

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

Заснований
у 1997 р.

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

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

Телефони
для довідок:
(061) 289-12-26

Факс: (061) 7644546

В і с н и к

**Запорізького національного
університету**

- **Педагогічні науки**

№ 2(13), 2010

Запоріжжя 2010

Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарєва Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2010 – 254 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 № 4 від 28 грудня 2010 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

Волярська О.С., кандидат педагогічних наук, доцент – 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. ПЕДАГОГІКА З ОКРЕМИМИ МЕТОДИКАМИ

АЛЕКСАНДРОВ В.М. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	5
БАЙКІНА Н. Г., КРЕТ Я. В. ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМ СПЕКТРУ АУТИЗМУ	17
БОНДАРЕНКО Н.Б., ІСАЄВА М.В. ІГРОВІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ	26
ВОЛЯРСЬКА О.С., ПОНЕДЬКО Т.Б. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ	31
ГАЛУСТОВА К. Г. СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	36
ГОНЧАРЕНКО Ю.В. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВТІЛЕННЯ ТІЛЕСНИХ ПРОЯВІВ	42
ГОНЧАРЕНКО Ю.В., ГУДКО І.І. ФАКТОРИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	45
ГОРБАТИХ В.В. САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ САМОСВІДОМОСТІ	48
ГРИНЬ Л.О. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ТА ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	52
ДЯЧЕНКО Т.В. ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ	56
ЗАВЕРИКО Н.В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ: РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ	60
ІВАНОВА Л.С., СЛАСНА О.В. СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ВНЗ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ	64
КОСТЮК В.В. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОГО САМОВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ЖУРНАЛІСТА	68
ЛЕЩЕНКО О.Г. ВПЛИВ ДУХОВНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА В МОЛОДІ	73
МАРУШКЕВИЧ А.А. МОЖЛИВОСТІ ВПЛИВУ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї НА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ	77
МЕЛЬНИК А.А. ІДЕЇ В.О. СУХОМЛІНСЬКОГО ВІДНОСНО ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ	82
НОВІКОВА Н.Г. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК БЕЗПЕРЕКЛАДНОГО ЧИТАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ	84
ОЛЬХОВСЬКА А. С. АНАЛІЗ СТУПЕНЯ ВРАХУВАННЯ ТИПОЛОГІЙ СИТУАЦІЙ ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ АРТИКЛІВ У ПІДРУЧНИКАХ ТА ПОСІБНИКАХ З ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ НАВИЧОК	88
РАНСЕНКО А.У. FORMATION OF NATIONAL IDEA IN CONTEXT OF UKRAINIAN NATIONAL INFORMATION POLICY	98
ПЕТРИК Т.Д. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЦЕНІЧНОГО ЧИТАННЯ В РОБОТІ НАД ЛІТЕРАТУРНИМ ТВОРОМ	100
ПИНЧУК Л.Н. О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ ПРЕПОДАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	106
ПОДДУБЕЙ О.В. ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В ІТАЛІЇ	111
ПОНОМАРЕНКО О.В., НОСОВ А.Д. СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ	113
ПРИХОДЬКО В.М. ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РОБОТИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ОСНОВІ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ	120
РИСЬ М.Ю. ПІДГОТОВКА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ - ВИХОВАНЦІВ ТЕАТРАЛЬНИХ ВІДДІЛЕНЬ	130
СІРОТКІНА Т.В. ЦЕНТР ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ПРОСТІР	134

Розділ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

АЛЕКСАНДРОВА О.Ф. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	139
ГОЛОВАНОВА Т.П., ПЕТРУЧЕНЯ Г.Г. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	145
ГОРДІЄНКО М.Г. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ.....	151
ЄРМАКОВА З.І. ЕМПАТІЙНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	155
ЛІСУН Д.В. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ГЕРМЕНЕВТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	159
ПАЩЕНКО С.Ю., МЕЗЕНЦЕВА Є.В., ЮРЄЧКО В.З. ДІАГНОСТИКА ПОТРЕБ У ПОШУКАХ ВІДЧУТТІВ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ.....	163
ПОТОПА К.Л. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	167
ФІЛЬ О.В. ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПЕВТИЧНОГО ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	172
ЩЕПОВА Д.Р. ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА.....	181

Розділ 3. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

ВЕЛИЧКО І.Г., ПОДКОВАЛИХІНА Е.А. О ПОСТРОЕНИИ ДОКЛАДА ПРИ ЗАЩИТЕ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ.....	185
ГНАТЕНКО С.А. ІСНУЮЧІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТА ОЦІНКИ СТАНУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВИХОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ.....	189
ЖАВОРОНКОВА В.В. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	194
ЗАБЛОЦЬКА О.С. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ З ХІМІЇ В СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ.....	197
КЕНЄВА І.П. ОБМЕЖУЮЧИЙ ВПЛИВ РІВНЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УСПІХИ В РОЗВ'ЯЗУВАННІ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ.....	205
МІНАЄВ Ю.П., ТИХОНСЬКА Н.І. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ, ПОВ'ЯЗАНА ІЗ ЗАПРОВАДЖЕННЯМ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	209
ПАЩЕНКО С.Ю., ДОРОШЕНКО Т.Г., ЗАНОЗДРА О.І. ПРОБЛЕМА ВЗАЄМВІДНОСИН МІЖ СТУДЕНТОМ ТА НАУКОВИМ КЕРІВНИКОМ.....	214
ПЕРЕТЯТЬКО В.В. РІВЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЯК СКЛАДОВА ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТА-ПЕРШОКУРСНИКА УНІВЕРСИТЕТУ.....	223
ПШЕНИЧНА О.С. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МЕЖАХ ДІЯЛЬНІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	226
РИБАЛКА О.І. МОДЕЛЬ КОНДИЦІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТОК ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ПОЗИЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ.....	232
СТАДНІЧЕНКО Н.В. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА ТА РОЗВИТКУ ЙОГО ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ.....	236
СТЕГАНЦЕВ Е.В., ТКАЧЕНКО І.Г. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОПЕДЕВТИКИ ТЕМЫ «МЕТРИЧЕСКИЕ ПРОСТРАНСТВА».....	240
ТРЕГУБ С. Є. ПРО КОМУНІКАТИВНУ КОМПЕТЕНЦІЮ В ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ЧИТАННІ.....	246
FILIPPOVSKY V. S. ACTUAL PROBLEMS OF DEMOCRACY IN UKRAINE AND MECHANISMS OF ITS OPTIMIZATION.....	249

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА З ОКРЕМИМИ МЕТОДИКАМИ

УДК [378.14 : 6] : 811.1/2

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Александров В.М., к. пед. н., ст. викладач

Запорізький національний університет

Стаття розглядає систему вправ для інтенсивного навчання професійно-орієнтованої англійської мови у вищій школі. Розглянуто групи вправ для удосконалення навичок й умінь слухання, говоріння, читання та письма, новітні прийоми застосування елементів інтенсивної методики в навчальному процесі. Показано, що засоби методики інтенсивного навчання професійно-орієнтованої англійської мови можуть ефективно використовуватись для форсованого розвитку іншомовної комунікативної компетенції майбутніх перекладачів, для яких англійська мова є другою іноземною, а також для навчання студентів на спеціальностях немовного профілю.

Ключові слова: система вправ, інтенсивний метод, професійно-орієнтована мова, мовленнєві вміння.

Александров В.М. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ІНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья рассматривает систему упражнений для интенсивного обучения профессионально-ориентированному английскому языку в высшей школе. Рассмотрены группы упражнений для усовершенствования навыков и умений аудирования, говорения, чтения и письма, новейшие приемы использования интенсивной методики в учебном процессе. Показано, что методика интенсивного обучения профессионально-ориентированному английскому языку может эффективно использоваться для форсированного развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих переводчиков, для которых английский язык является вторым иностранным, а также для обучения студентов на специальностях неязыкового профиля.

Ключевые слова: система упражнений, интенсивный метод, профессионально-ориентированный английский язык, речевые умения.

Alexandrov V.A SYSTEM OF EXERCISES FOR INTENSIVE TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH AT HIGH SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with system of exercises for intensive teaching professionally oriented English at high schools. It shows the groups of exercises for developing students' skills in listening, speaking, reading and writing, new ways for the usage of intensive methods. It is suggested that intensive methods in teaching professionally oriented English can be successfully used for future interpreters, who study English as the second foreign language, and also for students of technical colleges.

Key words: system of exercises, intensive method, professionally oriented English, communicative skills.

Пріоритетним питанням для застосування елементів інтенсивної методики в навчанні студентів технічних спеціальностей англійської мови є визначення змісту професійно-орієнтованого навчання. Визначення змісту інтенсивного навчання має ґрунтуватися на певних методичних принципах. Зокрема, він повинен мати чітку спрямованість саме на ті елементи мови, які на певний момент з тих або інших причин потребують форсованого розвитку. Але, перш за все, зміст інтенсивного навчання має створювати необхідні передумови для досягнення учнями тієї практичної мети, що передбачається. Враховуючи Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [3], забезпечення таких передумов забезпечується принципом концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу, принципом особистісного спілкування, а також принципами колективної взаємодії та поліфункціональності вправ [5].

Мета статті – показати систему вправ для інтенсивного навчання професійно-орієнтованої англійської мови майбутніх перекладачів, а також студентів немовних спеціальностей, надати конкретні приклади прийомів, що можуть бути ефективно застосовані для форсованого розвитку іншомовних навичок й умінь.

Для вирішення цього завдання доцільно було розглянути поняття системи вправ, на якій може ґрунтуватися будь-яка конкретна підсистема.

Система загалом визначається як значна кількість закономірно пов'язаних між собою елементів, що становлять певне цілісне утворення [11]. При цьому якісні характеристики згаданих елементів становлять зміст системи, а сукупність вмотивованих зв'язків між ними – внутрішню структуру системи. Будь-яка система характеризується структурністю, ієрархічністю та функціональністю, а отже, й система вправ та відповідні комплекси повинні мати ієрархічну структуру, елементи якої будуть спрямовані на забезпечення відповідної функції. За останні роки ефективні системи вправ, спрямованих на розвиток іншомовних комунікативних навичок та вмінь студентів вищої школи представлені в низці робіт [1, 2, 8, 12]. Висновки попередніх дослідників [4, 9], на наш погляд, найбільш вдало узагальнено Н.К. Скляренко [10], яка запропонувала модель системи вправ для навчання іноземних мов, що може стати основою розробки комплексів вправ для навчання професійно-орієнтованої англійської мови майбутніх інженерів. Ця модель у загальному вигляді подана в таблиці 1.

Таблиця 1 – Загальна система вправ для навчання спілкування іноземною мовою [10]

аудіювання	Говоріння		Читання	письма
	діалогічне мовлення	монологічне мовлення		
перша підсистема вправ: для формування мовленнєвих навичок				
Групи вправ для				
фонематичного та інтонаційного слуху	вимовних (артикуляційних та інтонаційних)		техніки:	техніки:
			впізнання графем	каліграфія
			графемно-фонемні відповідності	орфографія
Лексичних				
Граматичних				
друга підсистема вправ: для розвитку мовленнєвих умінь				
Групи вправ для				
підготовки до аудіювання	оволодіння реплікуванням	з'єднання речень у понадфразову єдність	підготовки до читання	оволодіння писемним висловлюванням на рівні понад-фразової єдності
	оволодіння діалогічними єдностями			
аудіювання текстів	оволодіння мікро-діалогами	Оволодіння мікро-монологіями	читання текстів	оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту
	оволодіння діалогами	оволодіння монологіями		

Як випливає з таблиці 1, згадана модель складається з чотирьох систем вправ для навчання усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма). Таким чином, модель, подана в таблиці 1, є прийнятною для розробки системи та підсистем вправ для кожного з етапів експериментального навчання. З іншого боку, згадані етапи можуть відрізнятися за метою, умовами та змістом навчання, а отже й співвідношення типів, видів та груп вправ коливається під впливом цих та інших чинників. Розглянемо особливості системи та підсистем вправ, які можуть бути застосовані на кожному з трьох запропонованих етапів інтенсивного навчання професійно-орієнтованої англійської мови студентів вищих навчальних закладів. Доречно зауважити, що запропоновані кількісні показники співвідношення рекомендованих вправ можуть бути дещо змінені під час розробки інших систем, згідно навчальних програм та бажаного рівня розвитку конкретних мовленнєвих умінь.

Перший етап навчання професійно-орієнтованої англійської мови. За результатами досліджень проблематики інтенсивного навчання [5, 6], рекомендоване співвідношення часу на розвиток різних видів мовленнєвої діяльності виглядає так: аудіювання – 45%, говоріння – 30%, читання – 16%, письмо – 9%. Враховуючи особливості навчальної програми різних навчальних закладів існує можливість незначного коригування співвідношення вправ на першому етапі, наприклад: аудіювання – 40%, говоріння – 31%, читання – 18%, письмо – 11%. Потреба коригування виникає також у зв'язку з особливостями навчального процесу на першому етапі, який потребує засвоєння значного обсягу матеріалу, що є особливо проблематичним для студентів з низьким рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетенції, якими виявляється переважна більшість учасників навчання. У таких випадках письмові види мовленнєвої діяльності можуть відігравати відносно суттєвішу роль, оскільки

вони сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу через залучення додаткових сенсорних каналів (зорового та моторного).

Іншою особливістю першого етапу навчання є співвідношення вправ, яке характеризується помітною питомою вагою першої підсистеми, за виключенням письма, оскільки на початковому етапі формування мовленнєвих та технічних навичок потребує значної частини часу. Відповідно, на цьому етапі частка таких вправ при навчанні аудіювання складає 63%, говоріння – 45%, читання – 67%, письмо – 9% від загальної кількості вправ для навчання відповідного виду мовленнєвої діяльності. Розподіл вправ за групами поданий далі.

Аудіювання. Питома вага групи вправ для формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху) може складати 20% від усіх вправ першої підсистеми для даного виду мовленнєвої діяльності. Такі вправи починаються з повторення англійського алфавіту, а оволодіння апроксимованою вимовою англійських звуків та розпізнаванням слів на слух проходить на базі вправ для навчання читання, де слухачі-інженери повторюють відповідні слова за викладачем, одночасно сприймаючи їх через зоровий канал. Подібне паралельне залучення кількох каналів має сприяти підвищенню ефективності як формування вимовних навичок, так і навичок впізнавання графем та встановленню і реалізації графемно-фонемних відповідностей. Приклад такої вправи наведений далі.

Приклад 1. Прослухайте зразок читання слова викладачем, а потім у паузі прочитайте його. Намагайтеся точно імітувати вимову викладача.

[w]

Wide, wife, west, window, wall, white, win, wind, work, Swiss, sweater, sweet, swim, Sweden, switch, world, wash, week, wine, wear, where, what, why, water, waiter, way, winter, warm, we, wool, wood, walk, wet, went, word, tweed, twelve, twenty, was.

[r]

Read, write, brother, right, wrap, grand, rain, wrong, grills, run, wrestling, friend, cream, trip, room, bread, free, rest, drink, green, read, carrot, grey, cherry, price, herring, Russia, profession, region, France, roof, repeat, translate, radiator, dress, refrigerator, mirror, prepare, raw.

Частка групи вправ для формування лексичних навичок аудіювання складала 40% від усіх вправ першої підсистеми для даного виду мовленнєвої діяльності.

Приклад 2. Прослухайте слово, яке прочитає викладач. Підніміть праву руку, якщо голосна в цьому слові вимовляється як у першому типі складу (наприклад "at"), підніміть ліву руку, якщо голосна у цьому слові вимовляється як у другому типі складу (наприклад "name"), зовсім не піднімайте руку, якщо голосна у цьому слові вимовляється як у третьому типі складу (наприклад "start"). У паузі після кожного слова повторіть його. Намагайтеся точно імітувати вимову викладача.

-A-	name	at	start
	lamp	date	park
-E-	be	belt	Bern
	we	leg	nerve
-I-	pine	pin	girl
	five	kiss	sir
-O-	go	not	sort
	home	hot	port
-U-	use	club	turn
	music	but	fur
-Y-	type	hymn	tyre

Відсоток групи вправ для формування граматичних навичок аудіювання складає 40% від усіх вправ першої підсистеми для даного виду мовленнєвої діяльності. Прикладом таких вправ може бути диференціація значень паронімів, які, будучи подібними за формою, часто змішуються при аудіюванні, особливо, коли вони виконують однакові синтаксичні функції [8].

Приклад 3. Прослухайте зразок читання пар слів викладачем, а потім у паузі прочитайте кожну пару. Намагайтеся точно імітувати вимову викладача.

Bad-bed, born-burn, foot-food, meet-meat, thin-thing-think- sin-sing-sink, thick-sick, this-these-with, vest-west, walk-work, where-wear-were-war.

Питома вага другої підсистеми при навчанні аудіювання складає 37% від загальної кількості вправ для навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Розподіл вправ за групами викладений далі.

Частка групи вправ, що готують слухачів-інженерів до аудіювання текстів дорівнює 33% від загального обсягу вправ другої підсистеми. Прикладом можуть бути вправи на розвиток імовірнісного прогнозування.

Приклад 4. Прослухайте початок речень і, спираючись на їх зміст, прогнозуйте логічну послідовність ваших дій протягом робочого дня.

In the morning I get up and
Then I ... and only after that I ...
At 8 a.m. I ...
How long does it usually take me to... ?
During your working day I ...
At 1 p.m. I ...
What do I usually have for lunch?
Sometimes I work until ...
In the evening I usually ...

Відсоток групи вправ з аудіювання текстів складає 67% від загального обсягу вправ другої підсистеми для навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Прикладом можуть бути вправи, у яких студенти прослуховують тексти про дії різних членів сім'ї протягом робочого дня, а потім заповнюють відповідні таблиці або переказують згадані тексти.

Говоріння. Група вправ для формування вимовних (артикуляційних та інтонаційних) навичок говоріння за змістом поглиналася вправами для формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху), а також вправами для формування лексичних та граматичних навичок аудіювання, а тому їх питома вага окремо для формування навичок говоріння не вираховувалася.

Група вправ для формування лексичних навичок говоріння складає 50% від усіх вправ першої підсистеми для даного виду мовленнєвої діяльності. Прикладом може служити вправа, наведена далі.

Приклад 5. Перевірте знання англійських прикметників для опису якості предметів: розмір (великий, малий, довгий, короткий, широкий вузький); ваги (важкий, легкий); кольору (мінімум сім кольорів, а також сполучення з "темно-" або "світло-"); температури (холодний, прохолодний, теплий, гарячий); смаку (кислий, гіркий, солодкий, солоний); ціни (дорогий, дешевий); швидкості (швидкий, повільний); звуків (голосний, тихий). Складіть якомога довший ряд за зразком: Зразок: *дорога – довга, широка, швидка дорога.*

1. завдання; 2. кімната; 3. робота; 4. небо; 5. люди; 6. тиждень; 7. зустріч; 8. робочий день; 9. пісня; 10. пристрій;

Решту 50% вправ першої підсистеми для даного виду мовленнєвої діяльності складає група вправ для формування граматичних навичок говоріння, приклад якої наведений далі.

Приклад 6. Перекладіть англійською мовою такі сполучення прийменників із займенниками: *з ними, про мене, до нас, від нього, для вас, без неї, з вами, від нас, без нього, від них, для них, без них, від мене, без нас, для тебе, про тебе, з нами, до них, про них, до нього, до вас, без мене.*

Частка вправ для розвитку умінь говоріння загалом складає 55% від усіх вправ для навчання даного виду мовленнєвої діяльності, з них відсоток вправ для навчання діалогічного мовлення становить 71% від загального обсягу вправ другої підсистеми. 25% з них припадає на групу вправ для оволодіння "реплікуванням", тобто швидкого й адекватного реагування на репліку співрозмовника/викладача й продукування ініціативної репліки [7]. Приклад такої вправи наведений далі.

Приклад 7. Користуючись зразком, наведеним нижче, зберіть якомога більше інформації про співрозмовника.

<i>What is your</i>	<i>your</i>	<i>name?</i>
	<i>your son's</i>	<i>profession?</i>
	<i>your wife's</i>	<i>nationality?</i>
	<i>her</i>	<i>age?</i>
		<i>hobby?</i>
		<i>marital status?</i>
		<i>secretary's telephone number?</i>
		<i>address?</i>
		<i>place of birth?</i>
		<i>place of residence?</i>

Ще 25% від загального обсягу вправ для розвитку умінь діалогічного мовлення займала група вправ для оволодіння діалогічними єдностями, які визначаються як умовно-комунікативні вправи на обмін

репліками, приклад якої наведений далі. Вправи цієї групи зазвичай виконуються в парах, аби забезпечити максимальну інтенсивність їх виконання.

Приклад 8. Працюйте в парах. Запитайте партнера про речі, які згадуються в реченнях 1-10. Користуйтеся зразками, поданими нижче.

Example: John/English (+)

A: Is John English?

B: Yes, he is.

Example: Ann/Ukrainian (-)

A: Is Ann Ukrainian?

B: No, she isn't.

1. *John/English (-)*
2. *Mrs. Green/a baker (+)*
3. *You/American (-)*
4. *Mr. Black/married (+)*
5. *Tom and John/brothers (-)*
6. *You/from Austria (+)*
7. *Mrs. Smith/Ann's mother (-)*
8. *Tom/an adult (+)*
9. *You/divorced (-)*
10. *Mr. Green/a lawyer (+)*

Інші 25% від загального обсягу вправ для навчання діалогу займає група вправ для оволодіння мікродіалогами, тобто спілкування, яке відбувається за моделлю, одним з варіантів якої може бути схема: “запитання – відповідь – уточнююче запитання – відповідь. Приклад такої вправи подається далі.

Приклад 9. Працюйте в парах. Запитайте партнера, де він був учора, повідомте, навіщо ви хотіли поговорити з ним, уточніть, що він робив учора. Ваш партнер має відповісти на Ваші запитання.

A. Where were? I wanted to (talk about the project).

B. I am sorry... (very busy).

A. What/do...?

B. ... important business / clients...

Решту 25% від загального обсягу роботи для розвитку умінь діалогічного мовлення займає група вправ для оволодіння різними типами діалогу, де студенти створюють власні діалоги за відповідними завданнями, наприклад: “Запитайте партнера, де він/вона був/була і що робив/робила учора (минулого тижня)”; “Удвох обговоріть і складіть робочий план на завтра (на кожний день наступного тижня)”.

Вправи для розвитку умінь монологічного мовлення складають 29% від загального обсягу другої підсистеми і включають групу вправ для оволодіння мікромонологіями (60% від загального обсягу вправ на розвиток монологічних умінь) та групу вправ для оволодіння різними типами монологу (40%). У першій групі вправ можуть використовуватися логічні опори. Прикладом першої групи може бути вправа, подана далі.

Приклад 10. Розкажіть про себе, користуючись схемою, наведено далі.

I was born in...in...

I studied at school №...in...

After school I entered ...university

In ... I graduated from it and got a diploma of ...

After the university I worked for...

In ... I left (changed) the company because ...

I got married in ...

My hobby is ...

У другій групі вправ логічні опори не використовуються, а завдання носить загальніший характер. Наприклад: *Tell your partner about your family (house, flat, everyday activities, hobbies).*

Читання. Як уже згадувалося раніше, на першому етапі інтенсивного навчання професійно-орієнтованої англійської мови застосовуються переважно вправи першої підсистеми, тобто перш за все, формують навички читання, а розвиток умінь загалом відбувається на подальших етапах. Питома вага вправ для формування навичок техніки читання складає 50% від загального обсягу вправ першої підсистеми, при цьому застосовується лише група вправ на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей, зміст якої уже розглядався при аналізі групи вправ для формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху).

Відповідно, частка вправ для формування мовленнєвих навичок читання також дорівнює 50% від загального обсягу вправ першої підсистеми. Ці вправи, у свою чергу, включають кілька груп, зокрема, групу вправ для формування лексичних навичок читання (33% від загального обсягу вправ для формування мовленнєвих навичок читання). Приклад такої справи подається далі.

Приклад 11. Прочитайте наступні лексичні групи слово за словом. Після кожного прочитання ви почувете, як це слово прочитав викладач. Повторіть за ним це слово ще раз.

VEGETABLES		FRUIT	
<i>potato</i>	<i>radish</i>	<i>apples</i>	<i>oranges</i>
<i>tomato</i>	<i>peas</i>	<i>pears</i>	<i>lemons</i>
<i>cabbage</i>	<i>beans</i>	<i>apricots</i>	<i>nuts</i>
<i>carrot</i>	<i>lettuce</i>	<i>cherries</i>	<i>peaches</i>
<i>cucumber</i>	<i>beet</i>	<i>plums</i>	<i>cherries</i>

Відсоток групи вправ для формування граматичних навичок читання складає 33% від загального обсягу вправ для формування мовленнєвих навичок читання. Прикладом можуть бути завдання на читання похідних і складних слів на основі знання словотворчих елементів.

Приклад 12. Прочитайте наступні лексичні групи слово за словом. Після кожного прочитання ви почувете, як це слово прочитав викладач. Прочитайте за ним це слово ще раз. Перекладіть кожне слово.

Work – worker – working; manage – manager – management – mismanagement; load – loader – unload; center – central – centralize; active – activity – activate – activation...

Частка вправ для розвитку умінь читання, таким чином, складає 33% від загального обсягу вправ для навчання читання. При цьому вживалася лише група вправ з навчання читання текстів, приклад якої поданий нижче.

Приклад 13. Прочитайте текст та дайте відповіді на запитання.

Food companies

There are 10 leading companies in the USA. The most popular of them are:

McDonalds.

Subway sandwiches and salads.

Kentucky fried chicken.

Pizza hut.

Dominos pizza.

Rally.

McDonalds is a leader at the world market. There are more than 8 thousand McDonalds bars in the USA and other countries. Originally hamburger was dish №1 on the menu. Today the company offers you about 60 dishes (sandwiches, fried chickens, salads).

Snack-bars “Subway sandwiches and salads” offer you 18 kinds of sandwiches: 9 cold and 9 hot sandwiches. A sandwich is a roll of white bread (18-33 cm) with different ingredients (beef-steaks, chickens, fish, lobsters). The price varies from 2 to 6 dollars.

The production of “Kentucky fried chicken” company is dishes made of fried chickens. There are about 5 thousand bars in the USA. The most popular dish of this company is a sandwich made with a portion of a fried chicken at a price of \$1.5.

The companies “Pizza hut”, “Dominos Pizza” can serve you quickly and cheaply. You have only to telephone there and the company delivers pizza, cola and beer to you house in 8-10 minutes. They also sell pizza in the hospitals, universities, airports and stadiums.

Inexpensive bars of “Rally” company are ideal for tourists and motorists. You can eat your sandwich in the car or take it with you in a plastic box.

- 1. What famous food companies do you know?*
- 2. Describe their main products.*
- 3. Which of them do you prefer and why?*

Письмо. При формуванні компетенції в письмі, застосовуються переважно, хоча й обмежено, вправи другої підсистеми, оскільки більш суттєвий розвиток умінь письма передбачається на подальших етапах. Питома вага вправ для формування навичок техніки письма складає 9% від загального обсягу вправ, при цьому використовується лише група вправ для формування орфографічних навичок письма. Наприклад, студентам пропонують такі завдання:

Приклад 14. Прослухайте викладача, який прочитає аббревіатури, наприклад, “USA”. У паузах запишіть їх. *ABB, BBC, BBH, CIA, CNN, FBI, ISO, IRA, KGB, AIDS, UK, UH, ABC, CD, BMW, VW, GM, IBM, VHS.*

Решта 91% вправ для навчання письма на першому етапі припадає на групу вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту, хоча тексти мають бути невеликого обсягу – студентам пропонуються завдання такого типу: Write 10 sentences about your family; Write 10 sentences about your house; Write 10 sentences about your usual day тощо.

Таким чином, перший етап інтенсивного корпоративного навчання професійно-орієнтованої мови призначається для закладання підґрунтя професійної англомовної комунікативної компетенції студентів у вигляді навичок вживання приблизно 2000 загальнозжованих лексичних одиниць англійської мови, навичок структурного оформлення речень в категоріях часу та виду *Indefinite (Active, Passive)* і *Continuous (Active)*, а також включення згаданих навичок до структури мовленнєвих умінь для переважно спрощеної англомовної комунікації в особистій, публічній та, частково, діловій сферах (елементарні ситуації спілкування на загальні теми, а також на теми власної біографії, співбесіди при прийомі на роботу). Реалізація змісту першого етапу навчання має засвідчити досягнення його учасниками рівня незалежного користувача (*B1*) та створити надійну основу для реалізації змісту та завдань подальших етапів.

Другий етап навчання професійно-орієнтованої англійської мови. Запропонована система вправ для навчання професійно-орієнтованої англійської мови передбачає реалізацію принципу поетапно-концентричної організації навчального процесу з використанням елементів інтенсивного навчання, наскільки це дозволяє академічний режим вищої школи. На другому етапі розвиток комунікативної компетенції студентів відбувається на основі фахової тематики, матеріал якої підбирається з урахуванням сфери майбутньої діяльності (виробництво, продаж, фінанси, персонал, логістика).

Говоріння. Питома вага вправ на навчання говоріння на другому етапі збільшується з 31% (на попередньому етапі) до 46 %, так само як і частка вправ для формування мовленнєвих умінь – з 55% до 67%. Відповідно, відсоток вправ для формування мовленнєвих навичок говоріння складає 33% від загального обсягу вправ для навчання говоріння. Всередині першої підсистеми вправ для навчання даного виду мовленнєвої діяльності домінує група вправ для формування граматичних навичок говоріння (67%). Застосовується також група вправ для формування лексичних навичок говоріння (33%). У межах другої підсистеми, вправи для навчання монологічного та діалогічного мовлення розподіляються практично порівно (по 50%). Так само порівно (по 25% кожна) вживаються групи вправ для оволодіння "реплікуванням", діалогічними єдностями, мікродіалогами та різними типами діалогу всередині блоку вправ для розвитку умінь діалогічного мовлення. При навчанні монологічного мовлення вся увага зосереджується на розвитку мовленнєвих умінь, для чого застосовуються вправи для оволодіння мікромонологіями (33%) та різними типами монологу (67%).

Розвиток умінь говоріння, враховуючи надійне підґрунтя, закладене на першому етапі навчання, передбачається в умовно-комунікативних та комунікативних вправах. Такі вправи плануються в парному та груповому режимах на основі професійно-орієнтованої лексики, перш за все, іменників і дієслів, що позначають поняття в межах таких категорій, як структура виробництва, виробничі процеси, обладнання, запчастини, продукція, сировина тощо, безпосередньо пов'язані з майбутньою діловою та виробничою діяльністю студентів. Доцільно зауважити, що особливістю лексики ділової мови є те, що вона є практично спільною для переважної більшості майбутніх спеціалістів, оскільки зміст виробничої діяльності багатьох відділів збігається. Подібна особливість багато в чому визначає і зміст згаданих вправ, які спрямовані, перш за все, на запит та повідомлення виробничої інформації, її уточнення, визначення функцій підрозділів підприємств, обов'язків посадових осіб тощо. Ці види вправ найбільш доцільно проводити у формі рольових ігор, що можуть здійснюватися у парах або групах, використовуючи потенціал вигаданих імен, про які йшлося під час опису методики навчання на першому етапі, розширюючи біографії учасників та моделюючи ситуації спільного вирішення ділових проблем. Далі наводяться приклади подібних вправ у найбільш спрощеному вигляді.

Приклад 15. Вправа для розвитку умінь говоріння на фахові теми.

Student A. Fill in the missing information in the card below by asking questions to your colleague on the phone. Answer his/her questions.

DEPARTMENTS	FUNCTIONS
Finance Department	_____, bonuses, _____, orders, _____
Sales Department	_____, offers
_____ Department	Advertising
Production Department	Product quality
Logistic Department	spareparts, forecasting, _____,
_____ & Development	_____, technology
Personnel Department	Human resources, staff training, team building
_____ Department	_____, software

Student B. Fill in the missing information in the card below by asking questions to your colleague on the phone. Answer his/her questions.

Finance Department	budgeting, _____, new investments, _____, purchasing
_____ Department	sales, offers
Marketing Department	_____
Production Department	Product quality
_____ Department	Spare parts, _____, transportation,
Research & Development	Research, _____
_____ Department	human _____, _____ training, _____ building
IT Department	communications, _____

Приклад 16. Вправа для розвитку умінь говоріння на фахові теми. Responsibilities of employees at your plant. Personnel (staff) activities.

Student A. Fill in the missing information in the card below by asking questions to your colleague on the phone. Answer his/her questions.

General Manager	to supervise and lead	employees
	to maintain	relations
	to execute	contracts
	to represent	interests
	to provide	analysis
Sales Manager	to manage	staff
	to supervise	
	to plans & achieve	
	to maintain	
Finance Manager	to have	experience
	to maintain	forecasting
	to develop	budgeting
	to manage	costing
Marketing Manager	to plan	
	to direct	
	to execute	
	to oversee	

Student B. Fill in the missing information in the card below by asking questions to your colleague on the phone. Answer his/her questions.

General Manager	to supervise and lead	
	to maintain	
	to execute	
	to represent	
	to provide	
Sales Manager	to manage	staff
	to supervise	activities
	to plans & achieve	targets
	to maintain	relations
Finance Manager	to have	
	to maintain	
	to develop	
	to manage	
Marketing Manager	to plan	activities
	to direct	activities
	to execute	activities
	to oversee	advertising

Читання та аудіювання. Зважаючи на те, що аудіювання, як і читання, відноситься до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, завдання для розвитку навичок та умінь аудіювання на цьому етапі можуть бути загалом ідентичними до завдань навчання читання, хоча, зважаючи на більшу складність аудіювання (одномоментність сприйняття, обмеження обсягу короткочасної пам'яті тощо), завдання навчання аудіюванню загалом обмежуються загальним розумінням тексту професійної спрямованості і розвитком контекстуальної догадки.

Враховуючи специфіку другого етапу, більша увага приділяється розвитку читання, питома вага якого зростає з 18% відсотків на першому етапі до 25% на другому, а аудіювання, навпаки, - зменшується з

40% до 10%. Змінюється не тільки загальна частка читання в навчанні, але й його якісні характеристики. Якщо на першому етапі відсоток вправ для розвитку умінь читання становив лише 28%, а решта часу відводилася для формування техніки читання та його мовленнєвих навичок, то на другому етапі уся увага приділяється розвитку умінь. Для досягнення цієї мети передбачена група вправ, що готує студентів до читання текстів (40% від загального обсягу вправ для навчання читання) та група вправ з навчання читання текстів (60%). Подібна ситуація характерна й для аудіювання, вправи для навчання якого також спрямовані виключно на розвиток його умінь, а групи вправ розподіляються таким чином: для підготовки до аудіювання текстів – 30% від загального обсягу вправ для навчання аудіювання, а решта 70% відводилася на вправи для аудіювання текстів.

Розвиток мовленнєвих вмінь читання та аудіювання на другому етапі навчання здійснюється на основі спеціально підібраних або розроблених текстів, пов'язаних з конкретними сферами та спеціальностями. Наприклад, для майбутніх технологів можуть бути запропоновані тексти, що містять спеціальну лексику, і охоплюють цехи, обладнання та сировину.

Приклад 17. Опис цехів харчової галузі, устаткування та інгредієнтів.

Read (Listen to) the text and do the following:

1. Make a list of the equipment units in the brew-house.
2. Make a list of the ingredients.
3. Draw a scheme to show the main process

Brew-house

Mashing is the most important process in beer production. During mashing the grist and water are mixed together and thereby certain quantity of solution and extract is obtained.

Process description

Malt is transported from silo to brew-house.

Then the malt is transferred from a malt storage hopper into the grist mill where it is ground to a necessary size. The malt grist is mixed with water and transported to the mash tun (kettle).

In the mash kettle insoluble substances are converted into soluble.

In the lauter tun, which comes next, the soluble extract is separated from the insoluble materials called spent grains. After that the wort is pumped into the wort kettle to be boiled and spent grains are discharged into special vessels.

In the wort kettle the wort is boiled with hops to get the bitter beer taste.

At the next step the hot wort is pumped into the whirlpool to get rid of precipitated particles. Then it is cooled as the subsequent process of fermentation should be performed at a lower temperature.

Приклад 18. Інгредієнти

A. Read (Listen to) the text and answer the following questions.

1. What are the requirements to technical water?
2. What are recommended values for brewing water?

Water

Water is one of the basic ingredients used in brewing. It is the main part of wort and beer, it is also used as a heat carrier (steam). Water takes part in the formation of smell, taste and transparency. Fresh water always contains dissolved salts which affect beer quality. We usually need about 10 liters of water to brew 1 liter of beer.

Technological water for brewing process should be:

- transparent
- without any smell or colour
- biologically pure.

The ions content in water is very important for beer types. For example, soft water is used for light Plzen type of beer while hard water is used for Munich (dark) beer type.

The recommended values for water used in brewing should be:

PH

7-8

General hardness of water

2-4 mg eq./l.

Ca^2		2-4 mg eq./l.
Mg		
Alkalinity	not more than	1.5 mg eq./l.
Fe^{+2}	not more than	0.1 mg eq./l.
Koli index	not more than	3
H_2S, NO_2^-, S^{2-}	are not allowed	

Carbonates and bicarbonates content, alkaline characteristics are very important for brewing process. Different breweries use different methods of water treatment and different equipment.

Другий етап навчання професійно-орієнтованої англійської мови ґрунтується на використанні складніших професійних текстів для навчання розуміння основної інформації, яке передбачає розвинуту здатність контекстуальної здогадки та прогнозування на рівні тексту. Наприклад, створення звичайного трансформатора передбачає використання більш як 5000 складових частин. Маючи різну важливість для процесу виробництва, вони несуть неоднакове предметне, а отже, й лексичне навантаження, однак наявність у текстах певної кількості незнайомих студентам лексики може сприяти підвищенню мотивації до її розуміння і, відповідно, забезпечувати прийнятний матеріал для ефективного розвитку контекстуальної здогадки. Прикладом подібного матеріалу може бути текст з описом нової технології випробувань трансформаторів компанії Сіменс (з корпоративної газети).

Другий етап навчання передбачає також вправи для оволодіння вміннями читати повідомлення, надіслані електронною поштою чи факсом, з діловою інформацією від закордонних партнерів. Характер таких вправ, обсяг яких поступово збільшується, полягає в спробах майбутніх фахівців встановити зміст згаданих повідомлень за рахунок контекстуальної здогадки з наступною перевіркою своїх гіпотез з допомогою перекладу цих самих повідомлень із застосуванням словників та усвідомленого аналізу.

Письмо. На відміну від першого етапу навчання, інтенсивний характер якого практично не дозволяє приділяти увагу розвитку навичок та умінь письма, характер другого етапу створив для цього сприятливі умови, а тому відповідні вправи є невід'ємним компонентом цієї фази навчання професійно-орієнтованої англійської мови. Хоча загалом письмо на цьому етапі відіграє допоміжну роль і застосовується переважно для забезпечення самостійної підготовки, проектних завдань тощо, проте режим другого етапу дозволяє помірно застосовувати вправи на оволодіння орфографічними навичками, на розвиток навичок структурного оформлення речення на письмі, особливо під час самостійної роботи. Письмова форма застосовується також для проведення рубіжного і підсумкового контролю набутих навичок та умінь майбутніх спеціалістів.

Конкретне співвідношення підсистем та груп вправ з навчання письма виглядає таким чином. Їхня частка у загальному обсязі вправ зростає з 11% до 19%, з яких незначна частина (5% від загального обсягу вправ для навчання письма) відводиться на удосконалення техніки письма, 32% - на формування мовленнєвих навичок письма (порівно на формування лексичних і граматичних навичок), а решта (63%) – на розвиток умінь письма (порівно на групи вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні надфразової єдності та вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту).

Таким чином, поетапно-концентрична організація процесу навчання професійно-орієнтованої англійської мови надає можливість за допомогою різноманітних вправ, у тому числі, тих, що ґрунтуються на усвідомленому застосуванні правил, ґрунтового закріплення та розвитку іншомовного матеріалу в професійному контексті протягом навчального періоду між етапом інтенсивного навчання загальнонавчальної англійської мови та етапом інтенсивного навчання майбутніх інженерів професійно-орієнтованої англійської мови. Цей період запланований, аби дозволити студентам значно розширити свій лексичний запас за рахунок ділової та спеціальної лексики, оволодіти навичками структурного оформлення речення в переважній більшості категорій часу та виду англійського дієслова. Вправи для розвитку мовленнєвих умінь на цьому етапі спрямовані переважно на розвиток контекстуальної здогадки, умінь аудіювання на рівні цілого тексту, удосконалення умінь читання автентичних професійних текстів, оволодіння орфографічними навичками та навичками оформлення ділового листа.

Проте екстенсивний режим другого етапу навчання дозволяє збільшити переважно кількісні параметри комунікативної компетенції студентів, внаслідок чого вони тимчасово залишаються на тому ж якісному рівні, як і на попередньому етапі - рівень незалежного користувача – B1. З іншого боку, обсяг роботи, виконаний на другому етапі навчання, має створити необхідні передумови для якісного прориву на наступному, третьому, етапі, де планується досягнення рівня просунутого незалежного користувача (B2).

Третій етап навчання майбутніх інженерів професійно-орієнтованої англійської мови. Третій етап навчання професійно-орієнтованої мови передбачає удосконалення мовленнєвих умінь студентів у більш інтенсивному режимі (з використанням елементів інтенсивної методики). У зв'язку з поверненням до інтенсивної форми навчання відбуваються зміни у співвідношенні вправ для навчання різних видів мовленнєвої діяльності на користь усного мовлення, зокрема, говоріння. Крім того, у зв'язку з виходом

на заключний етап навчання, відбувається також логічне зміщення у характері вправ – на даному етапі застосовують виключно вправи для розвитку мовленнєвих умінь. Конкретне співвідношення видів мовленнєвої діяльності та груп вправ в межах другої підсистеми вправ подається далі.

Аудіювання. Питома вага вправ для навчання аудіювання на третьому етапі збільшується з 10% (на попередньому етапі) до 20 %, при цьому усі вправи на цьому етапі призначені виключно для формування мовленнєвих умінь із застосуванням лише групи вправ для навчання детального розуміння фахових текстів.

Для виконання навчальної функції такі вправи мають ґрунтуватися на текстах, що є професійно інформативними, а також містять значну кількість прецизійної інформації (числівників, назв тощо), пов'язаної з виробничою діяльністю конкретних компаній. Це потребує аналізу виробничих показників відповідно обраної компанії або галузі, та викладу результатів такого аналізу англійською мовою. Подібні тексти можуть сприяти розвитку уваги, пам'яті, мислення студентів, навчити їх розпізнавати найважливіші ключові слова, а викладачеві легко перевіряти правильність розуміння слухачами-інженерами аудіоінформації. Структурування вправ ґрунтується на застосуванні принципу рекурсивного аудіювання, коли студенти знову і знову повертаються до того ж тексту, але характер завдань при цьому постійно змінюється. Приклад подібної вправи, що ґрунтується на результаті аналізу діяльності ВАТ “Запоріжтрансформатор”, наведений далі.

Приклад 19. Вправа на аудіювання, що ґрунтується на тексті про ВАТ “Запоріжтрансформатор”

A. Listen to the text on ZTR company and write down all the figures.

ZTR, FACTS AND FIGURES

ZTR is a Ukrainian transformer manufacturer with its head office in Kyiv and a large modern factory in Zaporizhzhia. It employs about 5,000 people. ZTR belongs to Energy Standard Group. There are more than 30 other companies in the group, including cable plants and high voltage equipment plants. The company was created in 1947.

The company's most famous product is power transformers and reactors. A power transformer has a complicated mechanism and about 10 thousand parts. Twice a month the company takes part in different tenders with forty new designs. ZTR sells more than 300 transformers a year and makes large profits. The annual turnover is 220 million dollars. Every year the sales volumes grow by 80%.

The factory in Zaporizhzhia is open twenty-four hours a day. Though the competition at the world transformer market is very strong ZTR exports its production to 83 countries of the world. The company's mission is to produce reliable high quality transformers and to become a leader at CIS market. The General Director of ZTR is Igor Kleiner. He is 57. In the year 2007 ZTR celebrated its 60-th anniversary.

B. Listen to the same text again and fill in the table given below.

Group's name	
Number of companies in the group	
Company's name	
Year of creation	
Number of employees	
Product	
Number of tenders per year	
Annual turnover	
Sales volumes growth	
Export	

C. Listen to the same text again and answer the following questions:

1. When was the company created?
2. How many people does the company employ?
3. What is the name of the group? How many companies are there in the group?
4. What is the company's annual turnover?
5. How often does ZTR take part in tenders?
6. What are the company's production volumes per year?
7. What do you know about transformers? How many parts do they have?
8. Where does the company sell its production?
9. Who is the company's General Director and what is his age?
10. When did the company celebrate its 60-th anniversary?

Говоріння. Питома вага вправ на навчання говоріння на цьому етапі збільшується з 46 % (на попередньому етапі) до 50%, так само як і частка вправ для формування мовленнєвих умінь – з 67% до

100%. У межах другої підсистеми, вправи для навчання монологічного та діалогічного мовлення розподіляються порівно (по 50%), всередині яких застосовуються лише групи вправ для оволодіння різними типами діалогу та монологу.

Для розвитку умінь говоріння ми розробили комунікативні вправи, що призначені для виконання у штучно створеному іншомовному середовищі, яке відтворює процес реального професійного спілкування. Такі вправи мають форму рольової гри у вигляді конференції, ділової зустрічі або професійної дискусії. На цьому етапі також доцільно планувати широке застосування проектної методики навчання. Для кожного студента планується завдання підготувати у письмовій формі доповідь на 10 хвилин, яка має бути пов'язаною із діяльністю певного відділу або підприємства (проектування, виробництво, технологія, тестування, логістика, сировина, тощо). Запропонована тематика безпосередньо пов'язана з майбутньою професійною діяльністю слухачів-інженерів і передбачає обговорення реальних тем і проблем, що стосуються конкретної галузі виробництва.

Приклад 20. Вправа, що ґрунтується на застосуванні проектної методики (для розвитку умінь говоріння та письма)

You and your company

Possible questions:

1. *Give some facts and figures about your company (company's history and present activity).*
2. *What is the mission of your company?*
3. *Describe your company's structure, departments and positions.*
4. *What do you know about international market situation in your sphere?*
5. *Why do you need English for your job?*

Читання та письмо. Враховуючи інтенсивний характер навчання на третьому етапі, логічним є зменшення на ньому питомої ваги письмових видів мовленнєвої діяльності на користь усного мовлення. Так частка читання зменшується з 25% відсотків на другому етапі до 15% на третьому, а письма, відповідно, – з 19% до 15%. Змінюються й якісні характеристики вправ для навчання студентів кожного зі згаданих видів мовленнєвої діяльності – застосовуються лише ті, що належать до другої підсистеми вправ, зокрема тільки група вправ з навчання читання текстів, а також групи вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні надфразової єдності та вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту.

Отже, третій заключний етап навчання професійно-орієнтованої англійської мови має удосконалити комунікативні навички та вміння, сформовані на попередніх етапах. Цей етап призначений для максимально можливого розвитку мовленнєвих умінь студентів в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі відповідно професійних потреб. При укладанні комплексу вправ для даного етапу ми виходили з того, що внаслідок його виконання учасники навчання мають досягти просунутого рівня незалежних користувачів (B2), тобто користувачів, які можуть використовувати професійно-орієнтовану англійську мову для досягнення власних професійних цілей під час майбутньої співпраці із спеціалістами іноземних компаній.

Таким чином, запропонована система та підсистеми вправ можуть бути застосовані у вищій школі для розробки та проведення курсу інтенсивного навчання професійно-орієнтованої англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: монограф. / Г. В. Барабанова. – К. Фірма „ІНКОС”, 2005. – 315 с.
2. Биконя О. П. Вправи для навчання майбутніх економістів ділових переговорів англійською мовою / О. П. Биконя // Іноземні мови. – 2006. – №2. – С. 32–38.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Ильин М. М. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. М. Ильин. – М.: Педагогика, 1975. – 151 с.
5. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: МГУ, 1986. – 176 с.
6. Китайгородская Г.А. Новые подходы к обучению иностранным языкам // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.- 1998. - №1. – С. 32-39.
7. Литвинов П. П. Английский язык: учимся говорить / П. П. Литвинов. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с.

8. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / О. С. Малюга. – К., 2007. – 18 с.
9. Скалкин В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1979. – №2. – С. 19–24.
10. Скляренко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе : [пособ. для учителей] / Н. К. Скляренко, Е. И. Онищенко, С. Л. Захарова. – К. : Радянська школа, 1988. – 150 с.
11. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень [уклад. О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
12. Черноватий Л.М. Практична граматики англійської мови з вправами. Базовий курс. / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 248 с.

УДК 159.922.761: 612.825.2-1532

ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Байкіна Н. Г., д. пед. н., професор, Крет Я. В., к. психол. н., доцент

Запорізький національний університет

Проведено дослідження ефективності засвоєння навчального матеріалу дітьми з аутизмом. Встановлено, що для даної категорії дітей необхідно: вегетативно-інстинктивна сфера, афективна сфера, сфера мотивації, сфера спілкування, сприйняття, моторика, інтелектуальний розвиток, мова, гра, навички соціальної поведінки та психо-соматична кореляція. Вдалося встановити найбільш ефективні прийоми та засоби засвоєння навчального матеріалу дітьми з аутизмом.

Ключові слова: діти, аутизм, навчальний матеріал, корекція, психічні процеси, особливість.

Байкіна Н. Г., Крет Я. В. УСВОЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ УЧЕНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СПЕКТРА АУТИЗМА / Запорожский национальный университет, Украина.

Проведены исследования эффективности усвоения учебного материала детьми с аутизмом. Установлено, что для данной категории детей необходимо: вегетативно-инстинктивная сфера, аффективная сфера, сфера мотивации, сфера общения, восприятие, моторика, интеллектуальное развитие, язык, игра, навыки социального поведения и психо-соматическая корреляция. Удалось установить наиболее эффективные приемы и средства усвоения учебного материала детьми с аутизмом.

Ключевые слова: дети, аутизм, учебный материал, коррекция, психические процессы, особенность.

Baykina N.G., Crete Y.V. ACCESSING THE CURRICULUM FOR PUPILS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The investigation of effectiveness of the didactic material acquisition by children with autism has been stated that for such a category of children it is necessary: vegetative-instinctive sphere, affective sphere, motivation sphere, communication sphere, perception, motor activity, mental development, language, play, skills of social behaviors and psycho-somatic correlation. It has been established the most effective methods and devised of mastering the didactic by the children with autism.

Key words: children, autism, didactic material, correction, psychic processes, peculiarity.

ВСТУП

Національна програма “Діти України” дала новий імпульс у вирішенні складних проблем профілактики захворювань і забезпечення дітей медичною допомогою, укріплення 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 із тим, перебудова соціального життя та економічної діяльності України тягне за собою зміни завдань навчання в спеціальних дошкільних закладах. Це більшою мірою вимагає посилення підготовки дітей до школи, активізації їх пізнавальної діяльності.

Реалізація даної проблеми залежить від підйому системи освіти України на більш професійний рівень. Вирішення цих завдань вимагає більш тонкої диференціації спеціальних закладів і комплектування, при якому створюються оптимальні умови для навчання дітей кожної категорії аномального розвитку, виявлення у них порушень у більш ранні терміни. У зв'язку з цим необхідна науково обгрунтована система методик ранньої діагностики психомоторного розвитку аномальних дітей.

Слово “аутизм” вперше з'явилося в професійній літературі, коли Лео Каннер, доктор медицини і дитячий психіатр Університету Джонса Хопкінса в Балтіморі обстежив 11 дітей зі свого психіатричного відділення в 1943 році.

В оригінальному опису Каннера підкреслювалися три області, у яких виникали складнощі: соціальна ізоляція, ненормальна комунікація і схильність до дій, що повторюються, одноманітність. Ці основні області порушень залишаються підставою для постановки діагнозу аутизм в головних діагностичних системах у всьому світі.

Сучасні діагностичні системи Д&М – IV (Американська асоціація психіатрів 1994), ICD – 10 Всесвітня організація охорони здоров'я 1992), зазвичай визначають аутизм на основі серії особливих соціальних, комунікативних і обмежених поведінкових характеристик. Для здобуття діагнозу аутизм повинен демонструвати проблеми в кожній з цих трьох областей, і головною вимогою є те, що недоліки або особливості соціального характеру виявляються особливо яскраво. Багато людей з порушенням спектру аутизму (ASD) мають також труднощі в навчанні.

МАТЕРІАЛИ І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета роботи – розробка і опробування структурованого навчання як основи освітніх програм (програма TEACCH).

Для досягнення цієї мети були запропоновані такі завдання:

1. Розкрити головні пріоритети TEACCH для дітей з аутизмом.
2. Обгрунтувати і показати використання програми TEACCH з дітьми із аутизмом в Великобританії (Північній Ірландії).

Об'єкт дослідження – учні з порушенням спектру аутизму.

Предмет дослідження – особливості структурованого навчання для учнів з порушеннями спектру аутизму.

Для вирішення навчальних завдань були використані такі методи: ретроспективний аналіз літератури (праці вітчизняних і зарубіжних авторів у галузі філософії, спеціальної психології, корекційної педагогіки з проблеми дослідження); анкетування педагогів і вихователів України і Північної Ірландії, психолого – педагогічні спостереження.

Дослідження були проведені в Північній Ірландії в школі міста Дунганон, в спеціальному дошкільному закладі № 36 м. Запоріжжя у 2007 – 2009 рр. У дослідженні брали участь 9 груп дітей у віці 5 – 15 років.

У процесі вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи:

- клінічні (анамнез, клінічні спостереження, аналіз даних клінічних досліджень про стан здоров'я);
- системно-структурний аналіз наукових даних;
- психолого-педагогічні (спостереження, хронометрування, тестування, моделювання, анкетування);
- статистичні.

На основі клініко-соціально-психологічного дослідження репрезентативної вибірки обстежуваних показана роль взаємодії різноманітних факторів у процесі формування особистості дитини з порушеннями у психофізичному розвитку та їх вплив на процеси інтеграції, описані механізми виникнення і розвитку психохарактерологічних особливостей.

Методологічною основою дослідження стали сучасні, наукові уявлення вітчизняних психологів про основні закономірності формування особистості в умовах нормального та аномального розвитку, які дозволили визначити не тільки загальну теоретичну направленість, але й зміст конкретних завдань роботи. Ідея єдності і складної динамічної взаємодії органічних і соціальних факторів в онтогенетичному розвитку стала провідною як на етапах проведення дослідження, так і при інтерпретації його результатів.

Для цього запропоновані такі методи досліджень: нейропсихологічна діагностика, психолого-педагогічні спостереження, узагальнення досвіду, бесіди, анкетування, інтерв'ювання. Дослідження були проведені з дітьми з особливими потребами у віці 4-5, 6-7 років у Північній Ірландії, м. Дунганон. Усі діти займалися в інтегрованих групах. Усього в дослідженні взяли участь 67 дітей, з них 37 хлопчиків й 30 дівчаток. Дослідження проведені в 2 етапи.

На першому етапі були сформовані 3 групи: 1 експериментальна, 2 експериментальна, 3 контрольна.

В експериментальну групу входили хлопчики й дівчатка з особливими потребами, що займаються за експериментальною методикою, спрямованою на дрібну й загальну моторику й сенсомоторику, 2-а експериментальна група хлопчиків і дівчаток з особливими потребами займалася за програмами шкіл Північної Ірландії, 3-я контрольна група здорових хлопчиків і дівчаток.

Було проведено більше 75 експериментальних занять. Основною формою занять були уроки протягом 25 хвилин, і 45 хвилин приділялося для позакласних занять.

Включення когнітивної корекції, в яку входило значне число тілесно-орієнтованих методів, проходило в інтегрованих групах з дітьми в Північній Ірландії.

РЕЗУЛЬТАТИ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Загальний розлад розвитку визначається наявністю порушеного розвитку, який виявляється у віці до 3 років, та аномальним функціонуванням у всіх трьох сферах соціальної взаємодії, спілкування й обмеженої, повторюваної поведінки. У хлопчиків розлад розвивається в 3-4 рази частіше, ніж у дівчаток.

Попереднього періоду нормального розвитку звичайно немає, але якщо є, то аномалії виявляються у віці до 3 років. Завжди відзначаються якісні порушення соціальної взаємодії. Вони виступають у формі неадекватної оцінки соціо-емоціональних сигналів, що помітно за відсутністю реакцій на емоції інших людей й/або відсутності модуляції поведінки відповідно до соціальної ситуації; погано використовуються соціальні сигнали й незначна інтеграція соціальної, емоційної й комунікативної поведінки. Особливо характерна відсутність соціо-емоціональної взаємності. Таким чином, обов'язкові якісні порушення в спілкуванні. Вони виступають у формі відсутності соціального використання наявних мовних навичок; порушень у рольових і соціально-імітаційних іграх; низької синхронності й відсутності взаємності в спілкуванні; недостатньої гнучкості мовного вираження й відносної відсутності творчості й фантазії в мисленні; відсутності емоційної реакції на вербальні й невербальні спроби інших людей вступити в бесіду; порушеного використання тональностей і виразності голосу для модуляції спілкування; такої ж відсутності супровідної жестикуляції, що має підсилювальне або допоміжне значення при розмовній комунікації. Цей стан характеризується також обмеженими, повторюваними і стереотипними поведінкою, інтересами й активністю. Це проявляється тенденцією встановлювати жорсткий і раз і назавжди заведений порядок у багатьох аспектах повсякденного життя, звичайно це відноситься до нових видів діяльності, а також до старих звичок та ігрової активності. Може спостерігатися особлива прихильність до незвичайних, частіше жорстких предметів, що найбільше характерно для раннього дитячого віку. Діти можуть наполягати на особливому порядку виконання ритуалів нефункціонального характеру; може мати місце стереотипна заклопотаність датами, маршрутами або розкладами; частими є моторні стереотипії; характерний прояв особливого інтересу до нефункціональних елементів предметів (таких як запах або дотикальні якості поверхні); дитина може противитися змінам заведеного порядку або деталей його оточення (таких як прикраси або меблювання будинку).

Крім цих специфічних діагностичних ознак, діти з аутизмом часто виявляють низку інших неспецифічних проблем, таких як страхи (фобії), порушення сну й прийому їжі, вибухи гніву й агресивність. Досить часті самоушкодження (наприклад, у результаті кусання зап'ясть), особливо при супутній важкій розумовій відсталості. Більшості дітей з аутизмом не вистачає спонтанності, ініціативності й творчості в організації дозвілля, а при прийнятті рішень їм важко використати загальні поняття (навіть коли виконання завдань цілком відповідає їхнім здатностям). Характерні для аутизму специфічні прояви дефекту міняються в міру росту дитини, але протягом зрілого віку цей дефект зберігається, проявляючись багато в чому подібним типом проблем соціалізації, спілкування й інтересів. Для постановки діагнозу аномалії розвитку повинні відзначатися в перші 3 роки життя, але сам синдром може діагностуватися у всіх вікових групах. При аутизмі можуть бути будь-які рівні розумового розвитку, але приблизно в трьох чвертях випадків є виразна розумова відсталість.

Крім інших варіантів загального розладу розвитку, важливо враховувати: специфічний розлад розвитку рецептивної мови (F80.2) із вторинними соціо-емоціональними проблемами; реактивний розлад прихильностей у дитячому віці (F94.1) або розлад прихильностей у дитячому віці за розгальмованим типом (F94.2); розумову відсталість (F70 - F79) з деякими супутніми емоційними або поведінковими порушеннями; шизофренію (F20.-) з незвичайно раннім початком; синдром Ретта (F84.2).

Включаються:

- аутистичний розлад;
- інфантильний аутизм;
- інфантильний психоз;
- синдром Каннера.

Виключаються:

- аутистична психопатія (F84.5).

В дитячий аутизм, обумовлений органічним захворюванням головного мозку включаються:

- аутистичний розлад, обумовлений органічним захворюванням головного мозку.

Стан, поки описаний тільки в дівчаток, причина якого невідома, але який виділяється на підставі особливостей початку протікання й симптоматології. У типових випадках за зовні нормальним або майже нормальним раннім розвитком настає парціальна або повна втрата набутих мануальних навичок і мови поряд з уповільненням росту голови, звичайно з початком у віці між 7 й 24 місяцями. Особливо характерні втрата розмірених рухів рук, стереотипії почерку й задишка. Соціальний та ігровий розвиток затримані в перші два або три роки, але є тенденція до збереження соціального інтересу. У середньому дитячому віці є тенденція до розвитку атаксії тулуба й апраксії, що супроводжуються сколіозом або кіфосколіозом, а іноді й хореоатетодними рухами. Наприкінці стану постійно розвивається важка психічна інвалідизація. Часто виникають епілептичні приступи в період раннього або середнього дитячого віку.

Початок захворювання в більшості випадків у віці між 7 й 24 місяцями. Найхарактерніша риса - втрата розмірених рухів рук і набутих тонких моторних маніпулятивних навичок. Це супроводжується втратою, парціальною втратою або відсутністю розвитку мови; відзначаються характерні стереотипні рухи руками - болісні заламування або "миття рук", руки зігнуті перед грудною кліткою або підборіддям; стереотипне змочування рук слиною; відсутність належного переживання їжі; часті епізоди задишки; майже завжди є нездатність установити контроль за функціями сечового міхура й кишечника; часті надмірна слинотеча й випинання язика; втрачається включеність у соціальне життя. Типово, що дитина зберігає видимість "соціальної посмішки", погляду "за" або "через" людей, але не взаємодіючи з ними в раннім дитинстві соціально (хоча соціальна взаємодія часто розвивається пізніше). Поза й хода із широко розставленими ногами, м'язи гіпотонічні, рухи тулуба звичайно стають погано координованими, і звичайно розвивається сколіоз або кіфосколіоз. У підлітковому і зрілому віці приблизно в половині випадків розвиваються спеціальні атрофії з важкою руховою інвалідністю. Пізніше може проявлятися ригідна м'язова спастичність, звичайно більше виражена в нижніх кінцівках, ніж у верхніх. У більшості випадків зустрічаються епілептичні припадки, що включають у себе який-небудь різновид малих приступів і починаються звичайно у віці до 8 років. На противагу аутизму як навмисні самоушкодження, так і комплекс стереотипних інтересів або заведеного порядку зустрічаються рідко.

Даний розлад, нозологічна самостійність якого не визначена, характеризується тим же самим типом якісного порушення соціальної взаємодії, що й типовий дитячий аутизм, поряд з обмеженим, стереотипним, повторюваним набором інтересів і занять. На відміну від аутизму, тут немає загальної затримки або відсталості в мові чи в когнітивному розвитку. Більшість дітей мають нормальний загальний інтелект, але помітно незграбні; стан зустрічається частіше в хлопчиків (у співвідношенні 8:1). Дуже імовірно, що принаймні деякі випадки являють собою м'які варіанти аутизму, але неясно, чи дійсно це так для всіх пацієнтів. У цих розладів відзначається виражена тенденція зберігатися в підлітковому і зрілому віці й, очевидно, вони представляють індивідуальні особливості, які не дуже піддані впливам середовища. Зрідка в юнацькому віці розвиваються психотичні епізоди.

Діагноз заснований на сполученні відсутності якої-небудь клінічно значимої загальної затримки мови або когнітивного розвитку й наявності (як при аутизмі) якісних порушень у соціальній взаємодії й обмежених, повторюваних та стереотипних особливостей поведінки, інтересів і занять. Тут можуть бути або не бути проблеми в спілкуванні, подібні тим, що відзначаються при аутизмі, але наявність значного відставання в мові виключає діагноз. Включаються:

- аутистична психопатія;
- шизоїдний розлад дитячого віку.

Виключаються:

- шизотиповий розлад (F21.x);
- проста шизофренія (F20.6xx);
- дитячий тип шизофренії (F20.8xx4);
- порушення прихильності дитячого віку (F94.1, F94.2).

Тип загального розладу розвитку, що відрізняється від дитячого аутизму (F84.0x) або віком початку, або відсутністю хоча б одного із трьох діагностичних критеріїв. Так, та або інша ознака аномального й/або порушеного розвитку вперше проявляється тільки у віці після 3-х років; і/або тут відсутні досить виразні порушення в одній або двох із трьох психопатологічних сфер, необхідних для діагнозу аутизму (а саме, порушення соціальної взаємодії, спілкування й обмежена, стереотипна, повторювана поведінка) всупереч характерним аномаліям в іншій сфері. Атиповий аутизм найбільше часто виникає в дітей із глибокою розумовою відсталістю, в яких дуже низький рівень функціонування забезпечує невеликий простір для прояву специфічної відхиленої поведінки, необхідної для діагнозу аутизму; він також зустрічається в

осіб з важким специфічним розладом розвитку рецептивної мови. Атиповий аутизм, таким чином, являє собою стан, що значно відрізняється від аутизму.

Включаються:

- розумова відсталість з аутистичними рисами;
- атиповий дитячий психоз.

Варто зазначити:

Першим кодом ставиться даний шифр, а другим - код розумової відсталості (F70.xx - F79.xx).

Включається:

- розумова відсталість з аутистичними рисами.

В атиповий аутизм без розумової відсталості включається:

- атиповий дитячий психоз.

Загальні розлади розвитку (інші, ніж синдром Ретта), які визначаються періодом нормального розвитку до їхнього початку, виразною втратою протягом декількох місяців раніше набутих навичок, принаймні в декількох сферах розвитку з одночасною появою характерних аномалій соціального, комунікативного й поведінкового функціонування. Часто відзначається продромальний період неясної хвороби; дитина стає примхливою, дратівливою, стривоженою і гіперактивною. За цим настає збіднення, а потім втрата мови, що супроводжується дезінтеграцією поведінки. У деяких випадках втрата навичок носить постійно прогресуючий характер (звичайно, коли розлад сполучається з прогресивним діагностованим неврологічним станом), але частіше за погіршенням протягом декількох місяців настає стан - плато, а потім - обмежене поліпшення. Прогноз звичайно дуже поганий; більшість хворих залишаються з важкою розумовою відсталістю. Існує невизначеність відносно ступеня відмінності цього стану від аутизму. У деяких випадках може бути показана обумовленість цього розладу наявною енцефалопатією; але діагноз варто обґрунтовувати за поведінковими ознаками. Коли є супутній неврологічний стан, він повинен кодуватися окремо.

Діагноз ґрунтується на явно нормальному розвитку принаймні до 2-х років, потім відбувається виразна втрата раніше набутих навичок; це супроводжується якісно порушеним соціальним функціонуванням. Звичайно є глибока регресія або втрата мови; регресія в рівні гри, соціальних навичок й адаптивної поведінки; і часта втрата контролю за функцією кишечника або сечового міхура, іноді з погіршенням контролем за руховими функціями. Це супроводжується загальною втратою інтересу до навколишнього оточення; стереотипною руховою манірністю; аутистично-подібним порушенням у соціальній взаємодії й спілкуванні. У деяких відносинах синдром нагадує дементуючий стан дорослого життя, але відрізняється в 3-х ключових аспектах: звичайно тут немає доказу якого-небудь розпізнаваного органічного захворювання або ушкодження (хоча органічна мозкова дисфункція якого-небудь типу звичайно припускається); втрата навичок може супроводжуватися деяким ступенем видужання; і порушення соціалізації й спілкування має якості девіантної поведінки, типової скоріше для аутизму, ніж інтелектуального зниження. За всіма цими причинами синдром включений сюди, а не в F00 - F09.

Включаються:

- дезінтегративний психоз;
- синдром Геллера;
- дитяча деменція (dementia infantilis);
- симбіотичний психоз;
- синдром Крамера-Польнова.

Виключаються:

- набута афазія з епілепсією (F80.3x);
- елективний мутизм (F94.0);
- синдром Ретта (F84.2);
- шизофренія (F20.-).

Програма ТЕАССН (скорочено від Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children – Лікування і навчання дітей з аутистичними і іншими порушеннями спілкування) є програмою, що працює у всьому штаті Північна Кароліна, і слугує потребам людей з порушеннями спектру аутизму і їхнім сім'ям.

Ерік Шоплер, співзасновник і перший директор програми ТЕАССН, був серед піонерів, що визначили аутизм як порушення розвитку і заявили, що батьки не є причиною аутизму і могли б бути ефективними вчителями своїх дітей. Це послужило метою первинного федерального гранта Шоплера, який став передвісником програми ТЕАССН у 1996 році. Федеральний грант мав надзвичайний успіх і швидкий позитивний вплив на батьків, що брали участь в ньому, і їхніх дітей. З цієї причини штат Північна

Кароліна прийняв програму ТЕАССН у всьому штаті і ініціював державне фінансування в рамках чинного законодавства в 1972 році.

ТЕАССН також представила всеосяжну систему послуг, яка вплинула на життя більше 5 000 людей з аутизмом і їхніх сімей по всій землі. Головними пріоритетами програми є:

- Давати можливість людям з порушеннями спектру аутизму функціонувати змістовно, продуктивно і як тільки можливо самостійно у своєму оточенні;
- Пропонувати унікальний сервіс людям з порушеннями спектру аутизму, їхнім сім'ям і тим, хто працює з ними і підтримує їх;
- Генерувати знання, поєднувати теорію з клінічною практикою і поширювати інформацію про теорію і практику по всій країні.

Програма ТЕАССН, будучи методикою нульового відхилення, має справу з людьми з порушеннями спектру аутизму різного віку і міри функціонування. Починаючи з діагностичної оцінки, яка ставиться зазвичай у віці від двох до чотирьох років, сім'ї вперше дізнаються про аутизм від працівників ТЕАССН, що працюють у дев'яти клінічних центрах по всьому штату Північна Кароліна. Кожна клініка обслуговує людей, що мають порушеннями спектру аутизму, у віці від одного року до сімдесяти років в їх місцевих регіонах. Приблизно 80 відсотків перших візитів в клініки відбувається у віці до 5 років.

ТЕАССН пропонує найкраще з того, що можуть запропонувати університети для користі своїх громадян в штаті Північна Кароліна, включаючи унікальні можливості для навчання, розвитку і досліджень.

Як частина державної програми, програма ТЕАССН має хороші можливості координації і співпраці з різними державними органами. Перехід від раннього втручання до державних програм є гладшим, оскільки ТЕАССН працює тісно з кожним органом і з сім'ями. Послідовна стратегія втручання також полегшує перехід від однієї програми до наступної. Програма ТЕАССН прагне підтримувати тісні взаємини співпраці з головними державними органами, батьківським суспільним рухом і Суспільством аутизму Північної Кароліни.

Програма ТЕАССН розробила свою стратегію лікування і підхід до роботи з клієнтами з порушеннями спектру аутизму і їхніми сім'ями. Цей підхід, званий структурованим навчанням, забезпечує цілісність і послідовність роботи всіх державних служб для людей з порушеннями спектру аутизму і їхніх сімей.

Вперше стратегії ТЕАССН були представлені у великому обсязі в Сполученому королівстві приблизно в 1990 році завдяки рекомендаціям, зробленим міжвідомчою стороною. Регулярні семінари ТЕАССН, що спонсоруються Суспільством дітей з аутистичними і іншими порушеннями спілкування (SETAN), називається Незалежним суспільством аутизму Сполученого королівства (Autistic Independent UK) і починалися в Кетерінзі, у співпраці з місцевою владою.

Інші місцеві влади послідували незабаром цьому прикладу і згодом організовували регулярно наовчальні заходи в співпраці з програмою ТЕАССН.

Ці навчальні програми використовуються по всій країні на регулярній основі протягом навчального року, і багато вчителів використовують структуроване навчання з користю для учнів з порушеннями спектру аутизму.

Поняття структуроване навчання ґрунтувалося на ранньому усвідомленні програмою ТЕАССН того факту, що аутизм є порушенням розвитку.

Ерік Шоплер, співзасновник програми ТЕАССН, був одним з перших, хто розглянув аутизм як порушення розвитку, що включає неврологічні відмінності в способах, якими діти, що типово розвиваються, сприймають оточення. Структуроване навчання розвивалося як спосіб підбору відповідних освітніх методик різним способам, якими люди з порушеннями спектру аутизму розуміють, думають і вчаться. Структуроване навчання створене для різних неврологічних відмінностей аутизму.

Рецептивні мовні труднощі є іншою важливою характеристикою, на яку направлено структуроване навчання. Багато учнів з порушеннями спектру аутизму не можуть розуміти мову так добре, як ми думаємо, через інших навиків і реакцій. Вони також мають труднощі в ініціації у відповідь реакцій на наші вербальні запити. Рецептивні мовні труднощі можуть призводити до обмеженого розуміння того, що здається елементарним запитом.

Експресивна комунікація також може бути утрудненою. Мова часто не входить в спектр навиків людей з аутизмом, так що їхня відповідна реакція або здатність виражати елементарні прохання може бути обмежена.

Це часто призводить до розчарувань з кожного боку, оскільки ці діти не можуть виразити свої потреби так, щоб допомогло іншим зрозуміти і задовольнити їх. Їхня робоча пам'ять, або здатність обробляти декілька потоків інформації в один і той же час, часто є порушеною. Люди з порушеннями спектру

аутизму мають проблеми в дотриманні основних аспектів ситуації або вербальних тверджень, наданих їм.

Знайомий матеріал обробляється, усвідомлюється швидше, ніж новий, і тому спостерігається строга прихильність до знайомих видів діяльності і порядку, який повторювався до того.

Іншими труднощами для людей з порушеннями спектру аутизму є взаємодія з іншими людьми і сенсорна стимуляція в оточенні. Люди з порушеннями спектру аутизму не володіють інтуїтивним розумінням мотивації і поведінки інших людей.

Люди з порушеннями спектру аутизму можуть дуже гостро реагувати на стимуляцію в оточенні і мати труднощі з модуляцією її впливу. Проблеми в поведінці частенько є результатом їх нездатності справлятися з сенсорними чинниками.

Структуроване навчання – це система організації класу і навчального процесу сприятливим для аутизму чином. Це система структуризації освітніх програм, яка враховує уміння, недоліки і інтереси людей з порушеннями спектру аутизму. Наголос робиться на розумінні і задоволенні індивідуальних потреб, а не визначення відповідності і сполучуваності з явними і прихованими моделями соціальної і когнітивної «нормальності». Наприклад, багато людей з порушеннями спектру аутизму мають сильніші візуальні вміння і здібності, ніж звичайні люди. Структуроване навчання дозволяє їм використовувати ці здібності, представляючи інформацію і вказівки візуально. Візуальна інформація робить речі значимішими для людей з порушеннями спектру аутизму і дозволяє їм функціонувати самостійніше і вчитися. Основною метою структурованого навчання є збільшення самостійності і управління поведінкою з урахуванням когнітивних навиків, потреб і інтересів людей з порушеннями спектру аутизму і відповідного пристосування довкілля. Якщо це веде нас до успіху, використання структурованого навчання може також полегшити, як викладання, так і навчання. Чотири елементи структурованого навчання, які включаються в будь-яку освітню програму, такі: фізична структура, щоденні розклади, системи роботи, візуальна структура і інформація.

Фізичне планування класної кімнати є важливим першим кроком в забезпеченні того, що програма буде пристосована до стилів навчання, потреб і сенсорних особливостей учнів з порушеннями спектру аутизму.

Чітка візуальна інформація може зменшувати відчуття стурбованості і допомагати самостійності. Фізична структура класної кімнати може також мінімізувати відволікання уваги, забезпечуючи послідовну і ефективну роботу.

Учням з порушеннями спектру аутизму замкнута, ізольована класна кімната, що розвивають області для особливих видів повчальної діяльності, визначення строгих кордонів, упевненість в тому, що всі речі легко доступні, допомагає розуміти, куди їм потрібно йти і освоювати їх матеріал самостійно.

Для цих учнів хороші області в звичайній класній кімнаті, де немає такої бурхливої діяльності. Їм корисно мати тихе місце, куди вони можуть віддалятися час від часу, коли галас, візуальні образи і запахи звичайного класу стають обтяжливими.

Класна кімната для молодших школярів матиме місце для ігор, самостійної і індивідуальної роботи, їжі, розвитку навиків самообслуговування і, можливо, ванну кімнату, туалет. Старші учні потребуватимуть простору для дозвілля, для відпрацювання професійних навиків, домашніх навиків і навиків самообслуговування, так само як і в частинах кімнати, необхідних для самостійної академічної роботи, групової роботи і навчання всім класом.

Для всіх учнів з порушеннями спектру аутизму є особливо важливими чинниками, які потрібно враховувати при організації їхніх робочих областей.

Робочі області повинні забезпечити можливості для самостійної і групової роботи. Для учнів з порушеннями спектру аутизму, які дуже легко відволікаються, робочі області повинні розташовуватися в найменш стимулюючих ділянках класної кімнати, далеко від інших учнів і в місцях з мінімальними відволікаючими чинниками.

Робочі матеріали мають бути легко доступні і ясно позначені. Додаткові місця в класній кімнаті мають бути виділені для групової роботи, занять всього класу, дозвілля, ігор, або просто відпочинку, залежно від потреб учнів.

Часто ігнорована, фізична структура класної кімнати може бути надзвичайно важливою складовою успіху або невдач учня з порушеннями спектру аутизму. Урахування концептуальних і сенсорних потреб учнів повинен вплинути на облаштування класної кімнати, сприяючої навчанню і самостійному функціонуванню.

Учні з порушеннями спектру аутизму потребують передбаченості і ясності. Програма ТЕАССН включає індивідуалізовані щоденні розпорядки як спосіб задовольнити цю потребу.

Учні з порушеннями спектру аутизму мають проблеми з послідовною пам'яттю і організацією. Рецептивні мовні труднощі так само можуть ускладнити розуміння учнів.

Розпорядки не лише направляють особливі види діяльності у міру їх появи, але також знімають стурбованість учнів, допомагаючи їм організувати, зрозуміти і прийняти їхню щоденну діяльність.

Щоденні розпорядки пропонують учням з порушеннями спектру аутизму пере-суватися по класу і школі самостійно без дорослих, що підказують їм і що направляють їх.

Учні, які можуть самостійно слідувати своїм розпорядкам, не так часто збуджуються, як учні, яким постійно підказують і які часто перебувають в замішанні, куди їм йти, і що взагалі відбувається.

Розпорядок пропонує зручний, передбачений і послідовний порядок для учнів при переході від одного вигляду діяльності до іншого. Він пропонує структуру, підставу і зручний порядок, які допомагає зробити складний процес зміни одного виду діяльності іншою ланкою і що не викликає стурбованості.

Найбільш типові формати щоденних розпорядків, якими ми найчастіше користуємося, написані у формі розкладів щоденників. Наші розпорядки зазвичай включають весь день. На жаль, багато учнів з порушеннями спектру аутизму мають труднощі сприйняття письмової мови і не можуть осмислити весь день за один раз.

Для таких учнів розпорядок може бути представлений у вигляді картинок і малюнків, що представляють їх діяльність.

Для дітей, чиї організаційні труднощі заважають сприймати весь день, розпорядки можуть бути представлені на півдня за один раз, або три види діяльності за один раз, або навіть один вид діяльності за один раз. Важливим є те, аби тип розпорядку і кількість представлених пунктів відповідали рівню розуміння учня.

Розпорядок є одним із способів організації учнів з порушеннями спектру аутизму в класній кімнаті. Іншим способом є схема роботи, яка допомагає учням організувати кожен певний вид діяльності, яким вони займаються. Схеми роботи особливо важливі, якщо ті, що вчать, з порушеннями спектру аутизму повинні навчитися працювати без допомоги дорослих або прямого нагляду.

Схеми роботи можуть також використовуватися для полегшення групових і парних видів учбової діяльності.

Індивідуальні схеми роботи несуть учням чотири види інформації:

1. Яку роботу вони повинні зробити.
2. Як багато роботи (або скільки завдань) потрібно зробити за певний час.
3. Як визначити, наскільки вони просуваються у своїй роботі і коли вони закінчують.
4. Що відбувається після завершення роботи.

Схеми роботи представлені візуально на зрозумілому для кожного учня рівні і застосовуються регулярно до тих пір, поки, учні не почнуть використовувати їх самостійно у всілякій обстановці.

Написана схема роботи може бути корисна для учнів, що уміють читати і розуміють письмову мову, при цьому кожне завдання має бути чітко позначене. Учень знатиме, що робити, орієнтуючись по тому, що написано в системі роботи і відповідає позначенням в його роботі. Він знатиме обсяг роботи по кількості пунктів, записаних у схемі роботи для певного періоду часу. Він також знатиме, що завдання виконане, коли кожна письмова вказівка буде виконана і викреслена. Також там знаходитиметься письмове пояснення того, що станеться після виконання завдання.

Письмові схеми роботи використовують для учнів, які можуть читати і розуміти мову; картинки, символи, числа, кольори або предмети можуть передавати ту ж інформацію для дітей, які не читають. Учні такого рівня можуть мати схеми роботи, що складаються з різних кольорів, розташованих на аркуші зверху вниз. Кожен колір відповідатиме кольору, яким позначено завдання. Учні знатимуть, яке завдання виконувати, зіставляючи кольори в схемі роботи з роботою, позначеною таким же кольором. Також він знатиме, скільки зроблено по кількості кольорових кіл від верху аркуша до низу. Якщо там буде три круги, це означатиме, що потрібно виконати три завдання за час роботи. Учні також знатимуть, що робота завершена, коли всі три кола витягуюватимуть з схеми роботи.

Результатом для учнів після успішно завершеного завдання може бути картинка внизу схеми роботи, яка вказує, що робити далі. Картинка може показувати роботу за комп'ютером або область в класі для малювання, і дитя знатиме, куди йому йти після закінчення роботи.

Схеми роботи допомагають організувати специфічні види роботи. Вони забезпечують зрозумілий, організований і ефективний спосіб виконання певних завдань.

Структуроване навчання так само важливе для створення видів діяльності і академічних завдань як таких.

Три компоненти діяльності особливо важливі для досягнення таких позитивних результатів: візуальна ясність, візуальна організація і візуальні інструкції.

Роз'яснення важливих компонентів завдання і головних цілей для учнів з порушеннями спектру аутизму може значно поліпшити їх здатність виконувати завдання з мінімальним відчуттям стурбованості. Що класифікують завдання може мати візуально зрозумілі контури і кольори, які дозволяють концентруватися на важливих моментах здійснення класифікації.

Візуальна організація означає розподіл і стабільність матеріалів, які учні використовують у своїй роботі. Учні з порушеннями спектру аутизму часто відволікаються і порушують роботу, якщо їх матеріали неорганізовані і нестабільні. Вони можуть бути легко пригнічені, або, щонайменше відвернуті від роботи, сенсорною неорганізованістю. Учні з порушеннями спектру аутизму, як здається, мають недостатню здатність для самостійної організації матеріалів, тому поважно для вчителів і інших професіоналів упорядковувати матеріали привабливим, послідовним і мінімально стимулюючим образом.

Важливим є розбиття великих шматків на дрібні компоненти. Складний робочий аркуш може бути розбитий на чіткі секції, аби допомогти учням виконати його.

Візуальні інструкції є важливою частиною робочих завдань. Поширеною формою візуальної інструкції є шаблон, або візуальна вистава того, як мають бути розташовані матеріали, або як необхідно виконати завдання. Письмові інструкції також можуть виконувати цю функцію, пояснюючи студентам, що саме потрібний.

Візуальні інструкції є важливим компонентом завдань структурованого навчання з кількох причин. По-перше, вони допомагають учням чітко зрозуміти, що їм необхідно робити, упевненість дуже важлива для більшості учнів з порушеннями спектру аутизму. Візуальні інструкції також дають деяку міру гнучкості, яку часто не бачать в порушеннях спектру аутизму.

Таким чином, можна зробити висновок, що програма TEACCH що, ось уже чотири роки функціонує в штаті Північна Кароліна, продовжує розвивати ідею, що люди з порушеннями спектру аутизму функціонують інакше, ніж люди без цих порушень в способах мислення і навчання і мають потреби навчання, засновані на цих відмінностях. Структуроване навчання розвивається як повчальна стратегія, що реагує на ці індивідуалізовані потреби, характерні для людей з порушеннями спектру аутизму. Фізично структуроване середовище, використання розпорядків і схем роботи, розробка візуально чітких і організованих матеріалів, є центральними компонентами цього підходу. Учні з порушеннями спектру аутизму, які використовують цей підхід, спокійніші, більш самовпевнені і здатні працювати продуктивно і самостійно протягом тривалішого часу. Використання структурованого навчання як метод реалізації учбового плану, може поліпшити і полегшити процес викладання і навчання і може удосконалити засвоєння навчального програми багатьма учнями з порушеннями спектру аутизму.

ВИСНОВКИ

Дослідження з ранньої діагностики і корекції афективного розвитку дітей з аутизмом дозволили зробити наступні висновки:

Ранній дитячий аутизм (РДА) – одне з найскладніших порушень психічного розвитку, обумовлене вихідною біологічною дефіцитарністю дитини і своєрідне з самого початку, характерно, що когнітивні труднощі таких дітей частіше виявляються в ситуаціях соціальної та емоціональної взаємодії і нейробиологічно дефіцитнісно пов'язані із вихідним особливим соціальним та емоціональним розвитком;

Корекційну роботу пропонували в напрямках:

- розвиток відчуття і сприйняття зорово-моторної координації;
- розвиток навичок самообслуговування;
- розвиток мови і комунікативних здібностей.

При навчанні дітей із РДА значне місце відводиться організації навчального процесу:

- фізичного обладнання класної кімнати;
- дошки оголошень;
- класні введення.

3. Список ідей, які допомагають дітям із РДА: коли дітям із аутизмом пропонується самостійна робота, намагатися давати її маленькими частинами, дозволяти додатковий час (у розумних межах) тим дітям, що мають труднощі, у плані уроку відзначити курсивом ті цілі, які, як хотілося б, були б досягнуті дитиною, подавати інформацію візуально (проектор, плакати, роздавальні таблиці, дощечки для письма) і для сприйняття на слух, робити із дітьми прості фізичні вправи перед письмом (пальчикова гімнастика,

масаж), якщо дитина не може робити те, що роблять усі інші в класі, потрібно замінити завдання, у класі повинна бути велика різноманітність книг з різним рівнем складності, використовувати плани розповідей та інші графічні схеми, щоб допомогти дітям із письмовим завданням, використовувати кольоровий закодований каталог картинок у коробці з папкою для того, щоб стежити за цілями й змінами в навчанні дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kanner, L. Miniature Textbook of Feeblemindness. New York, 1949.
2. Kanner, L. Autistic disturbances of affective Contact // Classic readings in autism / Ed. By A. Donnellan. N.Y.: Corginal Work^cpubl. 1985. P. 11-50; Nerv. Child, 1943. N 2, 3. P. 217-250.
3. Kanner, L. Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943. J. Autism Child. Schizo., 1:119-145,1971.
4. Kanner, L. Autistic disurbances of affective Contact // Classic readings in autism / Ed. by. A. Donnellan, N.Y.: Corginal Work publ, 1985. - P. 11-50; Nerv, Child, 1943, № 23. - P. 217-250.
5. Kanner, L. Child Psychiatry fourth edition. Springfield, III, Charless C.Thomas, 1972.
6. Kanner, L. Miniature Text booth of Feeble mind ness. New York, 1949.
7. Kanner, L. The affective psychoses in children. The American Journ, of psych, 1931.
8. Hophins, G. Failure of the holding relations hips //I. of child Psychotherapy, 1987, Voll3 (1).-P.5-17.
9. Schopler, E. and Reochier (1990) Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. Vol 2: Teaching Strategies for Parents and Professionals Austin. IX Pro Ed., 1992.
10. Schopler, E. et al. Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children, Vol. 1: Psychoeducational Profile Revised (PEP-R). AustinJXLPro-Ed, 1990.

УДК 811.112.2:8136-053.5

ІГРОВІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Бондаренко Н.Б., к.пед.н., доцент, Ісаєва М.В., студент

Запорізький національний університет

У статті розглядається проблема навчання граматиці німецької мови молодших школярів із використанням ігрових прийомів та пропонується розроблена авторами добірка ігор.

Ключові слова: німецька мова, граматика, гра, молодші школярі.

Бондаренко Н.Б., Ісаєва М.В. ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассмотрена проблема обучения грамматике немецкого языка младших школьников с использованием игровых приемов и предлагается разработанная авторами подборка игр.

Ключевые слова: немецкий язык, грамматика, игра, младшие школьники.

Bondarenko N.B., Isaeva M.V. GAMES AS METHOD OF GRAMMAR HABITS FORMATION IN THE PRIMARY SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article is considered the problem of teaching grammar of the German language of junior junior schoolchildren through the games and is offered the selection of games.

Key words: German language, grammar, game, junior schoolchild.

Однією з актуальних проблем сучасної методики викладання іноземних мов є організація навчання дітей різного віку через гру.

Гра як феноменальне людське явище найбільш докладно розглядається в таких областях знання, як психологія й філософія. У педагогіці й методиці викладання іноземних мов більше уваги приділяється іграм дошкільників і молодших школярів. Це пов'язано з тим, що педагоги розглядають гру як важливий метод навчання для дітей саме дошкільного й молодшого шкільного віку.

Вже з початку XIX століття ігри почали розглядатися як один із засобів навчання, з'являються перші научні теорії гри. Багато видатних педагогів звертали увагу на ефективність використання ігор у процесі навчання. Ряд дослідників (У.Макдауголл, Г.Мерфі, Ф.Я. Бентендейх) висунули тезу, що гра - це соціальний інстинкт, притаманний кожній людині [1].

К.Д. Ушинський, автор теорії духовного розвитку дитини у грі, уперше висунув ідею про використання гри в загальній системі виховання, у справі підготовки дитини через гру до трудової діяльності. Він стверджував, що у грі об'єднуються одночасне прагнення, відчуття і уявлення [2].

Розробка даної проблеми триває на сучасному етапі (Н.А.Короткова, Н.Я.Михайленко, А.І.Сорокіна, А.С.Ібрагімова, Н.М.Конишева, М.Т.Саліхова та ін.)

Гру розглядають як важливий засіб формування та тренування навичок, які необхідні для психофізичного та особового розвитку, як метод формування здібностей до виховання і навчання.

Аналіз розробленості проблеми дає підставу визначити її актуальність, яка викликана цілим рядом факторів. Ітенсифікація навчального процесу іноземної мови ставить завдання пошуку засобів підтримки в учнів інтересу до досліджуваного матеріалу й активізації їх діяльності протягом усього заняття. Саме навчальні ігри є одним з ефективних засобів рішення цього завдання.

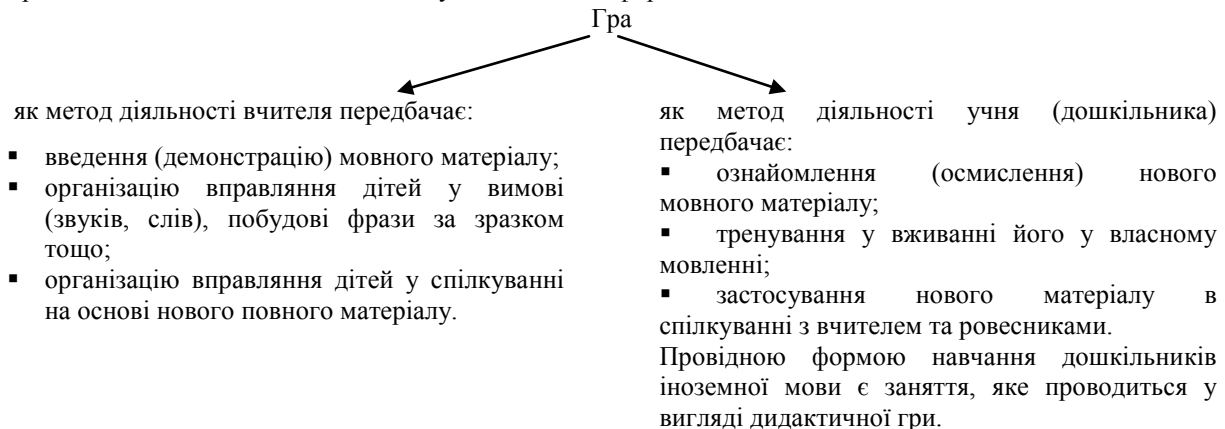
Метою статті є з'ясування ефективності використання ігрових прийомів при формуванні граматичних навичок у школярів початкових класів при навчанні німецької мови.

Ігрові технології є однією з унікальних форм навчання, яка дозволяє зробити цікавими й захоплюючими не тільки роботу учнів на творчо - пошуковому рівні, але й буденні кроки по вивченню іноземної мови. Цікавість світу гри робить позитивною емоційно-пофарбовану монотонну діяльність запам'ятовування, повторення, закріплення або засвоєння інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси й функції дитини. Іншою позитивною стороною гри є те, що вона сприяє використанню знань у новій ситуації, таким чином засвоєний учнями матеріал проходить через своєрідну практику, вносить різноманітність та інтерес до навчального процесу.

На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має цілий ряд відмінностей:

- наявність уявної ситуації і пов'язаних з нею таких компонентів, як ролі, ігрові предмети тощо;
- усвідомлення дітьми ігрового результату;
- усвідомлення дітьми правила гри;
- можливість вибору конкретної дії у грі для кожної дитини, що забезпечить індивідуальну активність у колективній формі гри.

Гра на заняттях з іноземної мови виступає як метод і форма навчання.



Ігри виховують самостійність, формують певні естетичні та світоглядні позиції, співробітництво, комунікабельність. Використання ігрових прийомів є особливо актуальним на початковому етапі навчання іноземних мовах. Ігрові прийоми створюють сприятливий психологічний клімат при навчанні граматичній стороні мови. Завдяки грі знімається психологічне навантаження учнів, активізується їхня мовленнєва діяльність, підвищується емоційний тонус, підтримується інтерес до вивчення іноземної мови. Тим самим гра сприяє більш інтенсивному й легкому запам'ятовуванню складного граматичного матеріалу. Молодші школярі потребують ігри як методу навчання, адже гра допомагає молодшому школяру набагато ефективніше засвоїти знання, бо вони будуть отримані при великому емоційному сплеску, а отже їх відтворення буде набагато легше й визиватиме приємні для дитини асоціативні зв'язки. Молодший школяр намагається у грі бути „сильнішим”, „швидшим”, „помітнішим”, „спритнішим”. Його вабить незвичайне, таємниче, пригодницьке, прекрасне, він у владі інтересу до

всього навкруги, все його інтригує. Він легко розкривається, іде назустріч, невимушено та природно поєднує гру, навчання і працю. Світ для нього сповнений гри. Причому приваблює у грі не стільки приз, скільки факт допомоги комусь, не стільки процес, скільки радість досягнення результату, гордість за те, що „ми” або „я” сьогодні кращі.

Більшість ігор можуть бути використані як тренувальні вправи на етапі як первинного, так і подальшого закріплення. Тренування учнів у вживанні граматичних структур, що вимагає багаторазового їхнього повторення, стомлює дітей своєю одноманітністю, а затрачувані зусилля не приносять швидкого задоволення. Ігри допоможуть зробити нудну роботу більш цікавою й захоплюючою. Адже найважчим для засвоєння в даному віці є такий розділ мови, як граматики. При навчанні іноземній мові на початковому етапі, граматику слід займатися спеціально, тому що граматики є найважливішим компонентом мови як системи. Засвоєння граматики будь-якої мови викликає багато труднощів: граматичні терміни й правила, нескінченні винятки. Усе це звичайно викликає негативне ставлення до предмета в більшості учнів. У цьому випадку потребує уваги той факт, що успішне вживання того або іншого граматичного явища в мові визначається наявністю відповідної комунікативної ситуації, що сприяє створенню необхідних умов для формування навичок вільного говоріння.

Ігри на іноземній мові сприяють природному вивченню мови: молодші школярі ніколи не вчать, а грають, а, граючи, розвиваються, навчаються. У грі виявляються особливо повно і деколи несподівано здібності дитини. Насамперед це зумовлено такими основними чинниками: комунікативний підхід до навчання іноземної мови; інтереси молодших школярів; природна потреба учнів початкової школи у грі [2].

В іграх розвивається мимовільна пам'ять. Одні учні краще запам'ятовують предмети (образна пам'ять), інші - слова (вербальна пам'ять). У першу чергу пам'ять має мимовільний характер. Пояснюється це тим, що механічне запам'ятовування слів, граматичних форм тощо не може забезпечити участь у спілкуванні [3].

При цьому запам'ятовування тісно пов'язане з інтересами дитини. Діти краще запам'ятовують те, що викликає в них цікавість. Діти починають запам'ятовувати свідомо [4].

Правильно організовані ігри викликають і підтримують в учнів інтерес до вивчення іноземної мови. Передчуваючи радість гри, діти із задоволенням навчаються. Коли проводиться цікава гра, в учнів з'являється бажання вивчати, запам'ятовувати іноземну мову, практично оволодівати нею. Гра є стимул-реакцією до опанування іноземною мовою.

У методиці дошкільної освіти існують різні підходи щодо класифікації ігор. Але більш повною ми вважаємо наведену нижче класифікацію ігор стосовно навчання дошкільників іноземної мови.

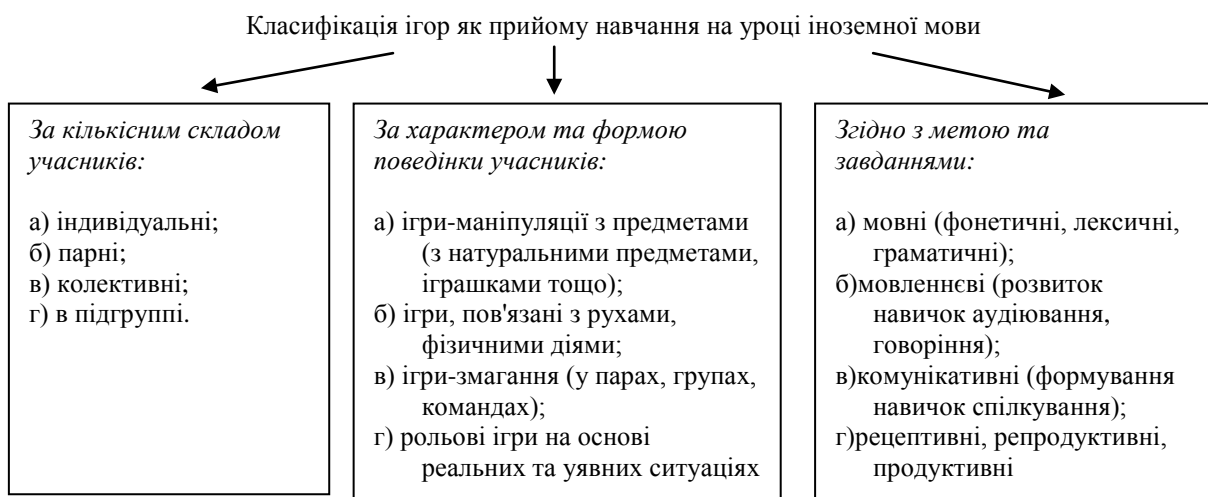


Рис. 1

Така класифікація ігор зручна для конструювання заняття та його аналізу. Однак кожна гра може бути віднесена до різних видів.

Ігрові прийоми пов'язані з нагромадженням мовних засобів і практикою їх використання в різних формах спілкування. Розробляючи й застосовуючи ігрові прийоми для формування граматичних навичок, необхідно дотримуватись умов, що впливають на успішність вивчення граматичних явищ [5].

При введенні гри в навчальний процес вчитель має можливість:

- брати участь у грі на рівні з учнями, щоб ввести їх в ігрову атмосферу;
- поступово переймати на себе роль ведучого цієї гри чи спостерігача;
- контролювати діяльність учнів

Наведемо декілька прикладів ігор, які можуть полегшити роботу вчителя при навчанні граматиці в молодших класах.

Пропонуємо для засвоєння, наприклад, такої граматичної теми як відмінювання сильних дієслів, які змінюють кореневу голосну, гру:

„Знайди всі частини”

Декількам групам класу видаються окремі аркуші паперу, на яких написані дієслова, які змінюють кореневу голосну в третій або другій особі однини з пропусками тих букв, які змінюються. А букви, які треба підставити, видаються учням на картках (заздалегідь підготовлені). Яка команда перша заповнить усі пропуски вірно - та і виграла.

Для тренування за темою „Порядкові числівники” підійдуть й такі ігри:

„Вірна клітинка”

Варіант 1

Учні розділені вчителем на дві команди. Вчитель видає кожній групі таблицю, на якій (у кожній клітинці) написані буквами цифри, які позначають кількісні або порядкові числівники. Вчитель диктує число, наприклад, drei, а учні називають форму підрядного числівника з прийменником an (am dritten), шукають їх у таблиці та закреслюють. Хто перший, той отримує бал, у кого більше балів, той і переміг.

Гра „Вірна клітинка” (варіант 1)

START	zwanzig	zwei
am zehnten	drei	am dreissigsten
am fünften	vier	am zwanzigsten
am zweiten	zehn	dreissig
am dritten	fünf	am vierten

Рис. 2

Варіант 2

Другий варіант гри дещо відрізняється від першого, але суть гри та ж сама. Учні розділені вчителем на дві команди. Вчитель видає кожній групі таблицю, на якій у кожній клітинці стоять цифри, які позначають кількісні або порядкові числівники, а в інших клітинках – ті ж самі числа, але написані буквами. Вчитель називає числівник, учні шукають його в таблиці, закреслюють, а потім шукають той числівник, але написаний буквами та закреслюють і його. Хто перший – отримує бал. У кого більше балів, той і переміг.

Гра „Вірна клітинка” (варіант2)

START	3	7
am 10.	10	4
Zehn	drei	am 20.
am zwanzigsten	sieben	am 5.
Vier	am zehnten	am fünften

Рис. 3

Вивчення займенників можна різноманітнити такими іграми:

„Пошук слів”

Варіант 1

Учні діляться на дві команди, кожній видається дві таблички, на яких врізноїм написана велика кількість займенників в усіх граматичних формах. Вчитель називає займенник, а учні шукають усі граматичні форми цього займенника на карточці за певний відрізок часу, потім – інший займенник, і так до кінця. Той, у кого не залишиться незакреслених кліток – виграв. Слід зауважити, що граматичні форми деяких займенників збігаються (наприклад, sie, ihr, ihr), тому в таблиці вони написані лише один раз. (Заховані займенники: dir, du, uns, unser, sie, wir, er, ihr, es).

Гра „Пошук слів”

a	d	u	a
r	i	n	s
i	e	s	a
s	i	e	w
a	h	r	i

Рис. 4

Варіант 2

Дві команди учнів отримують тексти, у яких є присвійні займенники та різнокольорові маркери. Задача учнів за командою вчителя підкреслити, наприклад, червоним маркером усі присвійні займенники, які перекладаються як „мій (моє, моя...)”, зеленим – „твій (твоє, твоя, твої...)”. Хто правильно виконує завдання – перемагає.

Можна провести цю гру і трохи по-іншому. Надати учням тексти, у яких фігурують усі граматичні форми займенників, та поставити задачу – підкреслити кольоровим маркером усі граматичні форми, наприклад, займенника *ich* (тобто *mein, mir, mich*).

Варіант 3

Учні діляться на дві команди. Кожній команді вчитель видає таблицю з перемішаними займенниками. При цьому учні повинні вірно викреслити всі займенники. Не можна закреслювати по горизонталі, але деякі букви можуть бути закреслені повторно, для цього треба закреслювати різнокольоровими ручками або олівцями. Хто перший виконав завдання і знайшов найбільшу кількість займенників, той і виграв.

„Ігри з картками”

На нашу думку, ігри з картками є найпоширенішим видом ігрових прийомів, бо в учнів молодших класів домінує наочно-образне мислення. Тому, коли вони бачать наявні малюнки або підписи, це сприяє найкращому запам’ятовуванню, особливо, якщо це намальовано або написано різнокольорово, що викликає ще більшу зацікавленість.

Варіант 1

Розділені на групи учні отримують картки, на яких написані особові та присвійні займенники. Завдання учнів полягає в тому, що вони повинні швидко знайти пари займенників. Виграє той, хто швидше за всіх виконає завдання, при цьому не зробивши помилок.

Варіант 2

Учитель показує учням зображення предметів, тварин або людей. Учні підіймають картки із займенниками, якими треба замінити відповідний малюнок. Оцінювання гри проходить наступним чином: хто швидше за всіх підіймає картку з вірною відповіддю, той отримує бал. Наприкінці гри проходить підрахування балів. Хто набрав найбільшу кількість – той виграв.

Варіант 3

Учитель прикріплює до дошки різноманітні малюнки. Завдання учнів полягає в тому, щоб написати поряд із малюнком відповідний займенник. Це завдання можна полегшити, намалювавши на дошці мішечок, у якому лежать картки з займенниками, при цьому, взявши займенник, учень викреслює його із мішечка. Або можна намалювати квітку і написати на кожному пелюстку потрібні займенники, а потім стерти пелюсток з використаним займенником.

Таким чином, традиційні форми організації навчання (розповідь, лекція, проблемний виклад тощо) комбінуються із практикою використання дидактичних ігор. Складний для розуміння матеріал викладається традиційними методами, а менш складний, який учні можуть опанувати самостійно, але для цього їм потрібний додатковий стимул, вивчається у формі гри. Як правило, закріплення, узагальнення та перевірка засвоєння матеріалу часто проводиться за ігровими технологіями. Запропоновані нами ігри є лише прикладом того, як можна урізноманітнити подання граматичного матеріалу на уроках німецької мови та його подальше опрацювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петричук И.И. Еще раз об игре /И.И. Петричук// Иностранные языки в школе, – 2008 .№2. – С.37 – 41
2. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання: в 1 т. – К.: Просвіта, 1957. – Т.1 – 2.
3. Николаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у сер.навч.закладах./ С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт. – 2002. – 320 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.
5. Курбатова М.Ю. Игровые приемы обучения грамматики английского языка на начальном этапе / М.Ю. Курбатова // Иностранные языки в школе. – 2006. – №3.- С.64

УДК 316.774: 378.14

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ

Волярська О.С., к.пед.н., доцент, Понедько Т.Б., ст. викладач

Запорізький національний університет

У статті розглядаються питання підвищення ефективності та якості вищої освіти засобами впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи. На підставі аналізу результатів проведеного дослідження обґрунтовані цілі та методи використання інформаційних технологій для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців-соціологів.

Ключові слова: знання, інформаційна технологія, педагогічна технологія, навчальний процес, освітній процес

Волярская Е.С., Понедько Т.Б. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности и качества высшего образования средствами внедрения информационных технологий в учебный процесс в высшей школе. На основании анализа результатов проведенного исследования обоснованы цели и методы использования информационных технологий для повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов - социологов.

Ключевые слова: знание, информационная технология, образовательный процесс, педагогическая технология, учебный процесс

Voljarskaja E.S., Poned'ko T.B. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF INTRODUCTION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In this clause are considered questions of increase of efficiency and quality of higher education by means of introduction of information technologies in educational process of the higher school. On the basis of the analysis the results of carried out research the purposes and methods of use of information technologies for increase of a level are proved vocational training of the future experts - sociologists.

Keywords: knowledge, pedagogical technology, information technology, educational process, professional training.

Впровадження інформаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – пріоритетні напрями сучасної державної політики. Інформатизація освіти і пов'язані з нею можливості використання інформаційних технологій у навчанні ведуть не лише до зміни організаційних форм і методів навчання, а й до виникнення інноваційних методів навчання.

Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної інформаційної технології зроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларінім, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Головні напрями та засоби „інноваційного розвитку освіти” найбільш потужно представлено в роботах таких вчених, як В. Андрущенко, С.І. Архангельський, І. Дичківська, І. Зязюн, В. Кремень, І. Крилов, В.Курило, В.Луговий, М.Михальченко, С.Ніколаєнко, А. Нісімчук, І.Прокопенко, О.Савченко, М.Степко та ін.

Науковий аналіз досвіду українських і зарубіжних науковців, дослідників і практиків, вивчення психолого-педагогічної літератури, дозволяє визначити основні напрями застосування інформаційних

технологій у навчальному процесі. Інформаційні технології використовуються як: засіб навчання і моделювання різних явищ, процесів, дослідження їхніх характеристик, розрахунку схем тощо; інструмент пізнання навколишньої дійсності та самопізнання; засіб інформаційно-методичного забезпечення й управління навчально-виховним процесом і навчальними закладами; засіб автоматизації процесів контролю, корекції результатів навчальної діяльності, комп'ютерного педагогічного тестування і психодіагностики.

В. Кремень вважав, що одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів і студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба в прискоренні підготовки викладачів та фахівців у сфері інформаційних та комунікаційних технологій, в оснащенні закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо [3].

Визначення цілей і завдань застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців-соціологів зумовлено зростаючими потребами сучасної вищої школи в удосконаленні підготовки студентів з опорою на засоби інформаційних технологій. Незважаючи на численні психолого-педагогічні дослідження, проведені в галузі підвищення ефективності навчання з використанням інформаційних технологій, наявна система не забезпечує необхідний рівень фахової підготовки. Водночас, якісні та кількісні зміни в програмному й апаратному забезпеченні електронно-комунікаційної техніки, зростаючі можливості її застосування в усіх сферах людської діяльності, потребують докорінної зміни підготовки майбутнього фахівця-соціолога. У зв'язку з цим, виникає необхідність обґрунтування методик, реалізація яких забезпечує підвищення ефективності процесу навчання студентів-соціологів як фахової.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних засад впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи.

Досягнення мети дослідження потребує розв'язання таких дослідницьких завдань:

- проведення теоретичного аналізу педагогічної літератури з проблеми впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи;
- обґрунтування специфіки викладання навчальної дисципліни «Інформатика» для спеціальності «соціологія»;
- проведення експерименту з використанням інформаційних технологій для викладання навчальної дисципліни «Інформатика»;
- складання рекомендацій з впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи.

На думку В. Гузеєва, освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору [4].

Відомо, що призначення освітніх технологій полягає у вирішенні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України «Про освіту», система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вузівський, поствузівський рівні) та ін.

В. Гузеєв вважав, що педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби [4].

Законодавчими і нормативно-правовими документами української держави, зокрема, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», національною доктриною розвитку освіти в Україні одним з головних завдань розвитку педагогічної науки визначено створення умов для застосування інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності учнів, студентів і педагогів [6]. Це вагомий фактор успішного вирішення багатьох проблем, пов'язаних з оновленням та інформатизацією навчання у вищих навчальних закладах у сучасних умовах.

Вважаємо, що інформаційні технології навчання сприяють забезпеченню нового рівня освіти. Їх застосування в навчальному процесі вищої школи підвищить якість професійної підготовки фахівців. Ціль інформатизації освіти, на думку Ю. Жук, складається з глобальної раціоналізації інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій, радикальному підвищенні ефективності і якості підготовки фахівців з новим типом мислення, що відповідають вимогам сучасного суспільства, формування нової інформаційної культури мислення шляхом індивідуалізації освіти [6].

До того ж комп'ютери стали настільки широко використовуватися в освіті, що з'явилася необхідність говорити про інформаційні технології навчання. З'ясувалося, що вони давно фактично реалізуються в процесах навчання, і тоді з'явився термін "інформаційна технологія навчання".

Інформаційні технології включають програмоване навчання, інтелектуальне навчання, експертні системи, гіпертекст і мультимедіа, мікросвіти, імітаційне навчання, демонстрації, підкреслює в своїх дослідженнях Н. Апатова [2]. Ці методики повинні застосовуватися залежно від навчальних цілей і навчальних ситуацій, коли в одних випадках необхідно глибше зрозуміти потреби учня, в інших - важливий аналіз знань у предметній галузі, у третіх основну роль може відігравати облік психологічних принципів навчання.

Навчально-розвиваюча роль інформаційних технологій обумовлена, на нашу думку тим, що вони виступають як потужні засоби, за допомогою яких студент реалізує поставлені завдання, які підсилюють його інтелектуальний розвиток, підвищують самооцінку, звільняють від шаблонних операцій. Успішне використання інформаційних технологій сприяє розвитку в студента мислення, пам'яті, здатності до самоорганізації та співтворчості, підвищує навчальну мотивацію, а отже, рівень його фахової підготовки.

Інформаційні технології позитивно впливають на процес навчання і виховання насамперед тому, що змінюють схему передачі знань і методи навчання. Водночас впровадження таких технологій у систему освіти в умовах становлення інформаційного суспільства ґрунтується на застосуванні комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації тощо.

В. Андрущенко визначав, що функція викладача при використанні інформаційних технологій в навчальному процесі стає іншою: він повинен навчити студента орієнтуватися в цьому інформаційному середовищі, повинен розвинути його творчі та інтелектуальні здібності, у тому числі здатність до самоосвіти. Саме ця обставина робить використання інформаційних технологій, інформатизацію навчального процесу головним засобом здійснення переходу до інноваційної освіти, на що вказується в цілому ряді документів стратегічного і науково-дослідного характеру [1].

Слід зауважити, що застосування обчислювальної техніки в навчальному процесі відкриває нові шляхи в розвитку навичок мислення й умінь вирішувати складні проблеми, надає принципово нові можливості для активізації навчального процесу вищої школи. Персональний комп'ютер (ПК) дозволяє зробити аудиторні й самостійні заняття більш цікавими, динамічними й переконливими, а величезний потік досліджуваної інформації легко доступним.

М. Михальченко визначав у своїх працях, що комп'ютерні навчальні технології з високою ефективністю можуть функціонувати на всіх рівнях освіти. Розробка методики впровадження нових інформаційних технологій, на його думку, повинна вестись не ізольовано, а в єдиному комплексі в системі "початкова школа — середня — вища". Студенти вищого навчального закладу повинні оволодіти професійно-орієнтованими комп'ютерними технологіями та вміти їх використовувати в подальшій діяльності в умовах інформаційного суспільства [5].

Розглядаючи наявні на сьогодні інформаційні технології, Н.В. Апатова виділяє як їхні найважливіші характеристики:

- 1) типи комп'ютерних навчальних систем (навчальні машини, навчання і тренування, програмоване навчання, інтелектуальне репетиторство, керівництво й користувачі);
- 2) використовувані навчальні засоби (навчання через відкриття, мікросвіти, гіпертекст, мультимедіа);
- 3) інструментальні системи (програмування, текстові процесори, бази даних, інструменти подання, авторські системи, інструменти групового навчання) [2].

Отже, слід визначити, що інформаційна технологія навчання – це процес підготовки й передачі інформації студентам, засобом здійснення якого є комп'ютер.

Використання інформаційних технологій в освітньому процесі вищого навчального закладу за рахунок наявності множини аналітичних процедур (пошук, сортування, вибірка, порівняння інформації и т.д.); відкритої структури, що дозволяє швидко вносити будь-які зміни в зміст навчальної програми залежно від результатів її апробації; можливості зберегти й опрацювати велику кількість різномірної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному вигляді сприяє: розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, належного кожній людині унікального сполучення особистих якостей; формуванню у студентів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів.

Відзначимо, що в міру нагромадження освітніх ресурсів новітні інформаційні технології займають гідне місце в освітньому процесі вищої школи. Стає можливим формування на їхній основі різного рівня програм підготовки майбутніх фахівців.

На основі теоретичного аналізу зроблено висновок, що під використанням інформаційних технологій у професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи розуміємо цілеспрямований, усвідомлений процес комп'ютерно-інформаційної організації викладачем навчально-виховної і науково-дослідницької діяльності з метою більш ефективного вирішення професійно-педагогічних завдань.

З метою впровадження результатів у педагогічну практику, нами було проведено педагогічний експеримент в умовах реального навчально-виховного процесу. Дослідно-експериментальна робота проводилась на факультеті соціології Запорізького національного університету в декілька етапів.

На констатувальному етапі експерименту вивчалися ступінь сформованості базових знань, умінь, навичок з інформатики у студентів експериментальної та контрольної груп. Для вивчення ступеня сформованості базових знань, умінь і навичок з інформатики використовувалися тестові методики, які включали запитання з навчального матеріалу курсу «Основи інформатики».

Навчальна дисципліна «Основи інформатики» є необхідною складовою частиною вивчення освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 030101 – соціологія. Вона дає можливість опанувати студентами системою знань та умінь використовувати комп'ютерну техніку та програмне забезпечення у своїй професійній діяльності. Курс «Основи інформатики» розрахований на студентів I курсів факультету соціології та управління спеціальності соціологія та складається з чотирьох навчальних модулів.

Метою навчального курсу є навчання студентів основним засобам подання інформації, практичним засобам підготовки, обробки у текстовому або графічному виді даних на ЕОМ, а також оволодіти основними поняттями математичної статистики, одержати необхідні основи обробки результатів досліджень у соціології за допомогою математичних методів інформатики та комп'ютерної техніки.

Основними завданнями навчальної дисципліни є: набуття студентами таких знань, як основні принципи побудови електронно-обчислювальних машин; сучасні типи програмного забезпечення; принципи обробки інформації в пакетах прикладних програм загального користування, а також оволодіння такими навичками та вміннями, як використовувати комп'ютерну техніку, працювати на комп'ютері у прикладному забезпеченні Microsoft Office, зокрема в текстовому процесорі Word, електронній таблиці Excel та Power Point, та застосовувати комп'ютерне математичне забезпечення для первинної обробки результатів соціологічного аналізу; основні поняття математичної статистики; основні функції та інструменти програмних систем обробки результатів аналізу.

Варто підкреслити значення курсу та зв'язок із освітньо-професійними вимогами до випускників таким чином, що отримані знання можуть бути використані в подальшій професійній практиці студентів напряму підготовки бакалавр, спеціаліст, магістр при вивченні спеціальних курсів за фахом.

На початку експериментального дослідження аналіз результатів кількісних показників проведеного констатувального експерименту показав: рівень сформованості базових знань, умінь і навичок з інформатики має досить однакові показники для ЕГ та КГ.

Метою формувального експерименту була перевірка ефективності застосування запропонованих методик застосування інформаційних технологій, порівняння результатів і рівня фахової підготовки студентів, що навчалися за традиційними методиками, і тих, хто був задіяний в експериментальному навчанні (Таблиця 1).

Таблиця 1 – порівняння результатів і рівня фахової підготовки студентів

Середній бал	До експерименту	Після експерименту
Експериментальна група (19 студентів)	9,07	10,05
Контрольна група (19 студентів)	9,11	9,32

За підсумками експерименту було доведено, що рівень фахової підготовки студентів ЕГ значно підвищився (на 0,98 бала). У КГ показник середнього балу змінився в бік покращення на 0,21 бала. Формувальний експеримент показав, що в ЕГ і КГ рівень сформованості базових знань, умінь і навичок з інформатики істотно відрізняється. Виявлено статистичні зміни в розвитку професійної підготовки студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи виявив динаміку позитивних змін рівня сформованості професійних знань, умінь і навичок студентів, які були охоплені педагогічним експериментом.

Експериментальна перевірка підтвердила ефективність запропонованих методик застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх фахівців-соціологів. Упровадження

інформаційних технологій у навчальний процес дозволяє підвищити пізнавальний інтерес у студентів до підвищення рівня своєї фахової підготовки та опанування навичками роботи із засобами комп'ютерних технологій.

Наданий у роботі аналіз літературних джерел свідчить, що одним із ефективних засобів підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців є застосування інформаційних технологій навчання.

Варто зазначити, що використання комп'ютерного тестування для об'єктивного контролю та самоконтролю навчальних досягнень зумовлює сприйняття студентами результатів контролю як поштовху до самокорекції навчальної діяльності, самонавчання. Можливості зберегти й опрацювати велику кількість різномірної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному виді сприяє: розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, належного кожній людині унікального сполучення особистих якостей; формуванню у студентів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом.

У результаті проведення експерименту студенти набули таких знань: з основних понять інформатики та обробки інформації; з основних понять апаратного та програмного забезпечення; з основних понять ділової документації; з основних понять ділової графіки; з основних засобів графічного представлення інформаційних процесів; з принципів графічної обробки інформації в пакетах прикладних програм загального користування; з основних понять математичної статистики; з основних статистичних функцій первинної обробки інформації.

Окрім того, результатом вивчення дисципліни «Основи інформатики» студентами спеціальності «соціологія» стало набуття ними таких вмінь: працювати з операційною системою; створювати та обробляти сучасні ділові документи в текстовому процесорі; працювати з програмним забезпеченням, що обробляє графічні види інформації; використовувати графічні засоби для наглядного подання інформації; створювати електронні презентації; використовувати електронну таблицю Excel для табличного та графічного представлення даних; використовувати вбудовані статистичні функції для обробки соціологічних результатів; проводити первинний аналіз статистичних даних.

Результати експериментального навчання переконливо свідчать, що впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи сприяє підвищенню ефективності результатів засвоєння знань студентами. Принципи розробки запропонованої в роботі методики можуть бути використані для підвищення ефективності навчання у вищій школі.

На основі узагальнення результатів теоретичного пошуку й експериментальної роботи розроблено і впроваджено навчальну та робочу програми курсу «Основи інформатики» для студентів факультету соціології та управління спеціальності «соціологія», методичні вказівки до лабораторних робіт з курсу «Основи інформатики» для застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх фахівців-соціологів. Використання інформаційних технологій в освіті сприяє постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів.

Для ефективного забезпечення впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи рекомендуємо створити навчально-методичний комплекс дисципліни «Основи інформатики» для студентів факультету соціології та управління спеціальності «соціологія». Навчально-методичний комплекс дисципліни повинен містити наступні матеріали: навчальну програму та робочу програму курсу «Основи інформатики» для студентів факультету соціології та управління спеціальності «соціологія»; методичні матеріали для проведення лабораторних робіт; методичні матеріали для проведення самостійної роботи студентів; методичні матеріали та тематика завдань для студентів заочного відділення спеціальності «соціологія»; контрольні завдання та тести; перелік питань до іспиту.

Таким чином, практичне використання результатів проведеного дослідження сприятиме оптимальному вирішенню завдань інноваційного розвитку освіти, а саме впровадженню інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи.

Визначимо, що виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. У подальшому, вважаємо за необхідне вивчення впливу інформаційних технологій на інтенсифікацію навчального процесу у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття: монографія / В.П. Андрущенко. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 350 с.
2. Апатова Н.В. Теория информационной экономики: монография / Н.В. Апатова; Таврич. нац. ун-т им. В.И. Вернадского. - Симферополь, 2005. – 336 с.

3. Вища освіта в Україні: навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
4. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. - М.: Просвещение, 2004. – 236 с.
5. Михальченко М. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / М.І. Михальченко, В.П. Андрущенко, О.І. Бульвінська та ін.; Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К.: Пед. думка, 2007. – 223 с.
6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти МОН України, 2004. – 24 с.

УДК 811.111 - 13'243

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Галустова К. Г., аспірант

Запорізький національний університет

Стаття присвячена аналізу стану проблеми створення інтегрованого курсу викладання англійської мови та літератури в зарубіжній методиці викладання англійської мови як іноземної. Розглянуто методичні моделі роботи з художнім текстом М.Н. Лонга, У. Неша, М.Х. Шорта та К.Н. Кендліна, спрямовані на підвищення рівня мовної компетенції учнів. Визначено головні аспекти інтеграції літературного компонента до курсу навчання англійської мови.

Ключові слова: читачка реакція на художній текст, інтерпретація, інтеграція літературного компонента, літературність, функціональний стиль

Галустова К.Г. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА / Запорожский национальный университет, Украина

Статья посвящена анализу состояния проблемы создания интегрированного курса преподавания английского языка и литературы в зарубежной методике преподавания английского языка как иностранного. Рассмотрены методические модели работы с художественным текстом М.Н. Лонга, У. Неша, М.Х. Шорта и К.Н. Кендлина, направленные на повышение уровня языковой компетенции учащихся. Определены основные аспекты интеграции литературного компонента в курс обучения английскому языку.

Ключевые слова: читательская реакция на художественный текст, интеграция литературного компонента, литературность, функциональный стиль

Galustova K.G. THE MODERN MODELS OF THE STUDY OF LITERARY TEXT / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article deals with the investigation of the problem of creation of the integrated English language and literature curriculum in foreign methodology of teaching English as a foreign language. The models of processing literary text by M.N. Long, W. Nash, M.H. Short and C.N. Candlin aimed at advance of the level of the language competence of students are examined. The model of developing a learner's response to literary text which provides the interaction between teacher and learner, improves language skills and develops creativeness is presented. The paraphrasing method as means of study of literary vocabulary and analysis of the language of belles-lettres is described. The article touches upon the question of the status of the language of belles-lettres as an independent functional style, which entails the investigation of the process of reading and interpretation of the literary text.

Key words: reader's response to literary text, interpretation, integrated language and literature curriculum, literariness, functional style

«Роль художньої літератури у вивченні іноземної мови – проблема, що не має на сьогоднішній день єдиного вирішення» [2, с. 118]. Питання інтеграції текстів художньої літератури до курсу викладання англійської мови як іноземної в рамках вітчизняної методики залишається відкритим, внаслідок його недостатньої вивченості. У сучасній зарубіжній методиці вивченню художнього тексту присвячені роботи таких лінгвістів й методистів, як М.Н. Лонг (M.N. Long) [6], У. Неш (W. Nash) [3], М.Х. Шорт (M.H. Short) [3], К.Н. Кендлін (C.N. Candlin) [3], Г.Дж. Уіддоусон (H.G. Widdowson) [7], К.Дж. Брумфіт (C. J. Brumfit) [3, 4], Р.А. Картер (R.A. Carter) [3, 5, 6, 7], Д.Х. Обрехт (D.X. Obrecht) [1] та ін. Роботи зазначених дослідників надають різні погляди як на валоративний аспект залучення художнього тексту до процесу навчання мови, так і на методику їх опрацювання.

Метою даної статті є аналіз стану вивченості проблеми створення інтегрованого курсу викладання англійської мови як іноземної, розгляд окремих методичних моделей роботи з художнім текстом та визначення їх ролі в оптимізації процесу навчання.

Головною проблемою, вирішенню якої присвячена методика М.Н. Лонга, є проблема отримання читацької реакції на художній текст («a response»). Автор вказує на два фактори, які унеможливають її виклик. По-перше, надмірне застосування структурного підходу до навчання мови з акцентом на коректності граматичних форм, механічним повторенням певних мовних структур, вживанням обмеженого лексичного набору тощо. По-друге – відсутність сформованої методологічної бази у використанні літературних текстів для навчання англійської мови як іноземної. Причину появи названих факторів М.Н. Лонг вбачає у викладанні мови окремо від літератури. Він стверджує, що використання літературних текстів у навчанні мови допомагає формуванню мовної компетенції учнів, тому пропонує розмежовувати тексти, спрямовані на опрацювання конкретних мовних аспектів, та художні тексти. У першому випадку учень, засвоюючи певні лінгвістичні моделі, залучає їх до своєї когнітивної системи і таким чином підвищує рівень вивчення мови. Такий тип тексту, на думку М.Н. Лонга, не продукує появи реакції читача. Робота ж з художнім текстом потребує наявності інтерпретації, що безпосередньо передують цій реакції.

Вказуючи на особливості викладання англійської мови як іноземної, М.Н. Лонг зауважує, що під час аналізу тексту викладач повинен застосовувати низку завдань різного рівня в такій послідовності, яка максимально сприяє формуванню читацької реакції учнів. Однак М. Н. Лонг відзначає, що викладач повинен відчувати ту межу, за якою ця реакція переходить у відповіді на запитання суто мовного характеру. Читацька реакція являє собою оціночне судження, тому «учні повинні бути зацікавленими в самому тексті і розуміти, що всі завдання є лише засобом, який цю зацікавленість породжує» [3, с.53].

Формування мовної компетенції через отримання читацької реакції здійснюється шляхом запровадження моделі опрацювання художнього тексту, яка передбачає аналіз мови («language») задля виявлення так званої "літературності" («literature»). Дана модель передбачає активізацію п'яти інформаційних каналів формату "викладач-учень" і трьох інформаційних каналів формату "учень-викладач", які корелюють і частково збігаються.

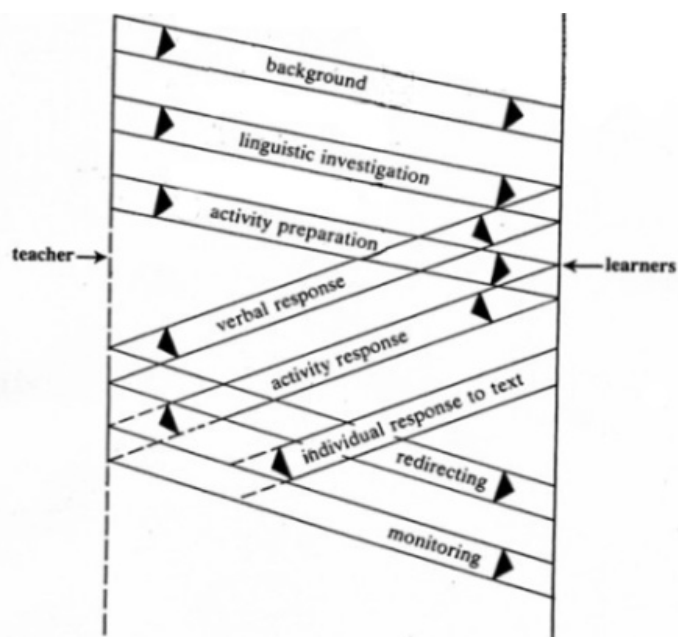


Рис. 1. Модель опрацювання художнього тексту за М.Н. Лонгом

Перший канал із домінантою викладача, позначений М.Н. Лонгом як «фонова інформація» («background»), передбачає надання додаткової інформації, яка повинна бути невеликого обсягу, доречною і мати до тексту безпосереднє відношення. Другий канал із домінантою викладача позначається як «лінгвістичне дослідження» («linguistic investigation») і носить дослідницький та аналітичний характер замість простої трансляції інформації. Це призводить до взаємодії обох сторін і покращує розуміння учнями мовних засобів передачі авторської ідеї та його власної точки зору. Третій інформаційний канал із домінантою викладача – «підготовчий» («activity preparation») – повністю орієнтований на учня. Роль викладача полягає в постановці завдання і в подальшій організації його виконання переважно в групах. При цьому викладач здійснює моніторинг перебігу діяльності учнів. М.Н. Лонг уточнює, що «підготовчий» канал викликає два типи зворотного зв'язку. Один з них –

«лінгвістичний» («verbal response») є результатом роботи в межах тексту, інший – «творчий» («creative response») – передбачає виконання завдань із використанням певних креативних стратегій.

Перший інформаційний канал із домінантою учня, позначений як «лінгвістичний» («verbal response»), передбачає відповідь учня на запитання і виконання завдань у рамках тексту або постановку таких запитань. Другий канал – «діяльнісний» («activity response») – представляє виконання учнем певних завдань лінгвістичного («verbal»), творчого («creative») характеру. М.Н. Лонг зауважує, що результати діяльності учнів на даному етапі не завжди досягають викладача, особливо коли декілька груп працюють одночасно і викладач здійснює моніторинг однієї з них. Третій канал – «особистої реакції» («individual response to text») – демонструє формування в учнів, внаслідок отриманих під час роботи стимулів, власних оціночних суджень. М.Н. Лонг вважає, що особиста читацька реакція ніколи не досягає викладача і проявляється опосередковано – через характер виконання певних завдань.

Інформація, що надійшла до викладача через представлені канали, спричиняє, у свою чергу, відкриття наступних двох каналів із домінантою викладача, які М.Н. Лонг позначає як «зворотний відгук» («redirecting») та «моніторинг» («monitoring»). Автор відзначає, що, традиційно, даний канал має вигляд коментарів викладача по закінченні роботи, що не приносить користі учням у зв'язку зі згасанням первинної реакції.

Загалом, М.Н. Лонг наводить аргументи на користь інтеграції художньої літератури до курсу викладання англійської мови як іноземної з урахуванням запропонованої ним моделі зі стимулювання читацької реакції. По-перше, художні тексти є автентичними, і обидва інформаційні канали учня передбачають відповідну мовну діяльність, що відсутня у випадку зі штучно сконструйованим текстом. По-друге, сучасна методологія навчання іноземної мови базується на застосуванні комунікативного підходу в навчальному процесі, який передбачає групові і партнерські форми роботи.

Виконання спеціальних завдань, побудованих на автентичному тексті, сприяє набагато більш продуктивній реалізації «діялісного» каналу учня. Оскільки головною метою залучення художніх текстів до процесу навчання мови є формування мовної компетенції учня, М.Н. Лонг вважає, що лінгвістичне дослідження таких текстів є такою ж мірою здійсненням, як і у випадку зі штучно створеним текстом, з тією різницею, що робота з художнім текстом є більш привабливою для учнів з огляду на викликану ним реакцію. Лінгвістичний аналіз літератури сприяє розвитку пошукових технологій виведення значення з контексту, механізмів виведення другорядного та виділення лексичних одиниць, що ускладнюють розуміння. Головним аргументом на користь інтеграції художніх текстів до процесу навчання мови М.Н. Лонг вважає відкриття каналу «творчого відгуку» учня, оскільки він створює природні можливості використання мови в різних формах. Окрім цього, «мова художньої літератури допомагає подолати обмеженість навчального процесу, який регулюється викладачем та сприяє формуванню в учнів почуття мови» [3, с.59].

Вирішення проблеми формування мовної компетенції учня У. Неш вбачає у перифразі елементів «літературності» в мові. Він зазначає, що у випадку з художніми текстами важливим є сам процес перифразу, а не його кінцевий продукт як інший окремий текст. У. Неш відзначає, що референти лексичних одиниць літературного тексту в більшості випадків не є тотожними «ідеї» («resonance»), яка реалізується в контексті, тому, перефразуючи референти, читач отримує текст, який не відповідає задуму автора. Однак дослідник вказує на той факт, що виразити якимось іншим способом «ідею» також неможливо. Проте У. Неш йде від зворотного: чим краще читач розуміє недосконалість та викривленість продукту перифразу, тим пильнішою є його увага до вихідного тексту (оригіналу); розуміючи марність намагання перефразувати художній текст, учень прагне визначити, що саме було втрачено, і таким чином залучається до дослідження літературного вокабуляру. Виконання такого виду роботи сприяє, за ствердженням У. Неша, виникненню почуття мови.

Перефразування художніх текстів є, здебільшого, складним завданням, оскільки вимагає певного рівня мовної підготовки. Завдання ж з перифразу, за виразом У. Неша, «зачатків літературності» («encapsulations of literariness»), що містяться у так званій «звичайній мові» («ordinary language») (прислів'я, приказки, крилаті фрази, народна мудрість тощо), як правило, не викликають в учнів особливих труднощів. Завдяки цьому даний вид завдань сприяє формуванню уявлень про сутність мови художньої літератури та її прояви безпосередньо в дискурсі. За припущенням У. Неша, усі інакомовні вислови є плурицентричними за структурою і змістом, що зумовлює появу відповідних інтерпретацій («response»). У процесі перифразу учень намагається розширити вербальні, а звідси й змістові, рамки наданої фрази чи висловлювання, що є показником певного рівня літературної компетенції. Інтерпретація, як зазначає У. Неш, зазвичай має напрямок від окремого до загального, при цьому учні визначають релевантність як специфікованих, так і генералізованих версій, вказуючи на залежність їх використання від контексту. Таким чином, учні усвідомлюють, що за своїм характером інакомовні вислови, незалежно від діапазону застосування, належать до мови художньої літератури («literary discourse»). Проте, чим більш широкий діапазон застосування фрази/висловлювання передбачає

інтерпретація, тим повніше відображається багатовалентна сутність («resonance») мови художньої літератури.

У своєму дослідженні У. Неш виділяє два види перифраза: описовий («explanatory/interpretative») та імітаційний («mimetic/parodic»). Описовий передбачає передачу смислу фрази/висловлювання іншими лексичними одиницями (охарактеризований вище) і може бути використаний з метою розробки концепту «мови художньої літератури», усвідомлення її художньої цінності; завдання з описового перифразу застосовуються також в якості мовних дрилів. Імітаційний здійснює дослівне заміщення членів, що, як відзначає сам дослідник, часто створює комічний ефект, повністю виключає контекстуальну обумовленість значення, зводячи діапазон застосування фрази/висловлювання до нуля, – таким чином втрачається багатовалентність, як властивість мови художньої літератури, або «літературності», за словами У. Неша. Однак дослідник зауважує, що такий вид перифраза також є корисним, оскільки формує почуття функціонального стилю мови, а, отже, розширює вокабуляр учня, розвиває логічне мислення.

Зазначені вище аспекти є складовими рівня загальної мовної компетенції учнів, який, на думку М.Х. Шорта та К.Н. Кендліна, залежить від сформованості їхніх вмій в інтерпретації художнього тексту. Для вивчення її специфіки дослідниками було розроблено курс для викладачів англійської мови та літератури.

Магістральна лінія курсу полягає в об'єднаному вивченні мови та літератури, реалізація якої спирається на чотири принципи організації процесу. Перший принцип полягає в тому, що увага інтерпретатора повинна концентруватися на самому тексті. Значення історії літератури для розуміння тексту є, на думку дослідників, перебільшеним: у більшості випадків вона витісняє вивчення безпосередньо самих текстів. М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін дотримуються думки, що знання біографії автора або «фонових знань про культуру» («background cultural knowledge») не є настільки важливим в інтерпретації художнього тексту, як прийнято вважати, а останні, навіть спричиняють виникнення культурних стереотипів та необґрунтованих суджень. Замість цього автори курсу пропонують надавати учням більш специфіковані знання стосовно окремого тексту: знання «конкретного соціального контексту» («particular social situation») викладених фактів, а також соціальних реалій локального рівня («small-scale social facts»). Таким чином, дослідники пропонують надавати тільки ту інформацію, яку, за їх словами, підказує сам текст («prompted by the texts themselves»). Однак така позиція, на нашу думку, є певним обмежувачем у розумінні змісту тексту, оскільки додаткова інформація, на яку вказує сам текст, є лише тією частиною, яку міг ідентифікувати для себе як таку читач, тобто вона не є повним обсягом цієї інформації в тексті, і те, що читач ідентифікував для себе як зрозуміле, насправді може виявитись такою ж невідомою реалією. Така позиція дослідників перекликається з моделлю М.Н. Лонга, також орієнтованою на аналіз виключно тексту. Виділення текстових «підказок» в опозиції до «зрозумілого» в тексті відповідає за своїм принципом механізмам вилучення другорядної інформації.

Другий принцип, на якому базується курс М.Х. Шорта та К.Н. Кендліна, передбачає поєднання компонентів мови та літератури в рамках інтегрованого навчального курсу та їх взаємопосилання. Дослідники зазначають, що на початку ХХ століття викладання англійської літератури для іноземців спиралося на класичні художні тексти, виходячи з припущення, що безперервне знайомлення з найкращими зразками використання англійської мови відіб'ється на рівні їх мовної компетенції. Однак той факт, що аналіз таких текстів виявився складним, що класичні тексти за своєю мовною організацією є відмінними від сучасної англійської мови, а також те, що навіть тексти сучасних авторів представляють проблему для розуміння, оскільки письменники часто порушують норми писемного мовлення задля реалізації власних естетичних цілей, спричинив зникнення літературного компонента з навчального курсу, художні тексти почали підмінятися «штучними», представленими у формі діалогів та оповідань, які імітували форму, проте не мали ніякої літературної цінності. З огляду на ситуацію, що склалася, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін наводять власні аргументи на користь відновлення інтегрованого курсу викладання мови та літератури. По-перше, лінгвістично відокремити літературу від інших функціональних стилів дуже складно, а тому не існує апіорного аргументу на користь виключення літератури з курсу навчання іноземної мови. По-друге, хоча, з точки зору викладача, мова та література є відмінними одне від одного, ученя, для якого «література також є мовою» [3, с. 91], може не поділяти такої точки зору. По-третє, література виступає джерелом задоволення для учнів – важливого фактора у навчальному процесі, завдяки якому вона може бути корисною в навчанні мови.

Наступним аргументом є те, що в художньому тексті часто реалізується певна кількість різних функціональних стилів мови, у результаті чого, їх використання сприятиме розвитку в учнів почуття різних мовних стилів та розуміння їх значення. Таким чином, розробники курсу пропонують проводити так звані «домінантні заняття». Наприклад, заняття з домінантою в мові, які включають у себе етап дослідження художніх текстів із метою виявлення труднощів процесу читання взагалі і художньої літератури, зокрема, та заняття з домінантою в літературі, які включають лінгвістичний аналіз тексту, що застосовується в попередньому типі заняття.

Третій принцип передбачає розуміння викладачами та учнями процесів, які протікають під час читання. М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін використовують під час перебігу курсу компетентність викладачів з даної проблеми. Четвертий принцип полягає у взаємопов'язаному розвитку навчальних програм школи та вищих навчальних закладів. Автори курсу відзначають, що знання, вміння і навички випускників шкіл, зазвичай, не відповідають вимогам університетів та коледжів. Випускники шкіл часто мають “убогі” знання з мови і мізерний досвід читання цільного тексту (художнього чи «нехудожнього» («non-literary»)), а, навчаючись у вищому навчальному закладі, часто не отримують як належних знань з мови, так і завдань на відпрацювання читацьких вмінь. Вихід зі становища, що склалося, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін вбачають у створенні програми, яка охоплює обидва рівні навчання.

Курс розраховано на чотири тижні, наприкінці кожного організуються семінари, в ході яких невеликі групи учасників розробляють власні ідеї, пропозиції, матеріали і обмінюються ними між собою. До структури курсу не включено блок, пов'язаний із розглядом «традиційних» підходів до викладання англійської літератури та літературною критикою («practical / literary criticism»), оскільки, на думку його авторів, це тільки б дублювало аналіз тих підходів, з якими викладачі вже знайомі. Програма складається з трьох паралельних блоків.

Перший блок курсу передбачає стилістичний аналіз художніх текстів: поезії, прози, драми. Таке змістове наповнення М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін пояснюють тим, що, оскільки стилістичний аналіз є складовою лінгвістичного підходу до вивчення художнього тексту, це практично реалізує філософію об'єднаного вивчення мови та літератури.

Наступний блок присвячено феномену «читання іноземною мовою». Його зміст сфокусовано на трьох компонентах феномена: продукті (результаті) читання, процесі читання та труднощах, з якими стикаються учні у процесі читання. Вивчення процесу отримання читачем продукту його діяльності передбачає розгляд поняття рівнів значення («levels of meaning»), які можуть бути виведені з тексту та зазначення співвідносності отриманих рівнів зі ступенем розвитку читацьких вмінь. Зміст другого компонента полягає в дослідженні процесу читання і читацьких стратегій, що застосовуються, у той час, як реалізація третього компонента передбачає впровадження результатів дослідження в методику навчання читання і використання їх при розробці й вдосконаленні відповідних вправ і завдань. Головна ідея даного блоку полягає в доведенні доцільності вивчення художніх текстів та співставленні процесів, що протікають під час читання художньої літератури, з процесами, залученими до читання «нехудожніх» («non-literary») текстів.

Третій блок розробленого курсу є спробою прикласти принципи розвитку й вдосконалення навчального процесу до процесу навчання літератури на макро- і мікрорівнях. Авторами підкреслюється необхідність інтеграції таких компонентів навчання, як мета, методи, зміст, оцінка до перших двох блоків курсу. Так, зокрема, наголос робиться на зумовленості структури курсу кінцевою метою учня та його процесом навчання, при цьому окрема увага приділяється підвищенню рівня загальної мовної компетенції та розвитку й вдосконаленню вмінь читання іноземною мовою. З огляду на це, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін вважають за необхідне на макрорівні сконцентрувати увагу радше на самому учні, який, за словами дослідників, визначає характер змісту навчального процесу, аніж на включенні до даного змісту того або іншого письменника через те, що він належить до класичних представників певного періоду та інші причини. На мікрорівні здійснюється вивчення ряду стратегій, що застосовуються під час викладання літератури в рамках навчання англійської мови як іноземної.

Загалом, як зазначають М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін, даний курс спрямований на впровадження послідовного підходу до інтегрованого викладання англійської мови та літератури як іноземної. Підводячи підсумки проведеної серії занять, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін зупиняються на проблемі існування мови художньої літератури, оскільки твердження авторів про відсутність такої є одним з аргументів на користь залучення художніх текстів до процесу навчання мови. Як вважають дослідники, лінгвістично складно розрізнити мову художньої літератури від інших функціональних стилів мови, оскільки, всупереч поширеній думці, не відомо жодної мовної властивості чи властивостей, притаманної виключно художньому тексту. У цьому, стверджують М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін, вони ще раз переконалися під час порівняння мови поетичних текстів з мовою реклами. У результаті виявилось, що риси, які традиційно пов'язують з поезією («рима, ритм, неоднозначність, метафора, паралелізм») і які зазвичай притаманні художнім текстам, зустрічаються також повною мірою і в рекламному дискурсі – настільки, що «учасники [семінарів] здійснюють аналіз рекламних текстів, застосовуючи підхід, який традиційно використовується при вивченні літератури, відзначаючи при цьому ефектність, поетичність, оригінальність мови, що вживається» [3, с. 107]. За словами М.Х. Шорта та К.Н. Кендіна, ці два «мовні жанри» («genres») мають багато спільного: спрямованість на запам'ятовування, емоційний ефект.

Ставлячи під сумнів існування мови художньої літератури, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін зауважують, що, якщо б можна було позначити певний тип текстів як «художні», то скоріше у соціокультурних, ніж лінгвістичних рамках. Тому, говорячи про необхідність застосування порівняльного методу, що

передбачає зіставний аналіз художніх та «нехудожніх» текстів, дослідники, у той же час, є проти використання даного методу з метою розвитку в учнів «уявлення про природу мови художньої літератури як типу дискурсу» [8, с.73]. М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін стверджують, що кількісна різниця в поширеності певних мовних рис у художньому тексті в порівнянні з іншими типами текстів, яка виявляється під час емпіричної роботи, є лише кількісною, а не якісною. Окрім цього, якщо читач позначає певний текст як «художній», він намагатиметься розглядати його, вживаючи стратегії відмінні від тих, які б він застосовував під час опрацювання «нехудожнього» тексту: «і чим більш вмілим є читач у застосуванні таких інтерпретативних стратегій, тим вірогідніше його сприйняття конкретного тексту не стільки як «художнього» в неповажливому («non-honorigic») смислі (гарного чи поганого), а як цікавого («interesting») (а отже, принаймні, певною мірою гарного), особливо, якщо текст характеризується контекстуальною обумовленістю значення» [3, с.109].

Іншими словами, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін стверджують, що у випадку, коли читач відчуває необхідність розглядати якийсь текст як «художній», він намагатиметься застосовувати ряд спеціальних інтерпретативних правил, і чим результативнішим буде таке їх застосування під час інтерпретації, тим вірогідніше, що текст набуває для дослідника певної цінності. Таке твердження, зауважують дослідники, хоча і є експериментальним, проте має свої плюси: по-перше, воно враховує наявні дані про мовну структуру художніх та «нехудожніх» текстів, по-друге, схематично зображує відношення між «поважливим» («honorigic») і «неповажливим» («non-honorigic») визначеннями літератури. Автори відзначають, що можливо використання читачем схожих інтерпретативних стратегій при опрацюванні текстів, що позначені ним як «нехудожні», однак, це не очевидно, і тому застосування запропонованого підходу в навчальному процесі вважається доцільним. Метою розробленого курсу є не просто дослідження спільних та відмінних рис структури і функцій художніх та «нехудожніх» текстів, а виявлення механізмів виведення значення при взаємодії з текстом. У результаті М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін стверджують, що так само, як думка про те, що мова художньої літератури є лінгвістично відмінною від інших функціональних стилів мови, так і твердження, що читач, досліджуючи текст, позначений ним як «художній», використовує якісь відмінні шляхи аналізу, є спірним. Процес вирішення цього питання є, на думку вчених, шляхом розвитку пізнання сутності феноменів мови і літератури і відкриття ефективніших методів їх викладання.

Таким чином, сучасна методика викладання англійської мови передбачає інтеграцію літературного компонента до курсу вивчення мови. Формування мовної компетенції учнів за допомогою аналізу художнього тексту здійснюється, зокрема, шляхом отримання читацької реакції-інтерпретації (М.Н. Лонг), формування «почуття мови» (У. Неш), виявлення особливостей інтерпретації художнього тексту (М.Х. Шорт, К.Н. Кендлін).

М.Н. Лонг розглядає процес викладання англійської мови як такий, що базується на отриманні читацької реакції на художній текст. Засобом стимулювання цієї реакції є розроблена М.Н. Лонгом модель, що є альтернативою односпрямованому транслятивному процесу навчання. Реалізація принципу стимулювання читацької реакції активізує пошукову діяльність, формує навички самостійного лінгвістичного опрацювання текстової інформації, розвиває творчий потенціал учнів, що в сукупності сприяє розвитку мовленнєвих навичок і формуванню мовної компетенції.

Підвищення рівня мовної компетенції за допомогою техніки перифразу У. Неш вбачає в самому процесі, який у випадку з художніми текстами підвищує мовний рівень учнів через незчисленні спроби передати «ідею» автора відповідними референтами, унаслідок чого також розвиває почуття мови, а у випадку з «ordinary language» сприяє усвідомленню багатовалентності мови художньої літератури шляхом інтерпретації так званих «зачатків літературності».

Дослідження М.Х. Шорта та К.Н. Кендліна спрямовані на виявлення й аналіз особливостей структури і функцій художнього тексту, які свідчать про єдині інтерпретативні стратегії, що застосовуються читачем при роботі як з художніми текстами, так і з текстами інших функціональних стилів.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що подальше дослідження ролі художнього тексту у викладанні англійської мови як іноземної може бути проведено в напрямку розробки нових методичних моделей навчання мови з використанням літературних текстів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика преподавания иностранных языков за рубежом / [сост.: Е. В. Синявская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая]. – М. : Прогресс, 1976. – 454 с.
2. Пахомова Т. О. Читання художньої літератури в контексті формування іншомовної компетенції / Пахомова Т. О. // *Studia Germanica et Romanica*. – 2004. – Т.1, № 1. – С.118-126.
3. Brumfit C. I. *Literature and Language Teaching* / Christopher Brumfit, Ronald Carter. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 289 p.

4. Brumfit C. I. *Teaching Literature Overseas: Language-Based Approaches* / C. I. Brumfit. – Oxford : Pergamon Press, 1983. – 139 p.
5. Carter R. *Literary Text and Language Study* / Ronald Carter, Deirdre Burton. – London : Edward Arnold, 1982. – 115 p.
6. Carter R. *The Web of Words: Exploring Literature Through Language* / Ronald Carter, Michael N. Long. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 188 p.
7. Carter R. *The Language and Literature Reader* / Ronald Carter, Peter Stockwell. – London: Routledge, 2008. – 320 p.
8. Widdowson H. G. *Stylistics and the Teaching of Literature (Applied Linguistics and Language Study)* / H. G. Widdowson. – London : Longman Pub Group, 1975. – 140 p.

УДК 37.036:796.012.656:792.8.–053.5

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВТІЛЕННЯ ТІЛЕСНИХ ПРОЯВІВ

Гончаренко Ю.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті, на основі аналізу педагогічної та мистецтвознавчої літератури, визначаються фактори, які сприяють формуванню естетичного ставлення молодших школярів до хореографічної діяльності та мотивації до естетичного втілення тілесних проявів.

Ключові слова: естетичне виховання, естетичне ставлення, молодші школярі, мотивація, хореографічна діяльність.

Гончаренко Ю.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МОТИВАЦИИ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОПЛОЩЕНИЮ ТЕЛЕСНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье, на основе анализа педагогической и искусствоведческой литературы, определяются факторы, которые способствуют формированию эстетического отношения младших школьников к хореографической деятельности и мотивации на эстетическое воплощение телесных проявлений.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое отношение, младшие школьники, мотивация, хореографическая деятельность.

Goncharenko J.V. FORMING AN AESTHETIC ATTITUDE OF YOUNGER STUDENTS TO CHOREOGRAPHIC PERFORMANCE AND MOTIVATION FOR THE AESTHETIC EMBODIMENT CORPORAL DISPLAYS / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In an article based on an analysis of pedagogical and artistic literature, determined by factors that contribute to the formation of the aesthetic attitude pupils of initial classes to the choreographic activity and motivation on the aesthetic embodiment of bodily displays.

Key words: aesthetically education, aesthetic attitude, pupils of initial classes, motivation, choreographic activity.

На сучасному етапі розбудови національної школи, в умовах зміцнення та вдосконалення української державності особливого значення набуває проблема формування естетичної свідомості підростаючого покоління. Такий підхід зумовлений необхідністю задовольнити естетично-культурні, інтелектуальні та художньо-творчі інтереси дітей. Вирішення цих питань можливе за умов залучення дітей до мистецтва, зокрема хореографічного, яке має великі можливості впливу на особистість: у процесі хореографічної діяльності відбувається формування естетичної культури дитини, розвиток її емоційно-почуттєвої сфери, психофізичної свободи та творчої активності.

До проблеми естетичного розвитку учнів засобами хореографічного мистецтва зверталися сучасні науковці – Б. Мануйлів, О. Мартиненко, А. Шевчук та інші. У наукових роботах учених розкривається значення мистецтва танцю у вихованні естетичного смаку та формуванні навичок культури в життєдіяльності дитини. На їхню думку, у процесі хореографії в молодших школярів формується здатність сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті та мистецтві, виховується прагнення брати активну участь у створенні мистецьких творів.

Однак у контексті нашого дослідження важливим є розвиток у молодших школярів вмінь орієнтуватися в естетичних цінностях, судженнях, переживаннях, самостійно оцінювати та творчо використовувати їх у ході власної хореографічної діяльності. Саме тому мета статті полягає у виявленні чинників, що

сприятимуть формуванню естетичного ставлення учнів початкових класів до хореографічної діяльності та мотивації до естетичного втілення тілесних проявів.

У ході осмислення процесу естетичного виховання провідні вчені вітчизняної педагогічної науки (В. Бутенко [1], Д. Джола й А. Щербо [2], Г. Шевченко [3] та ін.) основним фактором естетичного розвитку особистості визначають формування естетичного ставлення до дійсності та мистецтва, яке здійснюється через: пізнання в ході естетичного сприйняття естетичної цінності предмета, явища; оцінювання в процесі естетичного судження предмета, або явища; розвиток естетичних смаків та ідеалів; виявлення в ході практично-творчої діяльності емоційно-почуттєвої реакції щодо цінності предмета, явища та естетичних потреб. Екстраполоючи вказані положення в площину хореографії, зазначаємо, що формування естетичного ставлення молодших школярів до мистецтва танцю пов'язане з розвитком в учнів аксіологічної, емоційно-почуттєвої, когнітивної та креативної сфер особистості.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що естетично-культурний, емоційно-почуттєвий, активно-творчий розвиток учнів молодшої школи лише тоді буде ефективним, коли в них з'явиться бажання навчатися танцювальному мистецтву. Тому важливим компонентом у визначенні рівня естетичної вихованості молодших школярів виступає їх мотивація до хореографічної діяльності.

Проблема розвитку мотиваційної сфери учнів під час навчання і виховання розглядалася багатьма вченими. Так, на необхідність пробудження інтересу школярів до навчання вказували К. Ушинський, В. Сухомлинський, І. Підласий та інші.

Мотиваційні чинники до навчальної діяльності були обґрунтовані в наукових працях О. Малихіної, С. Соколова, І. Смоленцевої і М. Старова та інших. Умови формування інтересу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до хореографічної діяльності розглядалися в наукових дослідженнях педагогів-хореографів – Г. Березової, О. Горшкової, П. Ковалю, О. Мартиненко, Ю. Ушакової, Т. Чурпіти, А. Шевчук. Наприклад, Т. Чурпіта в якості умови стимулювання інтересу молодших школярів до танцювальних занять у гуртках та студіях пропонувала використовувати балетні казки [4]. На неможливість розвитку особистісних якостей школярів молодших класів без стимулювання їхньої мотиваційної сфери вказував П. Коваль [5]. Він акцентував увагу на відповідності змісту уроків хореографії розумовому, фізичному розвитку учнів початкової школи та їх танцювально-колективній діяльності. Узагальнюючи думки вчених, зазначаємо, що ефективність формування інтересу до хореографії відбувається за умов:

- спрямованості змісту танцювальної діяльності на розвиток розумової, емоційної та творчої сфер школярів;
- розширення досвіду танцювальної діяльності учнів за рахунок впровадження в процес хореографії нової інформації;
- здійснення постановочної роботи в співтворчості дітей та педагога;
- застосування цікавого дитячого хореографічного репертуару;
- організації на різних сценічних майданчиках публічно-виконавчої діяльності молодших школярів;
- використання спонукальних форм та методів танцювальної роботи.

Цей процес буде ефективним, якщо базуватиметься на таких засадах:

- використання ігрових форм та методів упродовж всього навчально-виховного процесу з хореографічної діяльності;
- врахування вікових, індивідуальних та статевої особливостей учнів початкових класів;
- впровадження у зміст хореографічної діяльності різних видів танцювального мистецтва;
- застосування на уроках хореографії сучасних аудіовізуальних технічних засобів навчання.

Тож, наповнення змісту навчально-виховного процесу з хореографії відповідними спонукальними до танцювальної діяльності формами та методами забезпечить розвиток мотиваційної сфери учнів. Розглянемо зазначені вище положення більш детально.

У психолого-педагогічних працях учених К. Ушинського, В. Сухомлинського, Л. Виготського, Н. Миропольської, О. Рудницької та інших зазначається, що художні інтереси школярів залежать від їхніх вікових особливостей. Для кожного періоду розвитку дитини характерні певні психологічні та фізичні властивості. Дослідження вчених Л. Виготського, Б. Теплова та інших доводять, що в молодшому шкільному віці дітям притаманне пізнавальне ставлення до навколишньої дійсності, тобто в них активізована здатність емоційно реагувати на невідоме, привласнювати його і творчо переробляти. Крім того, у цьому віці в школярів підвищується активність та готовність до активних дій. Саме тому учнів початкових класів об'єктивно зацікавлюють багатообразні імпровізаційні танцювальні композиції, якими слід наповнювати їхню хореографічну діяльність.

У наукових та методичних працях О. Комаровської, Т. Морозовської, Л. Боголюбської, Б. Колногузенка, В. Каміна, А. Тараканової та інших висвітлюється проблема взаємозв'язку змісту та вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку при організації хореографічної діяльності. Наприклад, О. Комаровська зазначає, що „молодші школярі тяжіють переважно до класичних та народно-сценічних

танців” [6, с. 14]. Однак аналіз власного практичного досвіду та спостереження на уроках хореографії в загальноосвітніх середніх закладах виявили, що серед усього різноманіття танцювальних видів учнів початкової школи здебільшого зацікавлюють сучасні танцювальні стилі.

Впровадження в навчально-виховний процес з хореографії сучасних танцювальних стилів потребує коригування їх змістового наповнення. Тобто необхідно вилучити з танцювальної мови сучасних видів хореографії вправи, що можуть негативно вплинути на естетично-емоційний розвиток учнів початкової школи: брутальні, відверто агресивні жести і пози (імітування стрільби, бійки тощо) та елементи рухів, які виражають вітальні потреби людини. Для виховання естетичних смаків, потреб, цінностей слід ретельно відбирати та застосовувати естетично-забарвлені, емоційно-сміслові, лексично-різноманітні рухи. Систематизація сучасних елементів за стильовими напрямками з подальшою розробкою методики навчання сприятиме формуванню в учнів оціночних здібностей та художньо-естетичних інтересів, духовно-емоційного, цілісного ставлення до танцювального мистецтва.

На нашу думку, використання на уроках з хореографії сучасних видів танців під змістовний, багатообразний музичний матеріал надасть можливість виховувати в учнів емоційне, цілісне ставлення до танцювального мистецтва.

Наприклад, з дітьми першого класу пропонується вивчати, окрім ритмічних та колективно-порядкових вправ, рухи брейк-дансу, хіп-хопу, східних танців, тому що в цих рухових вправах відбиваються реалії сучасного життя. Під час вивчення та виконання означених видів танцювального мистецтва в молодших школярів формується сучасний тип світосприйняття та світовідтворення.

Ми переконані, що впровадження в навчально-виховний процес з хореографічної діяльності означених стилів сучасного танцювального мистецтва надасть можливість розвивати в молодших школярів естетично-ціннісне ставлення до хореографічного мистецтва, а також реалізувати їх психофізичні прояви, тобто сприятиме вираженню внутрішніх емоцій та почуттів учнів в естетично забарвлених рухах.

Формування в учнів початкової школи естетичного ставлення до хореографії, оціночних суджень, смаків, накопичення естетичних образів дітей залежить від використання на уроках хореографії технічних засобів навчання, які можна поділити на традиційні та аудіовізуальні. До традиційних відносимо аудіомагнітофони та музичні центри. Використання оригінальної якісної музичної фонограми підвищує інтерес та творчу активність школярів у танцювальному мистецтві.

Для коригування здобутих вмінь учнів у галузі сучасної хореографії вважаємо корисним застосовувати на заняттях аудіовізуальні засоби навчання, які стимулюють учнів до найбільш продуктивної виконавської роботи. Упровадження цієї форми роботи створює передумови для більш активного виявлення внутрішніх відчуттів та емоцій молодших школярів, спонукає їх до продуктивної творчості, підвищує власну гідність та вчить критично оцінювати власну творчу діяльність. Наприклад, при вивченні нового танцювального матеріалу та його відпрацюванні пропонується записувати роботу учнів на відеокамеру, з подальшим переглядом і аналізом відеоматеріалів. Спільний аналіз помилок, коректні зауваження вчителя та самостійний пошук школярами своїх недоліків у виконанні різноманітних елементів сприятимуть продуктивній праці на уроках хореографії, заохоченню молодших школярів до плідної навчальної діяльності, розвитку в них уміння художньо оцінювати себе та інших. Використання означених форм роботи навчить учнів початкових класів отримувати естетичну насолоду від хореографічної діяльності, формуватиме їхню самодостатність, яка є однією із складових соціалізації учнів та виступає фактором їх творчої активності.

Ще одним аспектом входження дитини до світу прекрасного й засобом художньо-естетичного розвитку дітей є використання неакадемічних форм спілкування: бесіди, відвідування концертів, вистав тощо. Яскраві враження, отримані від естетично-забарвленого, артистичного, професійного виконання танцювальних композицій, формуватимуть в учнів естетичні цінності, розвиватимуть художні смаки, виховуватимуть у них здатність сприймати й оцінювати мистецькі твори. Окрім цього, цікаві розповіді про захоплюючий, насичений буденними перипетіями життєвий шлях провідних представників танцювального мистецтва збуджуватимуть у молодших школярів інтерес до уроків хореографії, а творчі досягнення видатних танцюристів виступатимуть взірцем у творчості, мотивуватимуть до власної хореографічної діяльності.

На нашу думку, навчання з танцю буде більш продуктивним, якщо заохочувати учнів до цілісної хореографічної діяльності (пізнавальної, творчої, публічно-виконавської), під час якої в школярів підвищуватиметься мотивація до вивчення елементів класичного, народного, бального, сучасного танців. Для реалізації означеної умови пропонуємо організовувати й проводити фестивалі танців між учнями молодших класів або навчальної паралелі початкової школи. Така форма роботи підвищуватиме інтерес школярів до уроків хореографії. Крім того, означена форма роботи стимулюватиме дітей до більш продуктивної праці, що у свою чергу сприятиме вдосконаленню та естетичній насиченості їхніх рухів, накопиченню художньо-танцювальних вражень, осмисленню власних хореографічних можливостей, а також розвитку власної творчості учнів початкових класів.

Отже, процес формування естетичного ставлення учнів початкових класів до хореографічної діяльності та мотивації до естетичного втілення тілесних проявів буде ефективним, якщо реалізовуватиметься за такими напрямками: відповідність хореографічної діяльності художнім інтересам дітей та врахування їхніх вікових особливостей, наповнення змісту хореографічної діяльності сучасними формами танцювального мистецтва, використання аудіовізуальних та технічних засобів навчання, ознайомлення учнів з творчістю видатних митців хореографії, спільний перегляд танцювальних відеоматеріалів з наступним обговоренням їх змісту. Наступним етапом нашої роботи вважаємо визначення форм та методів хореографічної діяльності, що сприятимуть формуванню найважливіших сфер естетичної вихованості молодших школярів, стимулюватимуть їхні психофізичні прояви та формуватимуть естетично-ціннісне ставлення до творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації / В. Г. Бутенко // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. ст. Серія : Педагогічні науки / голов. ред. Л. І. Міщик. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. – С. 18–23.
2. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навчально-методичний посібник / Д. М. Джола, А. Б. Щербо ; Інститут змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.
3. Шевченко Г. П. Естетичне одухотворення студентської молоді / Г. П. Шевченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : Т. 4. – К. : Педагогічна наука, 2007. – С. 215–226.
4. Чурпіта Т. М. Соціально-педагогічні проблеми розвитку творчої уяви молодших школярів засобами хореографічного мистецтва (на матеріалі використання казок) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Чурпіта Тетяна Миколаївна ; Київський держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 173 с.
5. Коваль П. М. Педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки і хореографії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коваль Петро Миколайович ; Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 1998. – 182 с.
6. Комаровська О. Музика, театр, хореографія у позаурочний час / О. Комаровська // Шкільний світ. – 2005. – № 32. – С. 13–18.

УДК 111.852:792

ФАКТОРИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Гончаренко Ю.В., к. пед. н., доцент, Гудко І.І., студент

Запорізький національний університет

У статті на основі аналізу педагогічної, психологічної та мистецтвознавчої літератури визначаються фактори, які сприяють виникненню художньо-естетичного сприйняття театрального мистецтва.

Ключові слова: художньо-естетичне сприйняття, естетичні емоції, театральне мистецтво, особистість.

Goncharenko Ю.В., Гудко І.І. ФАКТОРЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье на основе анализа педагогической, психологической и искусствоведческой литературы определяются факторы, которые способствуют возникновению художественно-эстетического восприятия театрального искусства.

Ключевые слова: художественно-эстетическое восприятие, эстетические эмоции, театральное искусство, личность.

Goncharenko J.V., Gudko I.I. FACTORS OF AN ART-AESTHETIC PERCEPTION OF THEATRICAL ART / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In an article based on an analysis of pedagogical, psychological and artistic literature determined by factors that contribute to the occurrence of an art-aesthetic perception of theatrical art.

Key words: the art-aesthetic perception, aesthetic emotions, the theatrical art, personality.

Демократична форма існування нашої країни накладає свій вагомий відбиток на мистецтво. У Середньовіччі мистецтво цілковито підкорялося церкві, за радянських часів – державі, а сьогодні суспільство виступає його «замовником». Світова тенденція визначає сучасне мистецтво як соціально-критичне. Саме тому можна сказати, що мистецтво, зокрема театральне, на сьогодні відіграє важливу роль у формуванні будь-якого суспільства [6].

У довідковій літературі визначено поняття «театр». Цей термін трактується як вид мистецтва, що відображає дійсність у художніх сценічних образах. Театр — мистецтво синтетичне, поєднує драматургію, творчість актора, режисера, музику, живопис, архітектуру, танці, співи. Театрально-глядацькі відносини поєднують у собі всі функції театрального мистецтва: соціологічну, естетичну, гносеологічну, комунікативно-психологічну та ін [7].

Багато педагогів та психологів, таких як Н.Б. Берхін, Л.С. Виготський, П.М. Якобсон, розглядали художньо-естетичне сприйняття різних видів мистецтва. Але проблема естетичної функції та художньо-естетичного сприйняття саме театрального мистецтва досліджена не досить глибоко. Тому мета статті полягає у визначенні та аналізі факторів художньо-естетичного сприйняття театрального мистецтва [8].

У наукових працях багатьох учених зазначається, що особливим видом естетичного сприйняття є художнє сприйняття різних творів мистецтва. Головним у цьому процесі є переживання людиною естетичного задоволення, яке сприяє виникненню естетичної реакції на витвір театрального мистецтва [5].

За визначенням Н.Б. Берхіна, основою естетичної реакції є викликані мистецтвом афекти, що сприймаються нами зі всією реальністю і силою, але знаходять собі розряд у тій творчій діяльності, що вимагає від людини сприйняття мистецтва. Завдяки цьому центральному розряду надзвичайно затримується і пригнічується зовнішня моторна сторона афекту, і тоді людині здається, що вона переживає тільки примарні почуття. На цій єдності почуттів і фантазії засновується будь-яке мистецтво. Його особливістю є те, що воно, викликаючи в нас протилежно спрямовані афекти, затримує, завдяки початку антитези, моторний вираз емоцій. Зіштовхуючи протилежні імпульси, знищує афекти змісту афектами форми, приводячи до вибуху та розряду нервової енергії. У цьому перетворенні афектів, у вибуховій реакції, що призводить до розряду тих емоцій, які тут же були викликані, полягає катарсис естетичної реакції, що є найвищою формою трагізму, котрий очищує і просвітлює глядача театральної вистави.

У психології існує поняття про стереотипи сприйняття. Вивчаючи роботи Л.Г. Жабицької, можна зробити висновок, що характер ставлення людини до твору театрального мистецтва повною мірою залежить від кількох моментів, які зазвичай людиною не усвідомлюються. Це звички сприйняття, відомі схеми розуміння і тлумачення відносин між людьми, стереотипи сприйняття, надбані в процесі життєвої практики [3].

Н.А. Кушаєв вважає, що у процесі художнього сприйняття твору театрального мистецтва окремі елементи вистави у структурованому контексті з'єднуються і виступають у вигляді певних цілностей, частин закінченого твору, які складаються в систему образів. Ці елементи впливають на формування в особистості людини цілісного враження від самої вистави. Цілісний процес художнього сприйняття іноді здійснюється досить швидко і проходить без усвідомлення низки істотних ланок, виступає у свідомості людини у формі цілісного результату – у вигляді оцінок, думок, переживань [4].

На нашу думку, сприйняття театрального мистецтва, як і будь-якого іншого виду мистецтва, може досягати різного ступеня складності і повноти. Таке сприйняття театральної вистави залежить, перш за все, від автора п'єси, який намагається вплинути на свідомість глядача, розбурхати його почуття, а також від назви, структури, режисера, постановки, акторів, повного арсеналу засобів театральної виразності, які спрямовані на вирішення стратегічного завдання автора п'єси.

Аналіз мистецтвознавчої літератури дає змогу зазначити, що театральна вистава прагне впливати всім комплексом своїх засобів на духовний світ людини за допомогою спеціально побудованого віддзеркалення життя, яке в ньому відбите. Художній твір – це сукупність естетичних знаків, спрямованих на збудження емоцій особистості людини. Але змістовний відгук, що збагачує духовний світ людини, може викликати тільки справжній витвір мистецтва. Сприйняття твору мистецтва передбачає як сприйняття його змісту (що зображено), так і форми (як зображено), які породжують відповідні емоції: емоції форми та емоції змісту.

Н.Б. Берхін стверджував, що сприйняття людини може проходити кілька етапів – від поверхневого сприйняття до усвідомлення сутності, глибинного змісту твору мистецтва. Екстраполюючи вищезазначене твердження вченого щодо виникнення сприйняття в площину театрального мистецтва, можна зазначити, що сприйняття театральної вистави відбувається за тією ж структурою. Тож перший етап – початкове осмислення вистави: що зображено, які предмети, які декорації, персонажі, світло, костюми, гримування, стосунки між героями тощо. На другому етапі відбувається споглядання вистави, занурення в чуттєву стихію театрального дійства. Прагнення сприйняти чуттєве багатство, дане в театральному творінні, спеціально його відчуті є істотною особливістю художнього сприйняття. Це прагнення створює основи для переживання чуттєвої краси вистави, її фарб, форм, звуків, їхніх тонких нюансів. Таке занурення забезпечує наступний етап – сприйняття художнього образу у виставі, осягнення його сутності: особистість сприймає не просто актора, котрий відображає людину, а образ героя або мислителя. Саме на цій сходинці сприйняття виникає жива, усвідомлена реакція на витвір мистецтва того, хто сприйняв, пізнав художній образ. Тож можемо зазначити, що мислення людини в

процесі осягнення художнього образу залежить, по-перше, від сприймаючої особи, її ставлення до життя і людей, масштабності художнього мислення, по-друге, від характеру театрального образу, його ідейного навантаження. На цій сходинці сприйняття в характер осмислення і переживання того, що створили і виразили актор, режисер, драматург тощо, може включитися весь світ моральних почуттів людини [1].

Досліджуючи роботи Л.С. Виготського, можна стверджувати, що сприйняття театрального мистецтва значною мірою залежить від сприймаючої особи: її особистісних якостей, підготовленості до такого сприйняття, характеру естетичного досвіду, кола інтересів, установки тощо. В установці сприйняття міститься очікування емоцій, передбачення певного роду вражень, отримання насолоди від зустрічі з прекрасним. І приміщення відіграють дуже велику роль у сприйнятті, створюють спеціальні умови. У разі відсутності очікуваних емоцій людина відчуває невдоволення, розчарування.

Також вчений у своїй праці «Аналіз естетичної реакції» стверджує, що емоції, які людина отримує в процесі естетичного сприйняття, кардинально відрізняються від емоцій, що народжуються за звичайних життєвих обставин. Такі емоції відбиваються в особливому контексті свідомості особистості. Тому печаль, обурення, смуток, які виникають при сприйнятті театральної вистави, забарвлюються інакше, ніж тоді, коли вони виникають у контексті реальних людських відносин. Але естетичні почуття можуть з'явитися лише за умов, коли людина віддається враженню від споглядання певної вистави та готова співпереживати її дійству.

Спираючись на наукові праці Л.С. Виготського, А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського, можна визначити зміст поняття естетичних емоцій. По-перше, вони виникають тільки в контексті художнього сприйняття, мають певні особливості їх переживання. Людина усвідомлює, що вона тільки співпереживає, а не є учасником подій. Естетичні емоції не пригнічують людину, як, скажімо, реальний жах, а відчуються з елементом відомої відчуженості. По-друге, незважаючи на всю різнобарвність естетичних емоцій, на їх різний зміст і силу, у них завжди присутня естетична радість, естетичне задоволення. Усвідомлення людиною обумовленості своїх переживань контекстом сприйняття не виключає можливого впливу цих емоцій на особистість. Під впливом естетичних емоцій людина здатна відчути душевне очищення від дрібних особистісних прагнень і почуттів. У цій очищаючій дії від різних переживань, що виникли від сприйняття театральної вистави полягає особлива радість, радість незвичайного пізнання, що з'являється в процесі художнього сприйняття театрального мистецтва.

Таким чином, у процес переживання з приводу сприйнятого включається особистість людини з властивими оцінками, ідеалами, моральними переконаннями, уявленням про своє призначення. Це актуалізується під час перегляду вистави, народжує живе ставлення до сприйнятого. Разом із тим це ставлення теж може у свою чергу змінитися під впливом отриманого враження від споглядання краси театрального дійства [2,5].

Узагальнюючи дослідження вчених з цієї проблеми, можемо зазначити, що художнє сприйняття театрального мистецтва – структурований і одночасно цілісний процес. Конкретний процес сприйняття театральної вистави у всіх людей має індивідуальний характер, відрізняється як за рівнем емоційної сприйнятливості, так і характером змісту уявлень, що виникають у цьому процесі. Аналіз праць учених дає можливість визначити фактори сприйняття саме театрального мистецтва: емоційний досвід людини, інтереси, естетичний смак, властивий людині тип сприйняття, рівень емоційного розвитку людини, фізичний та психологічний стан у момент сприйняття, умови, за яких протікає цей процес, установки на сприйняття, здатності людини до повноцінного сприйняття театрального мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудницька О. Світоглядна функція мистецтва / О. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – №3. – С. 10-13.
2. Философский энциклопедический словарь / [Подготовили А. Л. Грекулова и др.]; Редкол.: С. С. Аверинцев и др. - 2-е изд. - М. : Сов. энцикл., 1989. – 814 с.
3. Якобсон П.М. Психология художественного творчества / Якобсон Павел Максимович. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
4. Психология : Словарь / [Абраменкова В. В. и др.]; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Политиздат, 1990. - 494с.
5. Жабицкая Л.Г. Чтение служит таланту: О специфике восприятия художественной литературы писателем / Л.Г. Жабицкая // Проблемы комплексного изучения восприятия художественной литературы : сборник научных трудов. – Калинин: КГУ, 1984. – 17 с.
6. Кушаев Н.А. Основы эстетического воспитания / Н.А. Кушаев. – М.: Просвещение, 1986. – 240 с.
7. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологи искусства / Н.Б. Берхин. – М. : Знание, 1981. – 64 с.

8. Выготский Л.С. Психология искусства : Анализ эстетической реакции / Выготский Лев Семёнович. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 480 с.

УДК 159. 923. 2 : 159. 942. 2

САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ САМОСВІДОМОСТІ

Горбатих В.В., аспірант

Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України

В статті автор розглядає питання про дослідження такого феномена як самоставлення особистості. Акцент у статті був зроблений на розкритті самоставлення особистості як емоційного компоненту самосвідомості.

Ключові слова: ставлення, самоставлення, емоційно-ціннісне ставлення до себе, узагальнена самооцінка, самоповага, емоційний компонент самопізнання.

Горбатых В.В. САМООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСОЗНАНИЯ / Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины.

В статье автор рассматривает вопрос об исследовании самоотношения личности. В статье акцентируется внимание на раскрытии самоотношения личности как эмоционального компонента самосознания.

Ключевые слова: отношение, самоотношение, эмоционально-ценностное отношение к себе, общая самооценка, самоуважение, эмоциональный компонент самосознания.

Gorbatih V.V. SELF-ATTITUDE OF PERSONALITY AS THE EMOTIONAL COMPONENT OF SELF-CONSCIOUSNESS / Institute of psychology of G. S. Kostyuck , Ukraine.

In the article the author dwells upon the question of the investigation of self-attitude of personality. In the article the author tries to draw attention to the problem of opening of self-attitude of personality as the emotional component of self-consciousness.

Key words: attitude, self-attitude, emotionally-valued attitude to oneself, general self-evaluation, self-esteem, emotional component of self-consciousness.

Дослідження питання самоставлення особистості є традиційною психологічною проблемою, яка і на сьогоднішній день є актуальною.

Значні перетворення, які відбуваються в соціально-економічному, політичному, культурному житті негативно позначаються на характері родинного та суспільного виховання сучасної людини. Сьогодні воно базується на прагматичних потребах, діловому спілкуванні та інтенсивній інтелектуалізації, і зовсім мало уваги приділяє розвитку внутрішнього світу особистості, який є джерелом переживань та важливої складової психологічної своєрідності людини. Таке стихійне пізнання особистістю себе, власних переживань та здібностей призводить до ускладнення становлення самоставлення, що впливає на її соціальну активність, життєву позицію та ціннісні-орієнтації.

Проблему самоставлення досліджували такі вчені, як Б. Ананьєв, І. Кон, О. Леонтьєв, В.М'ясіщев, В. Столін, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, І. Чеснокова, Д. Ельконін. Їхні праці зробили вагомий внесок у розробку основних теоретичних положень проблеми самоставлення особистості. Але на сьогоднішній день немає однозначного визначення поняття «самоставлення». Відсутність чіткої термінології привела до того, що значення використаних термінів більшістю авторів не розрізняються, вони найчастіше вживаються як синоніми. У зв'язку з цим нам необхідно дослідити феномен самоставлення.

Відповідно до цього **мета нашої статті** - проаналізувати підходи щодо визначення феномена самоставлення особистості.

Аналіз феномена самоставлення обов'язково передбачає визначення поняття ставлення особистості.

В сучасній психологічній науці вважається, що поняття «ставлення» є найбільш змістовною для визначення конкретної особистості. На думку С. Рубінштейна, становлення особистості є розвитком її нових ставлень до навколишнього світу, а міра їх сформованості і визначеності є мірою зрілості особистості. Такої ж думки що до визначення категорії «ставлення» має Б. Ананьєв. Він наголошував на ролі ставлення людини до себе як одного із важливих чинників виникнення і стабілізації цілісності особистості.

Теоретичні та різні прикладні аспекти категорії «ставлення» певною мірою розкриваються в працях М. Алексєєвої, О. Андрєєвої, О. Алфьорової, Л. Божовича, В. Бондаревського, Р. Гурової, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Мерліна, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, М.Савчина, Г. Щукіної та ін. вчених. У своїх роботах дослідники відзначали багатогранність цього психологічного феномена та різноманітність аспектів його вивчення, серед яких називали: структуру ставлення, зв'язок ставлення з потребами і мотивами, зв'язок із пізнавальними інтересами, ставлення до діяльності.

Ставлення має складний психологічний зміст, воно включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. На сьогоднішній день про роль двох останніх компонентів у структурі ставлення більше відомо, чим про емоційний. Адже його вивчення прямо пов'язане з вивченням проблеми емоцій, котра залишається найменш розробленою в сфері психології, хоча в останні часи тут відбуваються позитивні зміни завдяки таким дослідникам, як Б. Додонов, О. Запорожць, В. Котирло, О. Кульчинська, Я. Неверович, К.Обуховський, О. Овчинникова, Т. Титаренко, О. Чебикін та ін.

Емоційний компонент у структурі ставлення є провідним, бо власне ставлення особистості виникає у процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення завжди мусить емоційно переживатись людиною. Без емоційного компонента взагалі не може бути об'єктивних оцінних ставлень суб'єкта. Тому й кажуть, що в свідомості відбувається когнетивне відображення дійсності і смислове відображення цієї дійсності, а в кожному акті психічної діяльності ми маємо елементи того і іншого. Враховуючи важливість ролі емоційного компонента ставлення особистості, дослідники констатують, що особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань, і виражаються в поведінці суб'єктів, в їхніх діях та переживаннях. Як писав С. Рубінштейн: « Наші власні переживання як би безпосередньо вони не переживалися, пізнаються і усвідомлюються лише опосередковано, через їх ставлення до об'єкту» [6; 10].

Як бачимо, ставлення - це продукт індивідуального розвитку особистості, який характеризує ступінь її інтересу, силу емоцій, бажань і виражається в її поведінці.

У свою чергу самоствавлення - це ставлення до самого себе. Воно не може одночасно й раптово виникнути зі ставленням до зовнішніх щодо людини об'єктів.

Ставлення до самого себе - це осмислене ставлення до власних суб'єктивних утворень, тобто особистісних властивостей.

Розглядаючи самоствавлення в контексті таких проблем, як: онтогенез самоствавлення, основні механізми формування стійкого позитивного самоствавлення, значні фактори порушення нормального розвитку особистості та сенситивний період становлення самоствавлення, науковці психології використовують різні терміни для його опису. До таких можна віднести «загальну» або «глобальну самооцінку», «самоповагу», та «емоційно-ціннісне ставлення до себе».

«Глобальна самооцінка» стала предметом психологічного аналізу завдяки виданим у кінці XIX століття працям У. Джеймса. Де поняття самооцінки визначається через співвідношення реальних досягнень індивіда та його домагань, тобто як результат сполучення в образі Я «Я-реального» та «Я- ідеального». Так, Р. Бернс прирівнює самоствавлення до інтегральної (глобальної) самооцінки і визначає його як афектну складову установки на себе, яка має стійкий характер і володіє різною інтенсивністю залежно від контексту змісту образу Я. Подібних поглядів на природу узагальненої і стійкої самооцінки (self-esteem) дотримується С. Куперсміт. Він називає самоствавленням «ставлення індивіда до себе, яке складається поступово і надає звичний характер; воно виявляється як відчуття схвалення, ступінь якого відображає переконаність індивіда в своїй самоцінності, значущості» [5;2]. На думку М. Розенберга, самооцінка відображає ступінь розвитку в особистості почуття самоповаги, відчуття власної цінності та позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу «Я». Відповідно, висока самооцінка – основа ухвалення себе, а низька самооцінка припускає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. [34;7].

У вітчизняній психології під глобальною самооцінкою переважно розуміється особливе афектне утворення особистості, яке є результатом інтеграції самопізнання і емоційно-ціннісного самоствавлення [7; 9]. У розумінні І. Кона самооцінка «є спільним знаменником, підсумковим вимірюванням «Я», що виражає міру ухвалення або неприйняття індивідом самого себе, позитивне або негативне ставлення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок». А, у свою чергу, самоухвалення визначається ним як «ухвалення себе як унікальної індивідуальності, що володіє не тільки перевагами, але і слабкістю і недоліками»[69;4].

Виділяють три основні підходи в описі механізмів формування глобальної самооцінки з приватних самооцінок:

- глобальна самооцінка як конгломерат приватних самооцінок, які пов'язані з різними аспектами Я-концепції;
- як інтегральна самооцінка приватних аспектів, зважених за їх суб'єктивної значимості;

- як ієрархічна структура, що включає приватні самооцінки, інтегровані за сферами особистісних проявів і в комплексі складають узагальнене «Я», яке знаходиться угорі ієрархії.

Розуміння глобальної самооцінки як простої суми приватних самооцінок піддається критиці. Найбільш популярним серед дослідників є другий підхід, який розглядали У. Джемс, С. Куперсміт, М. Розенберг, Ходжа і Макарті та ін. вчені. Вони стверджували про те, що різні сфери та особливості особистості, які можуть виступати в якості об'єктів самооцінок є нерівнозначні і самооцінки грають тим більшу роль, чим більш значимим являється оцінюваний аспект.

Отже, такі вчені, як Р. Бернс, У. Джеймс, С. Куперсміт, І. Кон, М. Розенберг, Ходжа і Макарті, розглядаючи самоставлення особистості як загальну або глобальну самооцінку, виділяють два положення: перше положення полягає в тому, що існує деяка узагальнена самооцінка, яка є цілісним, однорівневим і універсальним утворенням, що виражає ступінь позитивності ставлення індивіда до власної уяви про себе; друге положення полягає в тому, що ця узагальнена самооцінка якимось чином інтегрується з приватних самооцінок.

Але у сучасній вітчизняній психології поняття єдиної, цілісної самооцінки не отримало подальшого свого розвитку: більшість досліджень присвячені приватним самооцінкам, які будучи чинниками саморегуляції особи, не дозволяють судити про суть ставлення людини до себе як такому.

А ось, такий підхід до визначення поняття самоставлення як самоповага - є актуальним і досі.

«Самоповага» в західній психології частіше всього розглядається у зв'язку з вивченням уявлень особистості про себе як системи соціальних настанов. При цьому під настановою розуміється гіпотетичний конструкт, який позначає засноване на минулому досвіді стан готовності людини, що направляє, змінює або іншим чином впливає на його поведінку.

Можна виділити два підходи до визначення змісту самоповаги як настановного за своєю природою утворення:

- самоповага як загальна настанова особистості відносно своєї цінності (С. Куперсміт, М.Лукін, Н. Сарджвеладзе) Під самоповагою при цьому приймається позитивна чи негативна настанова, звернена на специфічний об'єкт, званий «Я», що включає в себе пізнавальний (знання про себе, уявлення про свої якості, властивості), емоційний (оцінка цих якостей і пов'язані з нею почуття стосовно себе) і практичний компоненти;
- самоповага як емоційний компонент настанови (Р. Бернс, В. Горянїна, І. Кон, М.Розенберг).

У вітчизняній психології розуміння самоставлення як настановного утворення знайшло своє відображення в роботах таких дослідників, як В. Ядов, І. Кон, Л. Лукін, Н.Сарджвеладзе, Д. Узнадзе, В. Ядов. В даній традиції концептуальна модель самоставлення як соціальної настанови найбільш детально розроблена грузинським психологом Н. Сарджвеладзе. Цей дослідник вперше ввів «самоставлення» у науковий ужиток як спеціальне поняття, класифікує його як підклас соціальної настанови. Самоставлення як ставлення суб'єкта потреби до ситуації її задоволення, яке направлене на самого себе. На думку дослідника, ставлення до себе разом із соціальним статусом і настановою особи до зовнішнього світу, складає зміст системи «особа – соціальний світ» і є однією із структурних одиниць диспозиційного ядра особи. Під диспозицією автор розуміє «схильність до певної взаємодії особи з соціумом і самим собою ... як деяка готовність або зафіксована настанова суб'єкта життєдіяльності». [21; 8].

У своїх дослідженнях В. Ядов та Л. Лукін розглядали самоставлення як ієрархічну систему настанов особистості, які направлені на саму себе і представили у вигляді чотирьох рівнів:

- вітальний, який об'єднує елементарні, фіксовані, більшою частиною неусвідомлені настанови (у вигляді переживань, настанов щодо ставлення до себе як до суб'єкта вітальної активності);
- конкретно-ситуативний, змістом якого є складніші, усвідомлені настанови ставлення до себе як до суб'єкта конкретних видів діяльності; виражаються у парціальних самооцінках і окремих образах, які виникають в результаті зіставлення суб'єктивних Я-образів і Я- образів значимих інших;
- узагальнений, який являє собою «єдиний узагальнений образ свого Я, більш зрілий і стабільний»;
- ціннісний, який відображає ставлення до себе як до члена суспільства і змістом якого виступають ціннісні орієнтації суб'єктивної, соціальної активності.

Крім цього, у психологічній літературі самоставлення особистості визначається як емоційний компонент самосвідомості. Ставлення особистості до себе як афектна складова самосвідомості найчастіше виникає внаслідок того, що його когнітивна складова не сприймається людиною байдуже.

Теоретичні основи розуміння самоставлення як компонента самосвідомості були закладені І. Чесноковою, яка ввела в науковий ужиток поняття «емоційно-ціннісне самоставлення». На її думку самоставлення – це емоційно-ціннісне ставлення до себе, один з внутрішніх процесів самосвідомості, що

відображає єдність моменту самопізнання і системи переживань. Переживання при цьому розуміється як внутрішня динамічна основа, спосіб існування самоставлення [18; 9]. Воно може виражатися як у формі безпосередньої емоційної реакції, так і в «інактуальній формі», коли жива емоційна реакція відсутня і замінюється оцінним судженням. За ним стоїть у даний момент не актуалізоване стійке почуття, а згорнута, в певний час безпосередньо пережита емоційна реакція [19; 9]. І. Чеснокова підкреслює, що самоставлення може існувати в різних формах: гордості, самолюбства, самоповаги тощо і постійно перебуває у динаміці, в процесі безперервного розвитку. Воно має інтегральну тенденцію до розвитку з великої кількості переживань різноманітних емоційних станів, почуттів особистості відносно самої себе у різні вікові періоди. В міру розвитку емоційного досвіду у суб'єкта складається більш або менш узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе. Почуття, емоційні стани, що були пережиті в різний час у зв'язку з роздумами про себе, складають той емоційний фонд, який є необхідною умовою створення змістовного багатства самосвідомості.

О. Леонтьєв, В. Столін, Є. Соколова також розглядають поняття самоставлення як емоційний компонент самосвідомості. Так, О. Леонтьєв визначає емоційно-ціннісне ставлення до себе, як стійке емоційне ставлення, яке має «виражений предметний характер, що є результатом специфічного узагальнення емоцій» [73, 5]. В. Столін опираючись на ідеї О. Леонтьєва про діяльність, свідомість особистості написав концепцію самосвідомості. В руслі даної концепції автор розглядає загальні уявлення про самопізнання та самоставлення. Де самоставлення представлено як емоційний компонент одиниці самосвідомості – сенсу «Я». На думку автора, зміст Я утворюється як відношення або зіткнення власних якостей, властивостей з мотивами та цілями суб'єкта і описується за допомогою таких емоційних вимірювань, як: симпатія, повага і близькість, які в різних пропорціях знаходяться в конкретних внутрішніх діях-настановах. Вони ж безпосередньо пов'язують самоставлення з процесами аутокомунікації або внутрішнього діалогу. «Саме в процесі внутрішнього діалогу самоставлення розкривається найбільш повно і змістовно, будучи по суті результатом або продуктом цього аутокомунікативного процесу» [11;6]. Такі три емоційні вимірювання, складають основу макроструктури самоставлення. «Симпатія-антипатія» пов'язана з безпосереднім переживанням приязні чи неприязні, безоціночної позитивної або негативної емоції прихильності або неприхильності. Вимірювання «пошана-неповага» фіксує більш оціночний компонент ставлення, який передбачає порівняння або внутрішнє обґрунтування. А «близькість-віддаленість» відображає переживання внутрішньої міжособової дистанції, суб'єктивну близькість до об'єкта відносин.

Отже, вихідним положенням цих досліджень є розуміння самоставлення як емоційного компонента самосвідомості, який складається із сукупності емоційних переживань і оцінних суджень особистості, пов'язаних з розумінням особистістю свого Я як суб'єкта, що відрізняється від інших.

У зв'язку з цим, можна виділити три основні підходи до визначення самоставлення особистості:

- 1) самоставлення як загальна або глобальна самооцінка;
- 2) самоставлення як самоповага;
- 3) самоставлення як емоційно-ціннісне самоставлення.

На сьогоднішній день самоставлення особистості розглядається як емоційний компонент самосвідомості. Який виникає на основі залучених у раціональні моменти самосвідомості переживань, що виступають критерієм позитивної або негативної сигнальності форм самоставлень.

У сучасній психології найбільш поширеним поняттям, за допомогою якого описується емоційний компонент самосвідомості, являється «емоційно-ціннісне самоставлення», яке, з одного боку, спирається на самопізнання, а з іншого - створює головні передумови для формування саморегуляції, самоактуалізації і саморозвитку.

Перспективними напрямками нашого подальшого дослідження є виявлення впливу батьківського виховання на становлення самоставлення дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н. Развитие представлений о самом себе у ребенка от рождения до 7 лет / Н.Н. Авдеева, А.И. Силвестру, Е.О. Смирнова // Воспитание, обучение и психологическое развитие. - М., 1977. - С. 21-76.
2. Бернс Э. Развитие Я-концепции и воспитание / Э. Бернс. - М.: Прогресс, 1996. - 420 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович - СПб. и др.: Питер. (Серия «Мастера психологии»), - 2008. - 398 с.
4. Дятленко Н.М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07./ Центральний ін-т після дипломної педагогіки освіти АПН України. - К. 2002. - 22 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. / И.С. Кон. -М.: Политиздат, 1984. - 335 с.

6. Кондратенко Т.Д. Обучение старших дошкольников / Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладывир. - К. «Рад школа», 1986. – 152 с.
7. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід): Дис... докт. психол. наук. – К., 2000. – 336 с.
8. Кольшко А.М. Особенности межличностного взаимодействия педагогов с различными типами самоотношения / А.М. Кольшко // Веснпс Гродзенскага дзяржа-унагаушверсгэтшмяЯнюКупалы. Серия 1. - 2001. - № 1 (6). - С. 172-178.
9. Котырло В.К. Воспитание гуманных чувств у детей / В.К. Котырло, С.Е. Кулачковская, С.А. Ладывир, Ю.А. Приходько / [Под ред. Л.Н. Прокопиенко, В.К. Котырло]. – К., «Рад школа», 1987. – 174 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М., 1946. – 346с.
11. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

УДК 784.01: 37(076)

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ТА ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Гринь Л.О., ст. викладач, аспірант

Запорізький національний університет

Стаття є актуальною для розгляду у науковій сфері. Вона торкається як наукових аспектів, так і практичних. У ній розглядається історико-теоретичний аспект становлення вокального мистецтва, розкриваються загальні методичні та педагогічні принципи вокальної школи.

Ключові слова: bell canto, кантильний спів, вокальна школа, розвиток голосу

Гринь Л.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья актуальна в научной сфере, затрагивает как научные аспекты, так и практические. В ней рассматривается историко-теоретический аспект становления вокального искусства, раскрываются общие педагогические принципы вокальной школы.

Ключевые слова: bell canto, кантильное пение, вокальная школа, развитие голоса

Grinn L.O. METHODOICAL FOUNDATION OF VOCAL SCHOOL AND MAIN PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF VOCAL SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine

An article is actually by consideration in the science sphere. This article touches science aspects and practical aspects. In article consider the historical-theoretical aspect in formation vocal art, expose main pedagogical principles of vocal school.

Key words: bell canto, singing, vocal school, development voice

За своїми невичерпними можливостями співацький голос людини перевершує найдосконаліші музичні інструменти. Але для того, щоб заблищати всіма барвами, він має бути якнайстаранніше опрацьований і сформований. Тому усе багатство голосу може розкрити лише співак-музикант, співак-митець, який спроможний не тільки видобути з голосу потрібні йому виконавські засоби, а і здійснює весь вокальний процес свідомо, на підставі певних теоретичних знань з методики вокалу, історії вокального мистецтва.

Аналіз проведеної науково-методичної літератури вокального мистецтва показав, що науковці та викладачі приділяли увагу таким проблемам, як питання вокальної педагогіки, техніка постановки голосу та фізіологія цього процесу (Л. Дмитрієв, І. Назаренко, Ф. Заседателев, О. Жданович, В. Морозов, О. Стахевич), професійна підготовка співаків до виконавської діяльності (Н.С.Гребенюк, Г.С.Стасько, Т. П.Малишева, В. Морозов, В. Ємельянов, А. Єгоров, М. Єгоричева).

Мета нашої статті показати історико-теоретичний аспект становлення вокального мистецтва, розкрити загальні методичні та педагогічні принципи вокальної школи.

Першою європейською школою вокального мистецтва, що історично виникла на початку XVII ст., є італійська школа співу. В Італії пройшли початковий відбір та їх типізацію всі вокальні терміни і поняття, визначились основні елементи технології оперного співу, які утримуються у вокальному мистецтві всього світу і сьогодні. Будучи школою вокально-технічної досконалості, італійське мистецтво вплинуло на формування і розвиток інших національних шкіл.

Дати однозначне визначення поняттю „вокальне мистецтво” – важко. За своєю природою воно синтетичне і складається з нерозривної єдності декількох специфічних елементів: музики, співу, слова(оперний жанр, оперета, акторська майстерність). Музика сама по собі є могутнім засобом емоційного впливу на слухачів; не менш впливає на слухача і спів, голос співака, його тембр, манера виконання, вокально-технічна майстерність. Слово у співі, його інтонація, смисловий та емоційний підтекст також мають великий вплив на слухача. В оперному жанрі (оперета, мюзикл) драматична гра, пластика, костюм, грим, міміка, жест – все, що складає арсенал майстерності актора, також вражає великою силою впливу на глядача.

Отже, в художньому виконавстві співак повинен бути музикантом – виконавцем взагалі, володіти специфічною якістю вокаліста, декламатора, в оперному жанрі – драматичного актора. Синтез всіх цих якостей в органічній єдності визначає вокальне мистецтво, як явище. Сольний спів, що утвердився як самостійний і основний вид вокального мистецтва на рубежі 16-17 ст., є вищою формою у розвитку природних і художніх здібностей окремої особи і вищою формою вираження індивідуальних переживань у співі.

Італійська школа співу *bel canto*, яка отримала значний розквіт у XVII – XVIII століттях, дійшла до найвищої ступені віртуозності та справила великий вплив на розвиток вокального мистецтва всієї Європи. Староіталійська школа XVII століття це видатні вчителі Пьетро Тозі, Джаамбаттіста Манчіні; французька школа – це Жан-Бабтист Берар, Жилбер –Луї Дюпре, Мануель Гарсія (батько та син) – винахідник та науковець вокальної методики, автор трудів „Полный трактат об искусстве пения”, створення ларингоскопу.

На думку всіх італійських маестро того часу, до викладача співу ставилися високі вимоги. Він повинен був, насамперед, сам добре співати (обов’язкова умова), педагог повинен був мати музичну освіту, володіти системою знань, які б дозволили навчати співу, вміти визначити талант учня, тип його голосу. Від вчителя вимагалися доброзичливість, вимогливість, вміння заохотити до навчання. Високі вимоги ставились і до учнів. Крім голосу, вони мали володіти здатністю миттєво сприймати поданий вчителем матеріал, жертвувати власним дозвіллям, вміти слухати інших співаків, тренуватись перед дзеркалом, виховувати в собі волю, створювати собі добрий настрій тощо.

З другої половини XVIII ст. зацікавлення російських музикантів до музичної культури Італії стає більш глибоким та поважним. Якщо петербурзький „великий світ” відвідує італійську оперу лише тому, що це диктує мода, то російські музиканти-професіонали та просвітницькі меломани прагнуть розібратися, які враження вони отримують після спектаклів та концертів за участю італійських співаків-солістів; вони намагаються усвідомити особливості співочої школи, розгадати секрети *bel canto*, простежити зв’язки його з національною музикою італійського народу.

Основною формою виконання було *legato* – гарний спів, тісно пов’язаний із вокальною кантиленою. Це найсуттєвіша риса школи *bel canto*, дорогоцінний спадок старої італійської школи співу. Розвиток гнучкості голосу, оволодіння мистецтвом колоратури було обов’язковим для всіх вокалістів, як засіб виразності та метод обробки голосу. Цей педагогічний прийом використовується і сьогодні.

У перших десятиліттях XIX ст. інтерес російських композиторів і співаків до італійського оперного театру росте і кріпне. Цьому сприяє творчість таких композиторів, як Д. Россіні, В. Белліні, Г. Доницетті. Недаремно, засновника російської школи співу М.Глінку після спілкування з італійськими професіональними співаками(під час подорожі у Італію, 1830р.) „...практично познайомило з вередливим та важким мистецтвом керувати голосом і ловко писати для нього”[1, 144]. Видатний російський композитор М.Глінка (чудовий співак та викладач співу) у своїх безсмертних піснях, романсах та операх, у цінних вправах для розвитку голосу (побудованих на інтонаціях, близьких російській народній музиці), у змістовних вокально-методичних вказівках відобразив та відзначив важливіші принципи російської вокальної школи, які знайшли подальший розвиток у творчості талановитих „учнів” та продовжувачах глінківських традицій до найвищого рівня (Ф.Шаляпін, В.Собінов, Нежданова та інші).

Досконало оволодівши вокальним мистецтвом, М.Глінка залюбки передавав свої знання іншим. Окрім практичної роботи зі співаками, він приділяє велику увагу питанням розробки нової методики постановки голосу та складанню вокально-технічних вправ. Нам відомі „Вправи для вдосконалення гнучкості голосу”, які були написані для видатного російського оперного співака О.Петрова. За методом М. Глінки потрібно спочатку удосконалити натуральні тони (тобто ті, які беруться без підсилювання), „...тільки після цього мало-помалу можливо обробити та довести до удосконалення й інші звуки” [1, 36]. Цьому методу дати таку характеристику: вокальний, концентричний, так як тут вправи розвиваються від тонів натуральних (центру голосу), на яких тримається спокійне мовлення людини, до тонів, які оточують центр голосу.

Після „Вокальних вправ та методичних пояснень до них” М. І. Глінки, „Школа співу” А. С. Варламова займає у російській вокально-педагогічній літературі одне з почесних місць. По закінченні першої (теоретичної) та другої (вокально-технічної) частин „Школи співу” особливої уваги заслуговує її третя

частина – „Десять вправ”. Ці вправи представляють собою талановито написані сольфеджіо-вокалізи, які являються чудовим учбовим матеріалом для розвитку музичальності та досконалості гнучкості голосу.

Відомо, що кращі представники російської вокальної школи вчилися у чудових італійських викладачах. У Московській консерваторії до революції працював уславлений Умберто Мазетті, у якого вчилася велика плеяда російських співаків (Ф. Шаляпін, Л. Собінов, М. Рейзен, П. Лісіціан та інш.). Кантиленний спів італійців близький та зрозумілий росіянам, бо у цих шкіл однакове підґрунтя, російські співаки завжди прагнули поєднати прекрасний вокал та щирю гру драматичного актора. Тому, найважливішим завданням викладачів-вокалістів є копітка індивідуальна робота з тими, хто розпочинає курс навчання вокальному мистецтву.

Неможливо переоцінити вклад українського вокального мистецтва у міжнародну та європейську культуру. Скарби української співочої культури – народна пісня, яка завжди була джерелом для великих виконавців, яка базується на кантиленному співі та виразності слова. Велике історичне значення у розвиток української музичної культури має перший на Україні музично-драматичний театр М. Садовського, який пропагував національну та світову культуру. З початку ХХ ст. у цьому театрі розпочала працювати в якості викладача-вокаліста О. Муравйова (в минулому оперна співачка, яка внесла великий вклад у розвиток національної української вокальної школи).

О. Муравйова виховала цілу плеяду надзвичайних оперних співаків. У Великому театрі співали прославлені І. Козловський, В. Златогорова, О. Бишевська; у Київському оперному театрі – З. Гайдай, Л. Руденко, Р. Разумова та інші. Послідовником О. Муравйової став її вихованець видатний викладач з вокалу, випускник Київської державної консерваторії Дометій Євтушенко. Особливий внесок у розвиток української вокальної школи вклали корифеї української оперної сцени – І. Паторжинський, М. Литвиненко-Вольгемут, З. Гайдай, Б. Гмиря. Вокальна майстерність та професіоналізм цих митців завжди були на високому рівні, вражало їх звуковедення та виразність, краса та пластичність звуку, вони демонстрували перед глядачами тремтливе відношення до музичного матеріалу та синтез драматичного актора та оперного співака.

Отже, видатні викладачі ставили перед собою завдання – допомогти навчаючому виявити різні драматичні стани людини під час виконання музичного твору, виділити певні відчуття, „пережити” поетичний та музичний матеріал. Але вміння ставити перед собою велике творче завдання – це тільки привід для початку роботи. Дуже мало відчути музику, мати різноманітне уявлення, потрібно цю музику аналізувати, розуміти творчий задум композитора, вміти передавати своє розуміння образу, свої думки та почуття. На згадку приходять слова Ф. Шаляпіна: „Актор, який співає сцені, ніби втілює в собі дві особи: одна співає, знаходиться в образі, а друга – пильно контролює кожний заспіваний звук, кожний змінений стан та перевтілення. Тільки при таких умовах можливо створити на сцені художній образ” [1, 144].

Спробуємо в загальних рисах сформулювати найважливіші методичні основи вокальної школи та ті загально-педагогічні принципи, на яких зароджувалось і розвивалось мистецтво співаків.

Перший – це принцип єдності художнього та технічного розвитку співака, загальне підпорядкування технічного розвитку художнім цілям. Потреба того чи іншого технічного прийому спонукається художніми завданнями – також ними диктуються засоби роботи над цими прийомами. Музичний слух керує вокальною технікою. Тому розвиток художнього смаку, творчого уявлення, розвиток музичного слуху у загальному розумінні являється підґрунтям музичної, насамперед, вокальної педагогіки.

Другий принцип – це принцип поступовості, послідовності, системності у оволодінні майстерності солоспіву. „Концентричний” метод розвитку голосу М. Глінки свідчить про те, щоб співаки не форсували розширенню діапазону голосу шляхом передчасного використання звуків, які не являються для їх природного діапазону вільними. Російські викладачі не форсували також і розвиток сили голосу, дбали про його якість, його красу, тембр. Вони вказували, що вправи, як і художній репертуар, необхідно ускладнювати поступово. При цьому вправи повинні сприяти розвитку гнучкості та легкості голосу, природності та свободі звукодобування, розвитку вільного дихання, що керує голосом. Ці вправи мають бути направлені на вирівнювання регістрів, плавного переходу з одного регістру в другий, на розвиток уміння користуватися різними відтінками голосу.

Третій принцип – принцип індивідуального підходу до навчаючого. Недаремно М. Глінка у своїх „Упражнениях для уравнивания и усовершенствования голоса” підходив до кожного співака індивідуально та запропонував саме те, що було необхідним для даного артиста, для даного голосу. Слід також знати, що створюючи свої твори, російські композитори мали на увазі певних виконавців, намагались врахувати індивідуальні особливості.

Нарешті четвертий принцип – це принцип постійного вдосконалення. Видатні російські співаки, які мали геніальні природні дані, безумовно розуміли, що обдарованість обумовлює тільки можливість досягнення успіхів, що шлях справжнього співака-артиста – це шлях постійного вдосконалення, постійної роботи над собою. Чим талановитіше був співак, тим більшим визнанням народу, більшим

успіхом він користувався, тим більш критичніше він ставиться до себе, тим більш суворо ставиться до свого режиму як фізичного, так і художнього, тим більш завзято і наполегливо стає його труд.

При всій індивідуальності кожного з видатних представників італійських, російських, українських вокальних шкіл - всіх їх поєднує загальні естетичні принципи, загальна ідейно-художня направленість: глибока правдивість та щирість художнього трактування, уміння розкривати зміст твору та донести його до масового слухача, яскрава переконливість та благородна простота виконання, справжнє творче розуміння виконавського процесу, повне підпорядкування досконалої техніки художнім цілям.

Вище вже розповідалось про той вплив та значення, яке для справжнього артиста має уміння перейматися змістом твору і різними засобами артистичного впливу, примушувати слухачів сприймати художню цінність твору. Цього можна досягти, якщо співак творчо налаштований та вміє передавати слухачам свої емоції (для цього не обов'язково мати великий діапазон та надзвичайні голосові данні). Справжній артист, що володіє різноманітною акторською технікою, за якою скривається велика підготовча робота, завжди може досягти надзвичайної сили впливу на слухача.

Звичайно, що співак впливає на глядача своїм звуком та словом, мімікою та жестами, особливою акторською привабливістю. Тому, яким би не був красивим і технічним голос співака, він має поєднувати такі якості як музичність, гнучкість голосу, сценічну майстерність, культуру виконання твору. Сценічна майстерність стає надбанням тоді, коли теоретичне засвоєння основних законів акторської техніки і практичні заняття під наглядом досвідчених викладачів набувають системного характеру. Практика показує, що надбання сценічних навиків повинно йти одночасно з роботою над вдосконаленням голосу. Вільний жест, виразна міміка, уміння невимушено поводитись, пластичність і ритмічність рухів, що пов'язані з музикою, потребують великої попередньої усвідомленої роботи.

Різнманітні вокально-технічні вправи надаються з позиції певної вокальної школи, в традиціях оволодіння певними вокально-технічними навичками. При цьому, вироблення цих навичок трактується не як вузька мета діяльності вокаліста, а як необхідний компонент його майстерності, що залежить від змісту і стилю музичного твору. Розглядаючи специфічні особливості вокального виконавства, корифеї як вокально-педагогічної (М. Гарсія, Л. Дмитрієв, В. Луканін, М. Донець-Тессейєр та ін.), так і вокально-виконавської творчості (Т. Руффо, П. Домінго, І. Архипова, О. Образцова, Є Нестеренко) відводять особливу роль особистості виконавця як інтерпретатора вокального твору. Погляди цих педагогів і виконавців, а також власний виконавський і педагогічний досвід дають можливість стверджувати, що творчість виконавця накладається на стильові особливості музичного твору, які й обумовлюють конкретні цілі та завдання всієї вокально-виконавської творчості співака. Таким чином, відбувається взаємовплив і взаємопроникнення загальних і специфічних властивостей вокально-виконавської діяльності.

Саме тому до специфічних особливостей вокально-виконавської діяльності слід віднести:

- особливу мову вокально-виконавського мистецтва, що має свої закономірності існування й розвитку;
- особливий спосіб узагальнення – загальний інтерпретаторський план вокального твору будується через індивідуально-особистісне відчуття співака;
- використання „вокально-художньої уяви” (при формуванні вокально-технічних та вокально-виконавських навичок);
- якісне визначення форми твору у всіх її виявах.

Таким чином ми можемо зробити такий висновок, що дослідивши історико-теоретичний аспект становлення вокального мистецтва, ми показали сутність методичних основ вокального мистецтва, розкрили зміст педагогічних принципів вокальної школи. Вокальне мистецтво – це мистецтво особистості, і першорядну роль у вокально-виконавській діяльності відіграє особистість виконавця. У вокальному мистецтві особистість виступає не тільки як виконавець, а і як інтерпретатор, здатний творчо усвідомлювати авторський текст, перетворювати нотні звуки на звуки голосу та надавати їм художньої змістовності. Саме спосіб самовираження визначає мету і завдання реалізації вокальних образів. У такому втіленні кожен новий твір набуває особливої вокально-художньої та естетичної цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глинка М. И. Литературное наследие, т. 1./ М.И.Глинка. – Л. – М., 1952. С. – 144.
2. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. / В.Г.Антонюк. – К.: ЗАТ „Віпол”, 2007. – 174с.
3. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. / В.А.Багадуров. – Изд. второе. – М.: Музгиз, 1956. – 268с., нот.
4. Вопросы физиологии пения и вокальной методики. Труды ГМПИ им. Гнесиных, вып.25. – М., 1975. – 168с.

5. Колодуб І.С. О народно-песенних традиціях української вокальної школи. / Музиканту-педагогу. / І.С.Колодуб. – К.: Муз.Україна, 1984. – 47с.
6. Євтушенко Д.Г. Питання вокальної педагогіки. Історія, теорія, практика. / Д.Г.Євтушенко. – К.: Мистецтво, 1963. – 339с.

УДК 376.352

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ

Дяченко Т.В., магістр

Запорізький національний університет

У статті розглядаються питання організації соціально-педагогічного супроводу зі слабозорими дітьми. Проаналізовано особливості проведення соціально-педагогічного супроводу як напряму діяльності соціального педагога.

Ключові слова: діти з вадами зору, навчально-виховний процес, супровід.

Дяченко Т.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье рассматриваются вопросы организации социально-педагогического сопровождения слабослышащих детей. Проведено анализ особенностей социально-педагогического сопровождения как направления деятельности социального педагога.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, сопровождение, учебно-воспитательный процесс.

Dyashenko T. ORGANIZATION OF SOCIALLY-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF CHILDREN WITH PAROPSISS / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The questions of organization of socially-pedagogical accompaniment of cecutient children are examined in the article. The analysis of features of socially-pedagogical accompaniment as directions activity of social teacher is conducted.

Keywords: children with paropsiss, accompaniment, educational-educate, process.

Питання про надання допомоги слабозорим дітям було поставлено досить давно. На території нашої держави піклування таких дітей спочатку здійснювалося при монастирях, школах, у притулках, виховних будинках, богадільнях. Хотілося б відзначити, що до другої половини 20 століття системи надання допомоги цій категорії дітей не було, та й пізніше вона не створилася. Однак, громадські організації й приватні особи стали більше уваги й матеріальних засобів віддавати рішенню цього питання. Стали відкриватися спецпритулки, школи, лікарні, училища.

Мета статті – вивчити особливості проведення соціально-педагогічного супроводу як напряму діяльності соціального педагога зі слабозорими дітьми в умовах школи – інтернату.

Предмет дослідження – особливості проведення соціально-педагогічного супроводу молодших школярів з вадами зору в умовах школи-інтернату.

Завдання дослідження: проаналізувати соціально-педагогічні особливості дітей з вадами зору; охарактеризувати специфіку соціально-педагогічного супроводу як напряму діяльності соціального педагога; скласти рекомендації з організації діяльності соціального педагога з розвитку молодших школярів з вадами зору.

Теоретично-методологічною основою нашого дослідження стало вчення І.М. Сеченова та І.П. Павлова про умовно-рефлекторну діяльність дитини; теорія мотиваційно-потребнісної сфери особистості дитини, що набула розвитку у працях українських і російських вчених: В.І. Бондаря, Т.О. Власової, М.С. Певзнер, В.І. Лубовського, Д.М. Ісаєва, Г.Є. Сухарьової.

У розвинених країнах за рубежом уже створилися певні стандарти, форми й методи роботи зі слабозорими. Природно, у кожній країні існують свої особливості надання допомоги цій категорії населення, обумовлені національною своєрідністю, соціально-економічними умовами, психолого-педагогічними традиціями, орієнтацією на певні наукові підходи. Однак, можна виділити й деякі загальні тенденції, які необхідно враховувати при створенні системи надання допомоги таким дітям.

По-перше, це максимально можлива інтеграція дитини з обмеженими здатностями в громадське життя (у тому числі й інтегроване навчання). По-друге, перевага виховання цих дітей у родині. По-третє,

спрямованість на ранню діагностику порушень і їхнє лікування. По-четверте, індивідуальний підхід до реабілітації й абілітації дитини в кожному конкретному випадку.

У цей час створюється, розробляється ряд програм, що враховують дані тенденції. Одна з таких програм, запропонована ООН, – це реабілітація, що базується на безпосередньому оточенні (РНБО). Вона визначається, як «стратегія розвитку суспільства, проведена з метою реабілітації, урівняння можливостей і соціальної інтеграції всіх інвалідів, її мети: змінити положення справ у цій області, проводити навчання, із залученням уряду й громадськості; розробити систему, здатну надати допомогу всім нужденним інвалідам» [1, 28]. Суть РНБО полягає в тім, що родина й безпосереднє оточення, освоївши деякі основні реабілітаційні навички, а так само сам інвалід здатні самостійно здійснювати реабілітацію. Безумовно, ним виявляється допомога й підтримка відповідних установ систем охорони здоров'я, утворення, зайнятості й соціального захисту.

Для слабозорих дітей в нашій країні існує система спеціальних закладів: дитячі садки, школи, школи-інтернати.

В дошкільних закладах методи корекційно-виховної роботи з такою категорією дітей спрямовані на розвиток компенсаторних механізмів, на збереження остаточного зору. Для цього слід проводити систематичні заходи й заняття з розвитку зору, дотику і моторики руки, орієнтації у просторі. В процесі діяльності з такими дітьми слід концентрувати увагу на розвитку вмінь слухати і спілкуватися, на формування навичок, що необхідні у повсякденному житті. Діти з комбінованими вадами потребують багатопрофільного підходу, на наш погляд, повинна здійснюватися соціальна реабілітація таких дітей. Дошкільні заклади для дітей з порушеннями зору є державними установами, де виховують і розвивають дітей сліпих, слабозорих, віком від 2-3 років до 7 років. Ці заклади мають за мету виховання, лікування, розвиток порушених функцій зору у дітей і підготовку їх до навчання у школи [2].

У зв'язку з цим психологічна робота повинна бути спрямована на гармонійний розвиток дитини в той ступені, в якій це дозволяє зробити рівень порушень зору і її психічні особливості. Особливої уваги надають корекції відхилень в розвитку, відновленню остаточних функцій зору. Психологу, як визначала І.В. Піменова, необхідно сформувати систему компенсаторної перебудови організму дитини [3]. Вона, в значній ступені, залежить від збереження зору. Незначні залишки зору дуже важливі для організації пізнавальної активності слабозорих дітей.

Соціально-педагогічний супровід слабозорих дітей, на думку В.П. Єрмакова, Г.А. Якушина, являє собою складну систему реабілітаційних заходів, що спрямовані на підвищення соціальної активності, розвиток самостійності, закріплення соціальної позиції особистості, формування системи цінностей та розвиток інтелекту [1]. Діяльність соціального педагога з організації супроводу школярів з вадами зору в умовах інтернатних закладів повинна здійснюватися в межах соціально-педагогічного підходу. Акцент слід робити на розвиток особистості дитини. Необхідно змінити відношення дитини до самої себе, до оточення, сформувати адекватні рівні спілкування і притягань.

До основних принципів організації соціально-педагогічного супроводу, на нашу думку, слід віднести наступне:

- пріоритет інтересів і потреб слабозорої дитини;
- безперервність супроводу;
- мультидисциплінарність.

Система соціально-педагогічного супроводу в спеціалізованих закладах учнів з вадами зору розглядає діяльність соціального педагога в традиційних напрямках: діагностика, корекція, консультування, профілактика з урахуванням специфічних задач, мети і динаміки розвитку на різних ступенях навчання. Провідним напрямком супроводу є соціально-психологічна або соціально-педагогічна корекційна діяльність, що проводиться соціальними педагогами у вигляді індивідуальних чи групових форм роботи.

До основних видів професійної діяльності соціального педагога у школі-інтернаті є:

- соціальний супровід родини. Він оснований на комплексному вирішенні базових проблем всієї родини з метою корекції та розвитку дитини;
- соціально-педагогічний супровід дитини, з метою допомогти дитині забезпечити необхідний розвиток і виховний вплив;
- соціально-педагогічне консультування батьків слабозорої дитини.

Соціально-педагогічний супровід розглядається досить широко. М. Бардиєр, І. Ромазан, Т. Чередникова вважають, що дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. Залежно від ситуації розвитку групи, міжособистісних відносин окремих дітей педагогічний супровід з'являється в різних формах розвивальних занять. Спостереження показують, що ритмічні зустрічі педагога з дорослими і дітьми більш ефективні, ніж епізодичні. Соціально-педагогічний супровід ведеться в аспекті профілактики, розвитку, діагностики й консультування дітей і дорослих. Соціально-педагогічний

супровід дітей і дорослих відбиває зміст запитів, завдання, поставлені учасниками шкільного життя. Соціально-педагогічний супровід є неефективним, якщо він не відповідає інтересам школярів.

Види діяльності, що складають програму соціально-педагогічного супроводу, мають виражені практико-орієнтований характер (розвиток умінь і навичок у сфері спілкування, взаємин, пізнання, самовладання тощо). Робота соціального педагога зі слабозорими дітьми полягає в наданні можливості дітям виявити себе, повірити в свої сили, отримати задоволення від самого процесу навчання, не допускати втрати спонтанної активності дитини.

Роль педагога в структурі роботи зі слабозорими дітьми ми уявляємо:

- 1) У сприянні повноцінного, особистісного й інтелектуального розвитку дітей, їх успішної соціалізації на кожному віковому етапі;
- 2) У створенні умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку;
- 3) У забезпеченні індивідуального підходу до кожної дитини на основі її психолого-педагогічного вивчення.

Система соціально-педагогічного супроводу сімей зі слабозорими дітьми включає такі основні напрямки:

1. Допомогти батькам зрозуміти, що слабо зору дитину не слід сприймати як погану, а як представника людей з розряду особливих культурних відмінностей, у ставленні до яких у світовій практиці став чітко помітним поворот від культури корисної до культури гідності.
2. Дати зрозуміти родині, що вона у світі не єдина зі своєю проблемою. Є інші сім'ї, які у рамках можливого вирішують цю проблему на основі вироблення власної філософії життя. Результатом цього є створення найсприятливіших умов для соціалізації слабозорої дитини. Познайомитись з такою родиною.
3. Проводити консультації, у ході яких пропагувати та рекомендувати послуги різноманітних соціальних служб, медичних закладів. Ознайомлювати з правовим становищем слабозорої дитини.
4. Ознайомити батьків з методикою роботи із слабозорою дитиною, допомагати в організації спільного з дитиною сімейного відпочинку.
5. У випадку, коли сім'я з слабозорою дитиною проходить через «класичний» пат терн (матері надміру втягнуті у виховання дитини в той час, як батьки відходять від ситуації емоційно чи фізично), проводити бесіди з батьками та залучати до проведення психологічних тренінгів з метою запобігання розпаду сім'ї.
6. Радити батькам не намагатися «нормалізувати» дитину в тому випадку, коли це не можливо. Невдача в таких випадках призводить до трагедії.
7. Допомогти батькам побачити реальні можливості дитини і спрямувати всі сили на її розвиток у ході належного догляду за нею, виховання та навчання її.
8. Соціально-педагогічний супровід сім'ї з слабозорою дитиною вести на основі плану реабілітації хворого, складеного спільно з дитячим лікарем. На базі цього плану розробити батькам відповідні рекомендації [2].

Технологія соціально-педагогічного супроводу з дітьми з вадами зору визначається наявністю програми, системи послідовних операцій, нормативу діяльності. Необхідність проведення цієї програми була обумовлена результатами спостереження, бесід щодо виявлення проблем в мотиваційно-потребнісній сфері молодших школярів з вадами зору.

Отже, діяльність соціального педагога в межах супроводу слабозорих дітей в умовах школи-інтернату передбачає:

- 1) спільний з педагогами аналіз шкільного середовища з точки зору тих можливостей, які воно може надати для навчання й розвитку учня, і тих вимог, які воно ставить до психічних можливостей і розвитку учня;
- 2) вивчення психолого-педагогічних критеріїв ефективного навчання й розвитку учня;
- 3) розробку і втілення певних заходів, форм і методів роботи, які розглядаються як умови успішного навчання й розвитку учнів;
- 4) зведення цих умов до системи постійної роботи, що дає максимальний результат.

Отже, супровід – це напрям діяльності, що дає відповідь на запитання: навіщо потрібен соціальний педагог у школі. В умовах спеціалізованого освітнього закладу соціальний педагог має можливість виконувати і соціально-педагогічний супровід слабозорої дитини, і створювати і впроваджувати програми розвитку її особистості.

Таким чином, соціально-педагогічний супровід слабозорих дітей в умовах школи-інтернату забезпечує підвищення їхньої соціальної активності, сприяє розвитку інтелектуальних процесів, формує ціннісні настанови відповідно до психічних і фізичних можливостей дитини.

Рекомендації з організації діяльності соціального педагога з розвитку молодших школярів з вадами зору.

У спеціальній психології і педагогіці постійно розробляються підходи до вирішення проблем підвищення ефективності навчання школярів із вадами зору. В них, як правило, робиться акцент на психокорекцію пізнавальної сфери без необхідного урахування своєрідності особового розвитку в контексті засвоєння шкільної програми. Найбільш перспективний комплексний підхід, оскільки на практиці зустрічається поєднання негативних чинників розвитку, серед яких можна виділити: ситуаційні проблеми; проблеми в сімейному вихованні; когнітивні проблеми; емоційні порушення; поведінкові розлади; психосоматичні розлади; невідповідність психологічних особливостей що вчиться принципам методики навчання [4].

При складанні програми психокорекції, на нашу думку, слід враховувати не тільки етіологію проблеми, але і спосіб (стиль) життя дитини із вадами зору.

Одним з методів, сприяючих підвищенню відчуття упевненості особистості в собі, є тренінг. Мета тренінгу: підвищення обізнаності про права особистості; навчання розрізняти невпевненість, упевненість і агресію; навчання ефективним навикам вербальної і невербальної поведінки.

Тренінг починається з визначення тих специфічних ситуацій, в яких учень зазвичай поводить себе не адаптовано.

Корисно провести серію ролевих ігор неконструктивної взаємодії. Якщо школяр відчуває себе невпевнено за будь-яких обставин, то тренінг поєднують з іншими, більш загальними видами психотерапії. У разі потреби підвищити відчуття упевненості лише в окремих, специфічних ситуаціях даний метод застосовують як самостійний

У соціально-педагогічній практиці не існує єдиної програми тренінгу упевненості в собі. Курс занять визначається, як правило, особистими перевагами фахівців. Проте можна вказати п'ять варіантів, зазвичай використовуваних для розвитку відчуття упевненості:

- придбання відповіді (навчання реагуванню) – збільшує упевненість за допомогою відкритого і прихованого моделювання ситуацій, інструктажу; увага тут приділяється як вербальному, так і невербальному компоненту упевненої поведінки;
- відтворення відповіді – викликає нову у відповідь реакцію за допомогою ролевої гри, репетиції поведінки і тренування;
- вдосконалення відповіді - відточує і закріплює нові форми поведінки за допомогою відповідного зворотного зв'язку, критики і керівництва;
- когнітивний аналіз і переструктування – кидає виклик ірраціональним переконанням, які заважають прояву більшої упевненості в собі, пропонуючи нову інформацію, що розвиває упевненість;
- генералізація досвіду - намагається ввести нові форми поведінки в реальне життя і застосувати їх в різноманітних ситуаціях.

Вказаний метод (частіше - груповий) використовується до тих пір, поки учень (учні) не досягне необхідного відчуття упевненості в собі.

Вважаємо за необхідне використовувати ритмічні вправи. Ця система вправ для тренування відчуття ритму, що стає корисним при виробленні вміння підпорядковувати свій темпоритм діяльності до умов уроку. Це відчуття подібно до слухання музики, що своїм ритмом діє на рухливу активність людини. Емоційно-чуттєве забарвлення, яку отримує психомоторика письмової діяльності, знімає тривожність, страх і скутість. Дитина адаптується до регламентованої діяльності завдяки пластичності. Ця психомоторна здібність формується під час тренування почуття ритму. Сприяє гнучкому переходу до розв'язування складних навчальних завдань, під час яких працює динамічна інтуїція [5].

Таким чином, в результаті проведення дослідження нами визначено, що супровід в соціально-педагогічній літературі розглядається як допоміжний метод, який забезпечує необхідність вирішення певних проблем і протиріч особистісного розвитку дитини. Отже, супровід пов'язано з наявністю у дитини проблеми і необхідністю її вирішення. Система соціально-педагогічного супроводу в спеціалізованих закладах учнів з вадами зору обумовлює діяльність соціального педагога в традиційних напрямках: діагностика, корекція, консультування, профілактика з урахуванням специфічних задач, мети і динаміки розвитку на різних ступенях навчання. Провідним напрямком супроводу є соціально-психологічна або соціально-педагогічна корекційна діяльність поведінки дитини, яка проводиться соціальним педагогом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ермаков В.П., Развитие, обучение и воспитание детей нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якушин. – М.: Академия, 1992. – 182 с.

2. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов / под ред. С.В.Безух. – СПб.: Речь, 2006. – 112 с.
3. Пименова И.В. Формирование общения / И.В. Пименова // Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением. – СПб.: Образование, 1995. – С. 93-98
4. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Питер, 2000. – 82 с.
5. Коган В.М. Стресс и адаптация / В.М. Коган. – М.: Мысль, 1980. – 70 с.
6. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Академия, 2000. -242 с.

УДК 37. 035: 37.015.4 (091)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ: РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

Заверико Н.В., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розглядається становлення поняття «соціально-педагогічна корекція» в історичній перспективі, визначаються його суть та функції.

Ключові слова: соціально-педагогічна корекція, відновлення, компенсування, стимулювання, виправлення.

Заверико Н.В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ: РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье рассматривается понятие «социально-педагогическая коррекция» в исторической перспективе, определяются его суть, раскрываются функции коррекционного процесса.

Ключевые слова: социально-педагогическая коррекция, восстановление, компенсация, стимулирование, исправление.

Zaveryko N.V. SOCIAL PEDAGOGICAL CORRECTION: THE TERM DEVELOPMENT IN THE HISTORICAL PERSPECTIVE / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article we consider the becoming the term «social pedagogical correction» in the historical perspective, determine its essence and functions/

Key words: social pedagogical correction, renewal, compensation, stimulation, correction.

Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується змінами, що охоплюють усі сфери людського життя. На тлі цих змін саме підлітки перебувають у найтяжчому становищі внаслідок несформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що нерідко викликають неадекватну реакцію на події навколишнього життя. Наявні проблеми в державі, зростання злочинності, занепад моралі, відчуження підлітків від соціальних інституцій, які займаються вихованням молоді, спричиняють різного роду девіації в молодіжному середовищі, зокрема серед підлітків. Переоцінка звичних стереотипів життєдіяльності, зростання потоку агресивно насиченої інформації, втрата ціннісних орієнтирів знижують резистентність особистості до деструктивного впливу сучасного соціуму. У поведінці підлітків, як найбільш вразливої демографічної групи, все більше виявляються девіації, які відображають їхнє негативне ставлення до соціального середовища, соціальних норм, традицій, впливають на мотивацію вчинків і ставлення до себе.

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є формування в дітей та молоді загальнолюдських цінностей, сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. З огляду на це суттєвого значення набуває проблема корекції девіантної поведінки дітей та підлітків, створення умов для перевиховання девіантних підлітків як у закладах освіти, так і зусиллями всієї громади.

Українські та зарубіжні вчені досліджували різні аспекти зазначеної проблеми, а саме: особливості розвитку особистості підлітків з девіантною поведінкою (М. Алемаскін, Я. Гілінський, А. Донцов, Е. Еріксон, А. Льяшенко, А. Личко, В. Кудрявцев, Н. Максимова, В. Маценко, І. Невський, О. Тарновська); науково-методичні засади профілактично-корекційної роботи (Б. Алмазов, С. Беличева, І. Дубровіна, Е. Ейдемільер, А. Капська, Ю. Клейберг, І. Козубовська, Н. Максимова, А. Макаренко, В. Оржеховська, В.Татенко, Т.Титаренко, Д.Узнадзе, С.Шацький, Л.Б.Шнейдер). У дисертаційних дослідженнях Н.Апетик,

Л. Вольнової, І. Данченко, І. Козубовської, С. Кузікової, О. Литкіної, В. Маценко, Т. Малихіної, О. Тарновської, Г.Товканець, Т. Федорченко, В. Оржеховської, М. Фіцули та інших розкриваються різні аспекти проблеми девіантної поведінки, її профілактики та корекції; питання корекції поведінки, що відхиляється, у молодших школярів та підлітків розглядали Г.Товканець, С. Немченко, Н. Оіщенко, Т.Окушко та ін.

Мета статті – аналіз наукової літератури для з'ясування різних підходів до трактування змісту поняття „соціально-педагогічна корекція”, конкретизація його суті з огляду на сучасні умови соціального виховання молоді.

Особливості становлення та розвитку соціальної педагогіки як науки вимагають детального розгляду її основних дефініцій, до яких можна віднести поняття „соціально-педагогічна корекція”. „Корекція” в сучасній науковій літературі належить до термінів соціальної педагогіки (М.А.Галагузова, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола, А.Й.Капська); спеціальної педагогіки (С.М.Гончаренко, І.П.Підласий), корекційної педагогіки (Т.Г.Нікуленко, І.П.Підласий), психології (О.М. Степанов та ін.), соціальної роботи (В.Н. Курбатов, Е.І. Холостова) і визначається як:

- виправлення, часткове виправлення або змінення;
- виправлення, усунення, подолання недоліків чи порушень, вад психічного або фізичного розвитку [7];
- виправлення (часткове або повне) вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи іншої психічної функції в дорослих [2];
- активна робота практичного психолога чи інших спеціалістів, спрямована на подолання чи послаблення вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тої чи іншої психічної функції в дорослих [6, 179];
- здійснення психолого-медико-педагогічних заходів із метою усунення відхилень у психофізичному та індивідуальному розвитку і поведінці, схильності до залежності та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, формування соціально корисної життєвої перспективи [4];
- система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення процесу і досягнення успішного результату в соціальному розвитку особистості [8, 238].

Таке активне застосування обумовлюється особливостями, з одного боку, змістовної сутності самого корекційного процесу, а з іншого – функціями та напрямками соціально-педагогічної діяльності.

Лінгвістичний аналіз даного поняття показує, що ядерним елементом словосполучення (що?) є „корекція”, а залежним від нього (яка?) – „соціально-педагогічна”. Тому логічно, на нашу думку, відстеження трансформації змісту розпочати саме з поняття „корекція”, яке увійшло в науковий обіг на початку минулого століття у зв'язку з діяльністю відомих педагогів В.П.Кашенка, А.С.Макаренка, В.М.Сорока-Росинського, С.Т.Шацького та ін. У своїй дослідно-експериментальній роботі вони заклали й розвинули основні принципи, методи й зміст соціальної педагогіки, соціальної роботи з дітьми й підлітками, у тому числі й важкими, показали, що найважливішим фактором виховної й корекційно-реабілітаційної роботи виступає створене й організоване педагогом середовище, що виховує. При цьому С.Т. Шацький створював таке середовище у відкритому соціумі за місцем проживання, а В.Н. Сорока-Росинський і А.С. Макаренко - у замкнутому соціумі дитячої колонії. Заслуга В.П.Кашенка полягає в тому, що в книзі „Педагогічна корекція” він розкрив особливості виняткових (дефективних), важких дітей та обґрунтував основні методи педагогічної корекції різних недоліків у дитячій поведінці.

Спочатку поняття „корекція” (від лат. *correctio* – виправлення, поліпшення) розумілося як повне або часткове виправлення недоліків характеру і поведінки виняткових дітей (В.П.Кашенко) і застосовувалося для визначення соціально-педагогічного напрямку діяльності спеціалізованих закладів. Корекційно-реабілітаційна робота у 20-30-і роки минулого століття була спрямована на усунення таких соціальних явищ, як безпритульність, бездоглядність, педагогічна занедбаність, дитяча злочинність, на допомогу занедбаним дітям у розвитку своїх здібностей, формуванні соціально корисної поведінки. Вирішення завдань практичної корекційної допомоги бездоглядним та занедбаним дітям вимагало розробки наукових поглядів, методів та прийомів вивчення поведінки таких дітей, що стало поштовхом для становлення педології – науки, що займалася вивченням розвитку та поведінки дітей, яка пропонувала використання тестових методик обстеження та аналізу рівнів розвитку і поведінки дітей. Відомим педологом був П.П.Блонський. Ідеї та методи роботи, що були висвітлені в його книзі „Педологія”, актуальні і сьогодні. Як видно з попереднього аналізу, у той час корекція розглядається як педагогічний процес, що виправдовує використання поняття „педагогічна корекція”.

Тоді ж успішно розвивався соціально-психологічний напрямок корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми й підлітками, поведінка яких не відповідала загальноприйнятим нормам. Здійснюється

обґрунтування та визначення типів важких дітей, серед яких виділяють тих, що мають психічні та фізичні вади розвитку.

Наявність великої кількості дітей з аномаліями розвитку, з фізичними та психічними вадами зумовила розвиток галузей спеціальної та дефектологічної педагогіки, головними завданнями яких є: визначення сутності та природи недоліків у розвитку і відхилень у поведінці дітей та підлітків, виявлення причин та умов їх появи; виявлення провідних тенденцій у попередженні й подоланні відхилень у розвитку та поведінці дітей і підлітків; етіологію психофізичного розвитку та соціально-педагогічних умов життєдіяльності дитини; розробка технологій і засобів корекційно-педагогічного впливу на особистість дитини з недоліками в розвитку та відхиленнями в поведінці. Таким чином, певний час поняття „корекція” частіше зустрічається в контексті роботи з дітьми та підлітками, які мають певні вади та недоліки у розвитку, утримуються в спеціальних закладах або потребують спеціальної (у тому числі і медичної) допомоги, що виправдовує використання термінів „психолого-педагогічна корекція” або „психологічна корекція”.

У той час, як у Радянському Союзі забороняються педологічні дослідження, а потім і психологічні, у закордонній науці проблеми корекції психічного розвитку дитини продовжували активно досліджуватися, відпрацьовувалися методи, процедури, техніки корекційної роботи, накопичувався досвід допомоги як дитині, так і дорослому.

У зарубіжній психології можна умовно виділити 2 групи підходів до корекції психічного розвитку дитини. Критерієм такого виділення є орієнтація підходу, або теорії на парадигму визначення предмета психології – якість (структура) свідомості, або поведінка особистості [1]. Виходячи з означеного критерію, усі концепції, процедури та методики можна звести до двох підходів щодо корекції психічного розвитку дитини: психодинамічного та поведінкового. Найвпливовішими і добре розробленими як у категоріальному, так і в прикладному плані в межах психодинамічного підходу є психоаналітичний напрям (З Фрейд та його послідовники) і гуманістична психологія (К.Роджерс). Поведінковий підхід представлено теоріями, що відображають історичну послідовність етапів розвитку теорії наочності біхевіоризму: теорія класичної обумовленості, теорію оперантного навчання, когнітивна психологія [1, 81-82].

Поведінковий підхід („модифікація поведінки”) виник як опозиція фрейдистському психоаналітичному підходу в 30-х роках минулого століття і сформувався як самостійний напрям у 50-х роках ХХ ст. У процесі розвитку поведінкового підходу окреслилась чітка тенденція до поєднання з психоаналітичним підходом як у формі прямого запозичення принципів і технік побудови корекційного впливу, так і в формі перекладу традиційних психоаналітичних процедур у терміни теорії навчання [12].

Мета корекції в поведінковому підході формулюється: 1) як навчання новим адаптаційним формам поведінки; 2) згасання, гальмування дезадаптивних форм, що є в суб'єкта. А.Бандура виокремлює чотири основні моделі корекційного та терапевтичного впливу в межах поведінкового підходу: 1) пригнічення (витіснення) зворотної реакції; 2) актуалізація (звільнення) пригніченої реакції; 3) фасилітація реакції, загальмованої негативними соціальними санкціями; 4) набуття реакції [11]. Перші три моделі об'єднують те, що кінцева мета корекції – адаптована поведінка, що вимагається (поведінкова реакція) – з самого початку імплікується як уже існуюче в поведінковому репертуарі суб'єкта в латентному вигляді. Завдання корекції зводиться до підбору стимулів, що сприяють переходу латентної поведінки в активну форму. Четверта модель принципово відрізняється від попередніх тим, що визначає завдання корекції як навчання новим формам поведінки.

Перша модель представлена терапією аверсивної обумовленості, побудованої на принципах класичного обумовлювання небажаної поведінки негативними стимулами, що призводить до елімінації дезадаптованої поведінки. Друга і третя моделі включають такі широко відомі техніки, як метод систематичної десенсибілізації та імпульсивну терапію. Остання не знаходить широкого застосування в роботі з дітьми, оскільки її процедури вимагають високого рівня розвитку уяви в дитини чи підлітка, що не завжди виявляється на практиці. Четверта модель поведінкового підходу надзвичайно важлива, тому що мета корекції формулюється в термінах навчання нової поведінки, яка була відсутня в поведінковому репертуарі підлітка, необхідність якої обумовлена вимогами суспільства. До четвертої моделі можна віднести оперантне навчання („жетонні” програми корекції, поведінковий тренінг, когнітивну терапію в таких її формах, як раціонально-емотивна терапія, семантична терапія, скіл-терапія тощо) [1,95].

Напрацювання закордонної психологічної науки стали підґрунтям для розвитку технологій соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям і дорослим, що опинилися у складних життєвих умовах.

Психологічна корекція як форма психолого-педагогічної діяльності вперше виникла саме в дефектології стосовно різних варіантів аномального розвитку. У цій галузі психологічна корекція означає сукупність педагогічних впливів, спрямованих на виправлення, компенсацію недоліків, відхилень у психічному розвитку дитини [1,8,9].

У міру становлення й зміцнення професійних позицій дитячої практичної психології поняття „психологічна корекція” перемістилося з галузі аномального розвитку до сфери нормального психічного розвитку дитини. У нормальному ході розвитку нерідко зустрічаються різні розлади, порушення, відхилення. Поняття нормального дитинства не передбачає якогось стерильного, „правильного”, безпроблемного розвитку дитини. Тут також є найрізноманітніші утруднення й проблеми розвитку як розповсюджені, типові, так і суцільно індивідуальні.

Розширення сфери психолого-педагогічної корекції обумовлено новими завданнями освіти, пов'язаними з посиленням інноваційних педагогічних процесів, прагненням до максимального розвитку інтелектуального творчого потенціалу в дітей, жорстким відбором у перші класи школи тощо.

У нових соціальних умовах з'являється поняття „соціальна корекція” - це діяльність соціального суб'єкта щодо виправлення тих особливостей психологічного, педагогічного і соціального плану, що не відповідають прийнятним у суспільстві моделям і стандартам” [9,10]. На нашу думку, це визначення досить широке, оскільки в ньому не визначено залишається соціальний суб'єкт. Як відомо, ним може бути той, хто здійснює корекційний вплив, і той, на кого цей вплив спрямовано. Як правило, коли мова йде про дитину або молоду людину, агентом корекційного впливу можуть бути батьки, сім'я, однолітки, школа, громадські організації, соціальні інституції тощо. Але на державному рівні такий вплив організується відповідними соціальними службами і фахівцями – соціальними педагогами та соціальними працівниками.

Соціально-політичні та економічні зміни, що відбулися в Україні наприкінці ХХ століття, призвели до появи великої кількості знедолених, бездоглядних та безпритульних дітей, до зростання злочинності, у тому числі і підліткової. Сьогодні фахівці вважають, що корекційної допомоги потребують не лише діти з органічними пошкодженнями нервової системи, але й здорові, поведінка яких відхиляється від норми внаслідок неправильного попереднього виховання, дефіциту умов соціалізації. Особливої уваги потребують діти, які за різних обставин опинилися в складних життєвих умовах. Природно, що в таких випадках, корекційно-педагогічна діяльність спрямована на виправлення поведінки дитини й на зміни в її оточенні, з урахуванням її потреб, інтересів тощо.

Соціально-педагогічну корекцією ми визначаємо як систему спеціальних педагогічних впливів, спрямованих на виправлення недоліків у поведінці, розвитку та соціалізації неповнолітніх.

Необхідність у корекційно-виховній діяльності виникає у випадках відхилення в поведінці дитини, підлітка, юнака, викликаних соціумом. Корекційно-виховна діяльність спрямована, головним чином, на руйнування певних установок, цінностей, мотивів, стереотипів поведінки і формування нових з метою досягнення самореалізації особистості в суспільстві. За допомогою корекційно-виховної роботи вирішуються проблеми та розв'язуються конфлікти, які виникли в діадах «особистість - суспільство», «особистість і соціальне середовище», «особистість - група», «особистість - особистість». Завдяки цій діяльності відбувається руйнування раніше сформованих мотивів, цінностей, установок і т.п., здійснюване соціально-педагогічними й психологічними засобами, що проявляється в їхній підміні, зміні, переосмисленні, переоцінці, коригуючи поведінку особистості відповідно до прийнятих у соціальному оточенні та суспільстві загалом норм.

Метою корекційно-педагогічної діяльності є не лише виправлення відхилень, які вже наявні у поведінці підлітка, а й створення передумов щодо його подальшого розвитку, позитивної соціалізації та інтеграції в соціум [5].

На думку А.І.Кочетова [3] корекція виконує такі функції:

- *відновлення* (відтворення тих позитивних якостей, які переважали в підлітка до появи педагогічної занедбаності, важковихованості, девіантної поведінки тощо). Ця ж функція спрямована на звернення до пам'яті підлітка про його добрі справи;
- *компенсування* (формування в підлітка прагнення компенсувати той чи інший недолік участю в діяльності, яка його захоплює (спорт, праця, музика, мистецтво, спілкування, допомога іншим тощо));
- *стимулювання* (спрямована на активізацію позитивної суспільно-корисної діяльності підлітка) здійснюється завдяки схваленню або осуду його дій, тобто демонструє небадуже емоційне ставлення до особистості підлітка, до його вчинків;
- *виправлення* (заміна негативних властивостей, якостей підлітка на позитивні) передбачає застосування різноманітних прийомів та методів корекції поведінки.

Таким чином, здійснюючи корекційну роботу соціальний педагог працює в декількох напрямках: відновлювальному, компенсуючому, виправлення та стимулювання.

Соціально-педагогічна корекція здійснюється на загальному позитивному фоні взаємодії соціального середовища з підлітком у таких напрямках: корекція взаємодії підлітка і середовища; корекція

соціальних наслідків психологічної проблеми, погіршення матеріального становища, біхевіоральних проблем; корекція взаємовідносин у ситуації конфлікту з батьками, вчителями, однолітками.

Організація корекційно-педагогічної роботи з підлітками, що потребують особливої уваги, передбачає врахування цілої низки принципів, а саме: поваги до особистості дитини в поєднанні з вимогливістю до неї; опори на позитивне в дитині; гуманістичної спрямованості корекційних дій; системності, врахування індивідуальних та вікових особливостей, комплексного застосування корекційних методів та прийомів; інтеграції зусиль близького соціального оточення дитини.

Усе вище сказане, дає підстави зробити висновок, що в сучасній педагогічній науці соціально-педагогічна корекція як напрям діяльності соціального педагога залишається не достатньо вивченою. Потребують подальшого аналізу форми корекційного впливу, технології корекційної роботи з різними категоріями дітей та підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Караванова, А.Г. Лидерс. – М.: МГУ, 1990. – 134 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кочетов А.И. Перевоспитание подростков / А.И. Кочетов. – М.: Педагогіка, 1997. – 120 с.
4. Наказ Міністерства освіти України «Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України» від 3.05.1999р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d65.htm>.
5. Окушко Т.К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах / Тетяна Костянтинівна Окушко: Автореф. дис....канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка. – К., 2009. – 20 с.
6. Психологічна енциклопедія /автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: «Академвидавни-цтво», 2006. – 424 с.
7. Семігіна Т. Словник із соціальної політики / Тетяна Семігіна. – К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія», 2001.- 208 с.
8. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т.Ф.Алексєнко. – Вінниця: Планер, 2009. – 542 с.
9. Социальная работа : учебник для студентов / Под общей ред. проф. В.И.Курбатова. – Ростов-на Дону: Феникс, 1999. – 576 с.
10. Тюття Л.Т. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Л.Т. Тюття, І.Б.Іванова. – К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 408 с.
11. Bandura A. Principles of Behavior Modification. N.Y., 1969. – 677 p.
12. Dollard J., Miller N.E. Personality and Psychotherapy. N.Y., 1950. – 488 p.

УДК 378.14 (477)

СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ВНЗ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ

Іванова Л.С., к. філос. н., ст. викладач, Сласна О.В., викладач

Запорізький національний університет

Відокремлений структурний підрозділ Національний авіаційний університет

Слов'янський коледж НАУ. (ВСП НАУ СК НАУ)

У статті проаналізовані умови та фактори, що зумовлюють специфіку навчальних процесів у ВНЗ України. Описані нові тенденції, явища, процеси в системі вищої освіти в контексті європейської інтеграції. Вказані існуючі недоліки та вірогідні шляхи їх усунення.

Ключові слова: глобалізація, європеїзація, гуманізація освіти, науково-освітній простір, особистісна орієнтація освіти.

Иванова Л.С., Сласная Е.В. СПЕЦИФИКА УЧЕБНЫХ ПРОЦЕССОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕИЗАЦИИ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье проанализированы условия и факторы, которые обуславливают специфику учебных процессов в ВУЗах. Представлены новые тенденции, явления, процессы в системе высшего образования в контексте европейской интеграции. Указаны существующие недостатки и вероятные пути их ликвидации.

Ключевые слова: глобализация, европеизация, гуманизация образования, научно-образовательное пространство, личностная ориентация образования.

Ivanova L.S., Slasnaya O.V. A SPECIFIC OF EDUCATIONAL PROCESSES OIN HIGHER DUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE IS IN THE CONDITIONS OF EVROPEIZACII / Zaporizhzhya national university, Separated structural department of National aviation university Slovyansk college of National aviation university (SSD NAU SC NAU), Ukraine.

Conditions and factors causing the specificity of educational processes in higher educational establishments of Ukraine are analyzed in the article. New tendencies, phenomena, processes in Ukrainian higher education are described in the context of European integration. Current disadvantages and possible ways of their elimination are specified.

Key words: globalization, eurointegration, humanization of education, scientific-educational area, personal oriented education.

Сутнісною ознакою XXI століття, яке щойно розпочало свій розгін, є глобалізаційна інтеграція. Вона невинно пов'язує не лише ринки та технології, а й держави-нації, демонструючи свій потужний вплив на життя людини й суспільства. Безсумнівним є те, що світ стає цілісним у фінансово-економічному, інформаційному та технологічному аспектах. Інтеграційні процеси охоплюють і культурно-духовну сферу, зокрема й освіту.

Мета статті полягає у наступному: виявити, в чому полягає специфіка навчальних процесів в галузі вищої освіти України, що були зумовлені євроінтеграційними процесами.

Згідно зі "Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу", затвердженої наказом Президента України, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній займає особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі саме тут. Він охоплює галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери.

Реформування системи вищої освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є відмінною рисою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі.

Справді потужним імпульсом європеїзації освіти України стала Болонська декларація (1999 р.). Згідно з цією угодою, євроінтеграція спрямована на консолідацію зусиль науковців та освітян для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської науки й вищої освіти, а відтак їхньої ролі в розвитку та зміцненні стабільних, мирних і демократичних суспільств. Водночас створення європейського простору вищої освіти слугуватиме демократизації університетського життя, відкритості до співпраці та взаємному визнанню освітніх дипломів [1].

Основні цілі Болонського процесу зводяться до наступного:

- побудова Європейського простору вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування;
- посилення міжнародної конкурентоспроможності як національних, так і в цілому Європейської систем вищої освіти;
- досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти;
- формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи у цілому;
- підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних та Європейських культурних цінностей;
- змагання з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив, гроші та престиж.

Загалом визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та після-вузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти [1].

Євроінтеграційні процеси актуалізують потребу в теоретичному осмисленні проблем конституювання європейського науково-освітнього простору, можливостей і перспектив входження в нього національного освітнього простору. Річ у тім, що європростір репрезентує, з одного боку, цивілізаційний рівень освіти, її відповідність вимогам суспільства знання, а з іншого – гуманістичні принципи західної цивілізації. Отож, європеїзація національного освітнього простору вимагає, по-перше, його

інформаційно-комп'ютерної модернізації, а по-друге – взаємоузгодження європейських світоглядних орієнтирів з національними духовними цінностями. Зазначені процеси диктують перш за все необхідність визначення, гармонізації та затвердження нормативно-правового забезпечення в галузі освіти з урахуванням вимог міжнародної та європейської систем стандартів та сертифікації.

В Україні, як і в інших розвинених країнах світу, вища освіта визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрямки розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законами України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національною доктриною розвитку освіти, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України.

Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку вищої освіти є:

- особистісна орієнтація вищої освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті вищої освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення і використання позабюджетних коштів;
- підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки;
- розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Ключова позиція реформування – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн.

У системі української вищої освіти нині актуалізуються такі нові тенденції, явища, процеси, як: університетська автономія, академічна мобільність, подвійний диплом, Європейська система перезарахування (трансферту) кредитів (ECTS), нові професійні освітні стандарти, моніторинг якості освіти, рейтинги ВНЗ, оновлення змісту навчання (перегляд і модернізація програм, навчальних матеріалів, літератури, засобів навчання; розробка і впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів, насамперед міжгалузевих та прикладних); комп'ютеризація навчання та управління; синтез науки та освіти; виконання наукових проєктів; система Грантів; приватна освіта; конкуренція і конкурентоспроможність ВНЗ різних форм власності; модернізація стратегії і тактики навчально-виховного процесу (побудова його на засадах вільної творчої освіти (Liberal Arts Education), варіантність і свобода вибору у побудові індивідуальної навчальної програми, вибіркові дисципліни, сертифікатні програми, одержання додаткової спеціальності (major & minor), посилення творчої та самостійної складової навчання, демократизація навчання та управління, 100-бальна рейтингова система оцінювання знань студентів, рейтингова оцінка роботи викладача, стимулювання інноваційних методик і форм викладання та виховання; створення спеціальних інноваційно-освітніх центрів; демократизм у стосунках викладачів та студентів, посилення ролі студентського самоврядування); прозорість вступного тестування; відкрита виборність керівних посад в університеті (від ректора до завідувачів кафедр) та інші [8].

Розвиток сучасного наукового знання та науково-технічні досягнення суспільства обумовили специфіку навчального процесу ВНЗ, але передусім у напрямку його подальшої інформатизації та комп'ютеризації, що, у свою чергу, сприяє появі нових освітніх можливостей, нових перспективних форм, методів і засобів навчання, їх широкому впровадженню у навчально-науковий і виховний процес вищої школи. Так, у науково-педагогічній літературі періоду кінця ХХ - початку ХХІ століть з'явилися і дедалі більше актуалізуються такі нові поняття: дистанційна освіта, аудіовізуальні методики навчання, електронна (віртуальна) лекція (Е-лекція), електронний семінар (Е-семінар), електронна консультація (Е-консультація), електронні індивідуальні завдання, електронна навчальна гра, електронні ситуативні задачі, віртуальні навчальні програми; електронні посібники і підручники, електронне реферування, електронний проєкт; навчальні відеодемонстрації, відеоматеріали, відеоконференції; навчальне комп'ютерне моделювання, мережне навчання, Інтернет-освіта, Інтернет-освітні технології, віртуальний університет, безперервне навчання тощо [4; 7].

Методологія, методичний апарат та дидактичний інструментарій сучасної вищої школи модернізується шляхом прогресивних нововведень, покликаних забезпечити всебічну підготовку висококваліфікованого

і конкурентоспроможного спеціаліста на рівні сучасних вимог. Головною метою цих нововведень є підвищення якості української вищої освіти, наближення її рівня до європейських вимог і стандартів.

Одже, сьогодні Болонська система стає реальним фактором діяльності ВНЗ України. Є певні досягнення, але є й суттєві проблеми, без усунення яких говорити про дієвість нової системи досить проблематично.

Проблемні питання виникають при адаптації нашої системи освіти до так званої європейської кредитно-модульної системи. Десятки ВНЗ України впроваджують цю систему. Але з упевненістю можна констатувати, що реальністю здебільшого стало лише застосування модульно-рейтингової системи оцінювання знань, яка, до речі, в наших ВНЗ використовується задовго до Болонської декларації.

У контексті Болонського процесу потребує упорядкування законодавчо визначених в Україні чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців відповідно до потреб ринку праці: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Виникають питання щодо мобільності студентів і викладачів у європейському просторі. Ця мобільність серед українців і сьогодні добре поширена, хоча й одностороння. Десятки тисяч наших дітей і молоді навчаються за кордоном. Вітчизняні вчені, а це теж тисячі, успішно працюють в інших країнах. Проте є проблема збереження та повернення до України власного інтелектуального потенціалу, наших учених. Ми продовжуємо втрачати свої інтелектуальні ресурси і готувати кадри для розвинених країн.

Нагальною є зміна структури навчального процесу в бік зменшення аудиторного навчання і збільшення самостійного навчання студентів та індивідуальної роботи. Одночасно це потребує й істотного коригування сутності, змісту і технологій навчально-методичного забезпечення. Те, що відбувається у нас під гаслом новацій у вигляді дистанційної чи якоїсь кореспондентської форми навчання, інколи і вже випробуваної заочної, дискредитує нашу вищу освіту, знижує її якість і авторитет як в Україні, так і поза її межами.

Потребує невідкладного, в тому числі і законодавчого, врегулювання структура вищих навчальних закладів. Сьогодні в Україні відбувається малообгрунтоване нагромадження закладів різних форм і статусів: училища, технікуми, коледжі, інститути, академії, університети та ще й різних форм власності.

Слабкою ланкою роботи залишається фінансування. Мізерні кошти і застаріла матеріальна база – це нинішні складові буття нашої вищої школи. Не можна серйозно говорити про прорив у проведенні занять, якщо у розпорядженні факультету знаходяться 1-2 сучасних мультимедійних апарата. ВНЗ потребують більшого насичення комп'ютерною та мультимедійною технікою, сучасними лабораторіями. Доцільно розробити перспективний план оновлення науково-дослідної бази. Щоб таке планування не перетворилося на фікцію, необхідно три умови: по-перше, в перспективному плані слід чітко визначити актуальні завдання першого, другого та наступних етапів; по-друге, погодити і затвердити план у міністерстві, з метою надання йому чинності організаційно-правового документу; по-третє, домогтися безумовного фінансування державою зазначених проектів в обсягах, передбачених планом.

Відносно організації праці викладача, то сьогодні найбільш гострим питанням залишається його перевантаження, яке не сприяє покращенню якості навчального процесу і роботі над підвищенням науково-методичного рівня. Вирішення проблеми не потребує якихось нових досліджень, чи проведення експериментів. Якщо звернутися до досвіду західноєвропейської чи американської освітніх систем, то в них досить чітко означено змістовні й часові можливості діяльності викладачів. Слід також враховувати, що Болонська система потребує збільшення витрат на розробку методичних матеріалів, облік та контроль навчання, ведення необхідної документації тощо. Розв'язання цієї частини проблеми залежить від створення відповідного програмного та технічного забезпечення, яке б звело до мінімуму рутинну роботу. Доцільно також зменшити кількість студентів у навчальних групах. Наукові дослідження свідчать, що ефективна комунікація відбувається тоді, коли у групах перебуває до 10-ти учасників. Це підтверджується багаторічною практикою проведення семінарів. Очевидно, що здійснити такий перехід водночас, якщо група складається з 25 студентів неможливо. Проте це можна зробити поступово, чи, принаймні, ввести поділ групи на найбільш значимих заняттях курсу.

Отже, Болонський процес – це засіб переведення європейської освіти на якісно новий рівень з метою надати їй привабливості, якості, мобільності, неперервності. Якщо майбутнє України пов'язане з Європою та прогресом, то ми повинні впроваджувати його не тільки формальну, але й сутнісну сторону. Свідченням цього є розробка необхідної документації, започаткування навчання за новою системою на молодших курсах, розробка і втілення в життя прогресивних навчальних методик, проведення новітніх досліджень, встановлення зв'язків із західноєвропейськими вищими навчальними закладами.

Аналіз проблем, пов'язаних з переходом на нову систему освіти, свідчить, що вони виходять за межі регіону. Їхня суть полягає в тому що: впровадження нової системи потребує значного фінансового забезпечення, кардинального оновлення матеріально-технічної бази вузів, формування нової організаційної структури, спроможної проводити навчальний процес і забезпечити новітні наукові дослідження, створення і впровадження системи інформаційного забезпечення навчального процесу і

наукових досліджень, покращення кадрової політики, оптимізації роботи викладача і навчання студента. Без вирішення цих завдань український прорив у освіті та науці неможливий.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки: Наказ № 49, 23.01.04р. // Освіта. – 2004. – 11 лютого. – № 8. – С. 6.
2. Загальноєвропейський досвід – досягнення цілей. – Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти «Загальноєвропейський простір вищої освіти – Досягнення цілей» м. Берген, 19-20 травня 2005 р. // Освіта України. – 2005. – 5 липня. – № 50. – С. 5.
3. В. Андрущенко. Педагогічна освіта України в стратегії Болонського процесу: Бесіда с ректором педагогічного університету ім. М. Драгоманова
4. Байденко В. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 14-19.
5. Боллобаш Я. Болонський процес: подолання стереотипів // Освіта України. – 2004. – 19 березня. – С. 5.
6. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізми розвитку / За заг. ред. В. П. Андрущенка. - К.: Пед. преса, 2006. – С. 28.
7. Жовта І. Реформування вищої освіти і Болонський процес: Знайомство із шляхами реалізації в європейських країнах ідей та мети Болонського процесу // Освіта України. – 2003. – 09 грудня. – С. 3.
8. Журавський В.С. Підвищення рівня науково - методичного забезпечення вищої юридичної освіти – шлях до Європейської спільноти: Юридична освіта в Україні та Болонський процес // Юридический вестник. – 2003. – № 4. – С. 95–101.

УДК 070:17.023.31:37.011.33

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОГО САМОВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ЖУРНАЛІСТА

Костюк В.В., к. пед.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті подається визначення поняття "творче самовиявлення" на основі аналізу тлумачення означеного поняття філософами, психологами, педагогами. Вказуються основні шляхи, що сприяють творчому самовиявленню студента-журналіста у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: творчість, самовиявлення, самореалізація, особистість, навчально-виховний процес, студенти-журналісти.

Костюк В.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ЖУРНАЛИСТА / Запорожский национальный университет, Украина.

На основе анализа философами, психологами, педагогами понятия «творческое самовыражение» дается его определение. Называются основные направления творческого самовыражения студента-журналиста в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: творчество, самовыражение, самореализация, личность, учебно-воспитательный процесс, студенты-журналисты.

Kostyuk V.V. THEORITICAL BASICS OF THE CREATIVE EXPOSURE PERSONALITY STUDENT-JOURNALIST / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article determination of concept “creative exposure” is given on the basis of analysis of interpretation of the noted concept by philosophers, psychologists, teachers. Basic ways which are instrumental in the creative exposure of student-journalist in the educational process are specified.

Key words: creation, exposure, self-realization, personality, educational process, student-journalist.

Пошук нових парадигм реформування освіти, її моделей і технологій зумовлений загостренням психолого-педагогічних проблем, що потребують вирішення в епоху глобальних перетворень. Сучасний етап розвитку суспільства, акцентуація соціальної ролі особистості вимагають адекватних фундаментальних реформ у сфері професійної освіти, розкріпаченні ініціативи та соціальної активності людей, виховання у молодого покоління творчого мислення, гуманістичних цінностей. Тільки спеціаліст із ґрунтовними фаховими знаннями, високим рівнем культури конкурентоспроможний на ринку праці, здатний творчо виконувати професійні обов'язки.

Найголовнішою характеристикою творчої особистості є її активне творче самовиявлення. Тому творчий характер журналістської діяльності ставить акцент на створенні у системі професійної підготовки

фахівців для роботи у засобах масової інформації максимальних умов для задоволення природних запитів, обдаровань та інтересів студентів, їх виявлення.

Мета статті - з'ясувати сутність терміну "творче самовиявлення" у навчально-виховному процесі, його особливості і компоненти; розкрити основні шляхи, що сприяють творчому самовиявленню студента-журналіста у навчально-виховному процесі.

Проаналізувавши основні думки дослідників природи творчості, можна стверджувати, що творчість - це спосіб життя кожної людини, засіб самореалізації багатьох її потенцій. Тому В.О.Сухомлинський ототожнює поняття "творчість" і "самовиявлення" [19, 566]. Так само трактує поняття "творчість" і О.В.Киричук: творчість - це відкриття себе, самовираження власного "Я", самореалізація [15, 115].

У теорії особистості Г.Олпорта стверджується, що основною рушійною силою є тенденція до самореалізації особистості. За словами К.А.Абульханової-Славської, суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки проявляється, а й створюється, визначається. Її думку продовжує Е.В.Ільєнков, який визначає два етапи процесу розвитку людини: її становлення і реалізація. Проявляючи себе, особистість одночасно себе і формує.

Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") у своїй основі має ідею самовдосконалення і самореалізації особистості. Але повного, точного і усталеного визначення цього поняття у педагогічній літературі немає.

У "Великому тлумачному словнику української мови" знаходимо: самовиявлення - розкриття свого "Я", виявлення своїх думок, настроїв, переконань, своїх індивідуальних особливостей; прояв своєї індивідуальності [4, 1098]; самореалізація – реалізація свого творчого, людського потенціалу [4, 1101].

С.Гончаренко, автор "Українського педагогічного словника", вживає слово "самореалізація", однак пояснення його не дає [7].

Ми вважаємо, що розуміння суті терміну "самовиявлення" бере свій початок у тих питаннях, які прийнято називати вічними, а саме: що є людина, для чого вона живе?

Ще Епікур розробив філософію людського "мистецтва жити", покладаючись на самого себе. Жити, звільняючись від смерті і страху перед богами. Жити, насолоджуючись свободою і спілкуванням із друзями-однодумцями. Жити, щоб найбільш повно, в рамках, допустимих умовами його часу, розкрити свої духовні сили.

На фоні суворо-безжального в своїх вимогах стоїцизму, схильного до насильницького придушення всякого природного людського потягу, вчення Епікура приваблює високим гуманізмом і моральною чистотою життєвого способу його послідовників. Але безбентежне життя неможливе без чистого серця, - так пояснює свого попередника Лукрецій [12, 285]. Така необхідна для спокійного стану внутрішнього світу індивіда сердечна чистота потребує від людини перш за все звільнення своєї свідомості від страху. Поки людина відчуває почуття страху, вона не володіє собою. Навпаки, нею володіють ті сили, які вселяють страх. Перебуваючи у полоні страху, індивід скутий у своєму духовному розвитку. І тут прозорливість Епікура просто дивна - наскільки глибоко для свого часу зумів він вникнути в суть проблеми, побачивши її у звільненні людської свідомості від страху як основної перешкоди на шляху до досягнення і духовної досконалості. Страх небезпечний тим, що він паралізує волю і розум, а людина, вражена страхом, не може бути опорою в житті як для себе, так і для інших.

Ідея досягнення духовної досконалості, природовідповідного виховання є основною системою педагогічних поглядів Г.Сковороди. Він стверджував, що нахили природжені, що люди від народження далеко не рівні. І якщо людина займається тим, для чого не народжена, що противно її натурі, то вона, як правило, стає нещасливою. З цього приводу добре відоме висловлення Г.Сковороди: "Живи по натурі". Водночас абсолютно правильним є зауваження мислителя про те, що самі собою природні здібності ще нічого не дають, бо "сродность трудолюбием утверждается" [9, 40-42].

Людина може відбутися за умови, якщо вона зуміє реалізувати свої духовні сили. природжені нахили - таким є основний акцент у поглядах Епікура та Г.Сковороди. Такою ж є основна думка багатьох зразків світової усної народної творчості (англійська народна приказка стверджує: "У кого великий розум, тому треба ще більше розуму, щоб управляти ним»; "Північний вітер створив вікінгів", - говориться у скандинавському прислів'ї), час походження яких визначити сьогодні уже практично неможливо. Вивчивши доступні нам праці, ми прийшли до висновку, що вперше питання про самовиявлення було поставлено Ф.Беконом, який вважав, що "людині недостатньо пізнавати саму себе, необхідно знайти спосіб, з допомогою якого вона зможе розумно і вміло показати, виявити себе і насамкінець змінити себе і сформувати". Якщо людиною, вважав Ф.Бекон, обрано такий життєвий шлях, до якого вона за своїми природними здібностями абсолютно не пристосована, необхідно при першій же нагоді зійти з нього і стати на інший [2, 457].

Глибина і всебічність при розробці ідеї самореалізації особистості притаманні філософській спадщині Гегеля. Він одним із перших в історії філософії надав особливу увагу людській діяльності і вивчив її вплив на об'єктивізацію, реалізацію внутрішнього в особистості (помислів, устремлень). У процесі виконання того чи іншого виду діяльності, вважав Гегель, людина ставить мету, що продиктована своєрідністю цієї діяльності, і при цьому вона повинна одержати задоволення від неї. Це можливо тоді, коли в діяльності людина реалізує свої власні цілі. Виявлену ним ідею самореалізації людини він розшифрував як її ставлення "самої собі для себе" [6].

Внутрішня, "своя" ціль, яку має на меті людина, здійснюючи якісь вищі цілі, і від виконання якої він одержує задоволення, і є самореалізація особистості. Та слід відзначити, що Гегель в кінцевому результаті розумів самореалізацію як реалізацію ідеї, духу.

Свої погляди на самореалізацію висловлювали Фейєрбах (призначення людини вбачав у виконанні, реалізації життєвих цілей), К.Маркс (вважав багатою ту людину, яка має соціальні, сутнісні сили і в той час потребує у всій повноті людських проявів життя, людину, якій її власне здійснення є внутрішньою необхідністю, потребою; саму ж науку про людину Маркс вважав продуктом практичного здійснення людини).

Замислюючись над суттю процесу самовиявлення, необхідно проаналізувати погляд на означену проблему класиків вітчизняної педагогіки, тих, хто стояв біля витоків національної школи, наших сучасників.

Більшість принципів дидактики вищої школи збігається із загальнодидактичними принципами загальноосвітньої школи, проте зміст і шляхи їх реалізації у вищій школі, звичайно ж, мають специфіку.

Думка С.Русової про те, що нова школа кладе собі за головну мету збудити, дати виявитися самостійним творчим силам дитини..., а задля того, щоб зуміти викликати в учня духовну діяльність, треба зрозуміти душевний склад дитини, є близькою до переконання Я.Ф.Чепіги про те, що задля формування життєвого типу людини, гідної прийдешньої людськості, ми повинні шукати засобів, аби задовольнити нормальні вимоги нашої душі і тіла, відповідно гармонії правди, краси і добра .

Прикладом пошуку шляхів формування життєвого типу людини, гідного прийдешньої людськості, є педагогічна діяльність А.С.Макаренка. Орієнтація на виховання щасливої особистості, створення умов для її самореалізації, втілення в життя ігрового ритуального педагогічного комплексу - це стабільні компоненти педагогічного досвіду педагога.

Як стверджує М.П.Лещенко, Макаренків ідеал - це самореалізована особистість, яка виявила власний творчий потенціал, розвинула його і відповідно до цього здобула професійну освіту, одержала особистісно привабливу соціальну роль [11, 54-55].

Згідно з підходом А.С.Макаренка, саме в колективі відбувається реалізація творчих потенцій особистості за відповідних умов. Ця думка підтверджується педагогічними поглядами і практикою В.О.Сухомлинського.

Видається доцільним визначити, що термін "самовираження" учений ставить в один ряд з такими термінами, як "самооцінка", "самоспостереження", "самовиховання", що є складовим такого поняття, як самоутвердження [19, 342].

Саме тому важливо визначити найважливішу низку чинників (за В.О.Сухомлинським), які позитивно впливають на творче самовиявлення особистості:

праця як спосіб самовиявлення: тільки в праці кожен з нас виражає себе як людина, як особистість. Другою лінією розвитку цієї проблеми є розуміння ролі праці над собою, без якої про творче самовиявлення не може й бути мови; повинність як серцевина духовного життя. Можна тільки дивуватися далекоглядності видатного педагога, який, вважаючи невичерпним джерелом справжнього людського щастя свободу, ставить питання про повинність. Актуальними будуть переконання автора для нинішнього часу, коли відбувається перехід від тоталітарного до демократичного суспільства: з того, що людина робить не те, що вона повинна робити, а те, що їй хочеться, починається моральне спустошення, розбещення і падіння. Бійся духовного поневолення своїми бажаннями, - якщо не тримати їх у шорах і не підкоряти повинності, ти перетворишся в безвільну істоту [20, 185].

Грунтовний підхід до аналізу суті, розуміння цього поняття нами виявлено у дослідженні Л.Н.Когана [8]. Самореалізація особистості, як вважає вчений, - це не тільки підсумок самопізнання і самооцінки, знання людиною самої себе, а перш за все результат її практичної діяльності. Саме в процесі праці та інших видах соціальної діяльності людина виявляє свої сутнісні сили. Самореалізація, як свідомий і активний процес, можлива за умови усвідомлення особистістю власних інтересів, потреб і здібностей, які вона опредмечує в практичній діяльності. Тому самореалізації завжди передують процес самопізнання, в результаті якого у людини виробляється певна "само модель" - узагальнена концентрована уява про себе і своє "Я". Заслуговує на увагу твердження дослідника про те, що неправильна оцінка людиною власних

здібностей, інтересів і обдарувань призводить до того, що самореалізація може піти неправильним шляхом.

На думку вченого, процес самореалізації є дуже важким. І зводиться він не тільки до реалізації природних здібностей людини, які перетворюються із задатків під впливом умов життя особистості, її соціальної позиції.

Отже, під самовиявленням будемо розуміти свідомий цілеспрямований процес розкриття і опрідметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності [8].

Думки інших дослідників про самовиявлення ми знаходимо у працях, що безпосередньо не присвячені цьому поняттю. Тож опишемо ці площини, в рамках яких вчені апелюють до вказаного вище терміну.

Вивчаючи особистісно-рольовий підхід до побудови навчально-виховного процесу, В.І.Войтко відносив потребу в спілкуванні, самовираженні і самоутвердженні до розряду особистісно значимих потреб. [5].

Рубінштейн С.Л. стверджує, що становлення і реалізація суті особистості відбувається у процесі її діяльності: своїми діями я безперервно підриваю, змінюю ситуацію, в якій знаходжусь, а разом з тим безперервно виходжу за межі себе. Цей вихід за межі себе не є запереченням моєї суті, як думають екзистенціалісти, це - її становлення і разом з тим реалізація моєї суті [18,344].

Погодившись із думкою О.М.Леонтьєва про те, що людина реалізується такою, якою вона є, і реалізація відбувається безпосередньо у процесі діяльності, А.Г.Асмолов виділяє два плани аналізу проявів: продуктивний і інструментальний [1].

Отже, якщо для психолого-педагогічної літератури 50-80-х років характерна постановка такої проблеми як самовиявлення, визнання її існування, то нині ставиться питання про об'єктивну необхідність цього явища і його роль у процесі ставлення особистості, визначається інструментарій творчого самовиявлення.

Характеризуючи ідею особистості в російській психології, І.Б.Котова виділяє чотири типи побудови особистості. Четвертий тип побудови виділився в останнє десятиріччя ХХ століття і характеризується логікою "самоздійснення" ідеї особистості, що стало можливим у суспільстві, яке шукає шлях до людини як особистості [17, 319].

Самоздійснення ідеї особистості маніфестує себе "вічними цінностями" (такими є категорії "духовності", "цілісності", "свободи", "відповідальності", "самопобудови", "розвитку", "безсмертя"). В теоретичних розробках логіка "самоздійснення" представлена загальнопсихологічними концепціями "соціогенезу особистості" (В.С.Мухіна), "віртуальної, відображеної суб'єктивності" (В.А.Петровський), "розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі" (В.І.Слободчиков), життєдіяльності особистості та іншими [17, 319-320].

Для сучасної психолого-педагогічної літератури характерними є розгляд самовиявлення в різних площинах цього питання. І.Д.Бех, І.С.Волощук розглядають самовиявлення, самореалізацію з точки зору її необхідності [3, 7].

Цю думку логічно завершує твердження В.Д.Пекеліса: якщо, поставивши собі мету і напружаючи волю, ви не одержите в кінцевому результаті задоволення, - знайте: ви насилуєте свою природу, нівечите дивовижний витвір життя - "якнайвищу розумну машину" і, зрештою, завдаєте шкоди не тільки собі, але й всьому суспільству [16, 72].

Важливою запорукою самовиявлення є уява особистості про себе, розуміння нею своєї індивідуальності. Ключовим для визначення суті самовиявлення особистості є розуміння ролі її потенціалу

Одним із дійових засобів, що сприяють самовиявленню, є мова. Свою точку зору з приводу цього висловила Емілія Поуст у книзі "Американський етикет": Ніщо не вказує на походження, освіту, самодисципліну й виховання так швидко й промовисто, як слова, що ми їх вживаємо, і те, як ми їх вимовляємо [13, 3]. А геній В.О.Сухомлинського зумів логічно завершити цю думку: найважливішим першоджерелом творчості як самовираження й самоутвердження особистості є слово. [19, 566]. Для журналіста ж слово є не тільки професійним інструментом, а й засобом самореалізації.

Пошуку шляхів до "оновлення", "самовиявлення", "самореалізації" людини присвячені роботи зарубіжних педагогів Г.Буша, Ф.Карлгрена, А.Маслоу, К.Роджерса, З.Фрейда, Е.Фромма. Е.Фромм, наприклад, виходить із того, що людина "відкрита" для самостворення; Юнг стверджує, що природженість психічних структур відіграє провідну роль у свідомості і поведінці людини.

Привертає увагу теорія мотивації А.Маслоу, в якій зроблена спроба поєднати багатоманітність проявів особистості з потребами, мотивами. За переконанням автора теорії, протягом життя людини її поведінку зумовлюють потреби. Згідно з цією теорією, в конкретний момент провідною для людини є одна із п'яти потреб (фізіологічні потреби; потреби у безпеці; потреби у прихильностях, у любові, причетності до

групи; потреби в повазі; самореалізація). Кожна нова потреба стає можливою тільки при задоволенні потреб нижчого порядку. Найвища ж із усіх, потреба в реалізації, є актуальним збудником і спонукою дій і поведінки людини тільки за умови повного задоволення усіх нижчих потреб. Здатність до самореалізації вчений трактує як таку, що завжди властива людській істоті, а можливість задовольнити цю потребу має саме "благополучна", "розвинена" особистість [14].

Вітчизняна школа теж робить спроби змінити освітні концепції. Утвердження України як демократичної, суверенної держави неможливе, якщо до її будівництва не включаються мільйони людей, які свідомо обирають незалежність, свободу, демократію, право на вільний вибір і самореалізацію за основу власної смислоутворювальної життєвої програми - такою є основна суть концепції гуманітаризації освіти [10].

Гуманітаризований освітній процес спрямовується на розуміння і пізнання людини як унікальної і найскладнішої з усіх існуючих у світі систем.

При такій загальній зацікавленості поняттям "самовиявлення", коли навіть на рівні профільного Міністерства визначається об'єктивна необхідність цього явища, ми не маємо ґрунтових досліджень з цього питання, його чітких трактувань. Отже, адекватна реалізація цього поняття викликає труднощі через відсутність в теорії відповідно розробленої концепції творчого самовиявлення. Наявні ж дослідження із зазначеної проблеми не конкретизовані ще до рівня студентів, у своєму трактуванні мають протиріччя, а тому і не вирішують проблеми творчого самовиявлення особистості у навчально-виховному процесі в принципово нових умовах.

На підставі загального поняття "творчість", враховуючи терміни "самовиявлення", "самореалізація", "особистість", ми пропонуємо таку дефініцію: творче самовиявлення - це рівень вияву таких психологічних особливостей індивіда, які забезпечують повноцінний гармонійний розвиток і саморозвиток особистості студента, сприяють її утвердженню, забезпеченню базових творчих потреб.

Отже, осмислення сутності творчого самовиявлення як педагогічної категорії пов'язане з виявленням взаємозв'язку суб'єктів навчальної діяльності, здатністю педагогічного процесу наситити життєдіяльність педагогів і студентів позитивною енергією, душевним напруженням, особливим стилем взаємин в ім'я народження творчих особистостей для вітчизняних засобів масової інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования.- М.: Изд-во МКУ, 1984.- 104 с.
2. Бэкон Ф. Сочинения в 2-х томах.- М; 1977.- Т.І.- 567 с.
3. Бех І.Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій // Початкова школа.- 1997.- №9.- С. 4-8.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440с.
5. Войтко В.И. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса // Вопросы психологии.- 1981.- № 3.-С.69-78.
6. Гегель Г. Сочинения.- Т.4. - М.- Л.,1934- 440 с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997.- 376 с.
8. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека.- М.: Мысль, 1984.- 252 с.
9. Козубовська І.В. Формування особистості в педагогічній спадщині Г.Сковороди // Початкова школа.- 1996.- №5.- С.40-42.
10. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)" Рішення колегії МО України 24.12.95 р. №13/4-8 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України.- 1996.- №6.- С.2-3.
11. Лещенко М.П. Педагогіка "щастя і поезії дитячого життя" // Педагогіка і психологія.- 1998.- №1.- С.54-58.
12. Лукреций. О природе вещей.- М.:1978.- 127 с.
13. Мариньчак С. Спробуйте знайти красу і в бур'янах // Рідна школа.- 1997.- №9.- С.3-6.
14. Маслоу А. Самоактуализация личности й образование / Пер. с англ. Г.А.Балла: Институт психологии АПН Украины и др- К., Донецк, 1994.- 52 с.
15. Основи психології: Підручник / За заг. редакції О.В. Киричука, В.А.Роменця.- М.: Либідь, 1996.- 631 с.
16. Пекелис В.Д. Твои возможности, человек. Изд. 4-е, перераб. и доп.- М.: Знание, 1984.- 272 с.
17. Петровский А.В., Яровевский М.Г. История и теория психологии.- Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996.- Т.2.- 416 с.

18. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.- М., 1973.- 424 с.
19. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Вибрані твори в 5 т.- К.: Рад. школа, 1977.- Т.3.- С.283-582.
20. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Вибрані твори в 5 т.- К.: Рад. школа, 1976.- Т.2.- С.149-416.

УДК 37.018.262

ВПЛИВ ДУХОВНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА В МОЛОДІ

Лещенко О.Г., к. пед. н., викладач

Запорізький національний університет

Автор статті розглядає питання впливу духовності на формування відповідального ставлення до батьківства в молоді. У статті було зроблено такі акценти: на визначення сутності духовності, її складових, духовних цінностей, розвиток яких впливає на формування відповідального ставлення до батьківства; чинників, що визначають духовне становлення особистості і сприяють формуванню відповідального ставлення до батьківства в молоді.

Ключові слова: духовність, духовні цінності, відповідальне ставлення до батьківства, молодь.

Лещенко Е.Г. ВЛИЯНИЕ ДУХОВНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЬСТВУ У МОЛОДЕЖИ / Запорожский национальный университет, Украина.

Автор статьи рассматривает вопрос влияния духовности на формирование ответственного отношения к родительству у молодежи. В статье были сделаны такие акценты: на определение сущности духовности, ее составляющих, духовных ценностей, развитие которых влияет на формирование ответственного отношения к родительству; факторов, которые определяют духовное становление личности и способствуют формированию ответственного отношения к родительству у молодежи.

Ключевые слова: духовность, духовные ценности, ответственное отношение к родительству, молодежь.

Leshchenko O.G. INFLUENCE OF SPIRITUALITY ON FORMING OF RESPONSIBLE ATTITUDE TOWARD PARENTHOOD FOR YOUNG PEOPLE / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The author of the article considers the question of influence of spirituality on forming of responsible attitude toward parenthood for young people. Emphases in the article were made: on determination of essence of spirituality, its elements, spiritual values, the creation of which influences on forming of responsible attitude toward parenthood; factors which determine the spiritual becoming of personality and assist forming of responsible attitude toward parenthood for young people.

Key words: spirituality, spiritual values, responsible attitude toward parenthood, young people.

На сучасному етапі розвитку української держави особливої актуальності набуває проблема формування духовних цінностей у молоді. Це пов'язано, насамперед, із станом бездуховності, що поширюється в соціальному середовищі України. Нівелювання загальнолюдських, сімейних цінностей, ідеалів, поширення технократичних тенденцій, що не підкріплені духовним зростанням особистості, породжує в наші часи багато суспільних вад: вільне кохання, сексуальну розпусту, насильство, соціальне сирітство, дитячу безпритульність, девіантну поведінку тощо. Назріла нагальна потреба в культурному і духовному відродженні української нації, суть якого полягає у формуванні освіченої, творчої особистості, яка б могла відповідально виконувати власні обов'язки (громадянські, професійні, сімейні тощо). Завдання держави щодо формування духовності в молоді відображено в Указі Президента України „Про проведення у 2009 році в Україні Року молоді”. Згідно з цим указом було наголошено на заходах щодо сприяння вихованню в молодого покоління почуття патріотизму, формування особистості на засадах духовності, моральності, толерантності, забезпечення створення умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку тощо. Для нашого дослідження важливим є визначення впливу духовності на формування цінності батьківства, відповідального ставлення до нього.

Питання формування духовності особистості висвітлено в працях К. Абульханової-Славської, Т. Алексеєнко, Б. Безсонова, В. Біблера, В. Демиденка, І. Зязюна, М. Кагана, В. Оржеховської, Ю. Орлова, Г. Сагача, С. Соловейчика, В. Федотової та ін. У дослідженнях останніх років представлені різноманітні аспекти проблеми формування духовних цінностей, орієнтацій, духовного потенціалу молоді (Л. Айзерман, І. Бех, Н. Заверико, Б. Ільїна, А. Коростельова, О. Олексюк, С. Харченко, Ю. Шарова та ін.). Змістовними є дослідження вчених щодо формування усвідомленого батьківства (Л. Буніна, Т. Веретенко, Т. Говорун, І. Зверєва, Г. Лактіонова, В. Кравець, Н. Шевченко). Поряд із

позитивними напрацюваннями і здобутками вчених питання впливу духовності на формування відповідального ставлення до батьківства в молоді ще залишається невивченим.

Мета нашої статті – визначити особливості впливу духовності на формування відповідального ставлення до батьківства у молоді.

У сучасній науці не існує єдиного визначення поняття „духовність”. Вивчення філософської, психолого-педагогічної та соціально-педагогічної літератури дозволило навести деякі тлумачення цього поняття. Духовність – індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання; соціальної потреби жити і діяти „для інших” [9, 88]; істинно людяне в людині, яке визначає його шлях до істини, Добра і Краси як до найвищих загальнолюдських цінностей [4, 31]; характеристика соціального буття людини, її внутрішній духовний світ (в якому визначено сенс життя, цінності, норми, ідеали), її прагнення до самовдосконалення; прагнення і здатність людини до спрямованого пізнання істини, добра, краси, любові і ствердження у своїй життєдіяльності загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомлення своєї єдності зі Всесвітом [8, 41].

Можна виділити три підходи до розуміння духовності: як альтруїстично спрямовані цінності буття людини; як прагнення до пізнання істини, добра, краси, любові; як розуміння свого сенсу життя [8, 39]. Ми візьмемо за основу останнє визначення духовності, оскільки в ньому поєднується прагнення до пізнання найвищих істин, засвоєння загальнолюдських цінностей, що в певній мірі є властивим і для батьківства.

Розуміння духовності є досить абстрактним, тому важливо відмітити як вона реалізується. На думку В. Оржеховської, духовність проявляється в різних сферах розвитку особистості: у розумовій – через допитливість, спостережливість, аналітичність, глибину, критичність, самостійність мислення; у вольовій – через спрямованість, наполегливість, саморегуляцію, самовладання особистості; в емоційній – через такі поняття, як совість, сумнів, любов, надія, каяття, забезпечуючи глибинний зв'язок з усім людством, зі Всесвітом [8, 42].

Духовність супроводжується такими високоморальними якостями, як милосердя, співпереживання, взаємодопомога, повага, любов до ближнього. Прояв духовності через любов: до матері й батька, до дітей, до землі, на якій живе людина.

Найвищою рисою прояву духовності, за В. Оржеховською, є любов у найширшому смислі цього слова (до людини, до всього суцього), відчуття якої здійснюється через проходження таких сходинок: інтересу, турботи, відповідальності, поваги, знань, довіри. Перша сходинка, інтерес – це початок будь-якого зближення в нашому світі. „Турбота – друга сходинка любові, має бути глибокою, щирою, а не показною, поверховою. Третя сходинка передбачає відповідальність, пік досягнення якої, коли людина може й повинна відповідати за кохану людину перед людьми. Тут є дві небезпеки: підкоритися самій коханій людині чи підкорити її собі. Щоб цього не сталося, вірним супутником любові має стати повага до близької людини. Повага – це найпривабливіша риса любові, коли людина усвідомлює унікальність коханої й відмовляється від спроби нав'язати їй свій спосіб життя: де немає поваги, там немає любові. Для підтримання любові обов'язково потрібні знання. Коли бачиш роздратовану людину, то знай, вона така через якесь страждання, тож дізнайся через яке. І зі своїм знанням намагайся допомогти їй, делікатно, ненав'язливо. Любов неможлива без довіри, завершальної сходинки, без чого не може бути істинної любові” [8, 68-69].

До критеріїв духовності належать такі: 1. Наявність у людини потреби пізнавати світ, себе, сенс життя. 2. Перевага духовних потреб як мотивів поведінки й діяльності. 3. Духовний тип поведінки, який виявляється в будь-яких формах емпатії (позитивне ставлення до внутрішнього світу інших людей, відчуття єдності із ближніми, з усім людством, гуманне ставлення до природи, всього живого). 4. Активне прагнення людини до сприймання і творення краси, тобто сформована естетична потреба й естетичне спрямування. 5. Шанування людиною будь-якої форми життя, усвідомлення своєї єдності із Всесвітом, екоохоронний тип поведінки [8, 41].

Формування духовності у особистості починається у ранньому, дошкільному віці (В. Оржеховська, Ж. Юзвак), оскільки саме в ці вікові періоди в дитини відбувається розвиток духовних ціннісних орієнтацій, вольових якостей, естетичної спрямованості тощо [8, 41]. Сім'я відіграє суттєву роль у формуванні всесторонньо розвинутої, духовної особистості. Через здійснення первинної соціалізації дитини, сім'я передає культурні цінності, ідеали з покоління в покоління. Виходячи з цієї думки, не можна обійтись без розуміння впливу сімейних традицій на духовний розвиток дітей та молоді. В українській педагогіці це відображено в змісті завдань сімейного (родинного) виховання, у яких визначено: формування духовних цінностей з позицій добра, справедливості, гідності, правди, честі, людяності; створення сприятливої трудової атмосфери в сім'ї; залучення дітей до світу знань через народні казки, пісні, прислів'я, думи; турбота про всебічний розвиток дитини, володіння рідною мовою, знаннями про навколишній світ; виховання в них національної свідомості. Формування

загальнолюдських цінностей у дитини здійснюється завдяки материнській мові, колисковим пісням, бабусиним казкам, участі в народних звичаях і обрядах, причетності до процесу народної творчості [6, 9].

„Духовність не є чимось незмінним, вона формується і змінюється протягом усього життя, ... залежить від впливу соціуму, родини, ще й від власного бажання індивіда покращити себе, а через себе і довкілля” [3, 155]. Якщо в дитинстві на формування духовності більше впливають зовнішні чинники, то в молодому віці – також і внутрішні (спрямованість, самовдосконалення тощо).

Розглянемо характеристики молоді як вікової групи. В останній редакції Закону України „Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні” (від 23.03.2004 р.) поняття „молодь” визначається як „молоді громадяни, громадяни України, віком від 14 до 35 років”. Згідно з такими віковими межами, можна зазначити, що за психолого-педагогічними періодизаціями вікового розвитку особистості період від 14 до 35 років включає в себе такі вікові етапи: підлітковий вік, юнацтво, молодість та дорослий вік. Однак у зв'язку з тим, що до завдань підліткового віку не належить створення сім'ї та народження дітей, а в дорослому віці, зазвичай, людина вже реалізувала ці завдання, ми зосередимось саме на юнацькому віці та молодості.

Розглядаючи поняття „молодь”, слід враховувати не тільки вікові, а й соціально-психологічні, професійні та інші ознаки. Важливість періодів юнацтва та ранньої дорослості (18-30 років) полягає в насиченості соціально значущими подіями: вибором життєвого шляху, професії, навчанням у вищих навчальних закладах, створенням сім'ї, народженням дітей; процесом засвоєння професійних ролей та всіх видів соціальної активності, соціально-професійною адаптацією, усвідомленням громадянських прав та обов'язків, соціальної відповідальності, а також стабілізацією сімейних стосунків, формуванням стилю виховання дітей [2, 165-166].

Розвиток інтелектуальної сфери в юнацькому віці має характеристики, що сприяють розвитку духовності: 1) здатність до сприйняття і засвоєння нового; 2) перебудова емоційної сфери (поява самостійності, рішучості, критичності та самокритичності, неприйняття лицемірства, святотатства, грубості), а також властива підвищена емоційна збудливість (неврівноваженість, різка зміна настрою, тривожність); 3) розвиток особистісних якостей в юнацькому віці позначається завершенням самовизначення, становленням стійкої самосвідомості та образу „Я”, самооцінки, складається система уявлень про себе, посилюється особистісний контроль, самоповага, схильність до самоаналізу, самовиховання, зростання вольової регуляції, формування світогляду, почуття відповідальності за свою долю; 4) формування особистісної відповідальності за створення нових цінностей та накопичується ціннісно-моделюючий компонент відповідального самостворення [2, с. 165].

І. Кулагіна та В. Колоцький розглядають типи спрямованості особистості в молодому віці та їхній вплив на подальші сімейні відносини людини:

- гедоністична спрямованість особистості (пов'язана з установкою на паразитичне існування) означає те, що людина не спроможна будувати ні міцні та змістовні сімейні, ні професійні стосунки у зв'язку з безвідповідальним ставленням до вищезазначеного;
- егоїстична спрямованість особистості характеризується наявністю егоїстичних мотивів (мотиви матеріального достатку або багатства, мотив влади, престижу та ін.), прикладом цього виступає шлюб за розрахунком;
- духовно-моральна і сутнісна спрямованість особистості позначається прагненням до сутнісного змісту головних сторін життя, характеризується створенням гармонійних сімейних стосунків та орієнтацією на духовно-моральні цінності [5, 381-392]. Зрозуміло, що найбільш сприятливим, суспільно бажаним типом спрямованості особистості є духовно-моральна і сутнісна, яка ґрунтується на духовному розвитку людини.

Засвоєння, прийняття особистістю певних цінностей, спрямованість на них, суб'єктивний вибір тих чи інших цінностей формують ціннісні орієнтації людини. У залежності від типу цінностей, які переважають у особистості (сім'я, кар'єра, творчість, багатство, здоров'я, справедливість, турбота про близьких, інтимні стосунки тощо), можна говорити про матеріальні чи духовні цінності.

Цінності виступають ознаками духовності. Цінності – ідеали або кінцева мета; основні оціночні стандарти бажаного; один з основних елементів культури [9, 332]. Також слід розкрити сутність поняття „духовні цінності”. Духовні цінності – специфічна форма існування цінностей, які створюються за допомогою розуму та серця людини – у науці, релігії... народній творчості (ідея, ідеал, образ, традиція тощо) [4, 32]. Серед духовних цінностей розрізняють загальнолюдські, громадянські, сімейні та цінності особистого життя [8].

Цінність батьківства належить до духовних цінностей, перетворення яких на ціннісні орієнтації стає можливим при включенні їх людиною в процес діяльності та поведінки. Потреби виступають одним із важливих складників ціннісних орієнтацій, тому необхідно звернутись до них у контексті батьківства.

Одним із критеріїв духовності є перевага духовних потреб як мотивів поведінки й діяльності. Згідно з думкою Т. Флоренської щодо природи походження прагнення до батьківства, потреба в ньому належить до духовних потреб особистості [7]. Нами було з'ясовано, що формування біологічної та соціальної потреби у батьківстві є передумовою становлення духовної потреби, яка вважається найвищим проявом прагнення молоді бути батьками.

У межах дослідження відповідального ставлення до батьківства нами було розкрито дане поняття як позиція особистості, обумовлена її психолого-педагогічними і морально-правовими знаннями, переконаннями, сімейними цінностями, позитивним емоційним переживанням, прагненням стати батьками і стійкою відповідальною поведінкою особистості стосовно практичної реалізації знань та вмінь у батьківстві.

Однією зі складових відповідального ставлення до батьківства зазначено сімейні цінності. Можна навести приклад сімейних духовних цінностей, що представлені такими: вірність, довір'я; піклування про дітей; піклування про батьків і старших у сім'ї; взаємна повага і любов батьків; гармонія й демократизм стосунків поколінь, готовність до взаєморозуміння; повага до прав дитини і прав старших; відповідальність за інших членів сім'ї; поєднання батьківського й материнського впливу у вихованні; здоровий спосіб життя; спільність духовних інтересів членів сім'ї; багатодітність тощо [8, 66].

Формування відповідального ставлення до батьківства в молоді залежить від дії різних чинників. До зовнішніх чинників належать: виховний вплив батьківської сім'ї; соціальні інститути, що реалізують соціальну політику, серед яких соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, заклади охорони здоров'я, освіти, громадські організації; соціальна політика держави, ЗМІ та культурні традиції суспільства.

Серед внутрішніх чинників, які впливають на формування відповідального ставлення до батьківства, виділяють потребу в дітях, репродуктивну установку, репродуктивні мотиви, індивідуально-особистісні властивості, цінності особистості та дітей, емоційну чуйність матері, ідентифікацію чоловіка з роллю батька, рівень розвитку батьківських навичок та відповідальності. Як бачимо, цінності також визначають вплив на ставлення особистості до батьківства. Духовна цінність батьківства супроводжується потребою в пізнанні, альтруїзмі, що визначає сприйняття батьківства особистістю як шляху до самовдосконалення через виконання батьківської ролі. Тому, духовність особистості можна вважати внутрішнім чинником, що впливає на формування відповідального ставлення до батьківства у молоді.

Однією з соціально-педагогічних умов формування відповідального ставлення до батьківства є формування духовної цінності батьківства у молоді. Тому першим завданням у процесі розвитку відповідального ставлення до батьківства є формування ціннісних орієнтацій на батьківство, які визначають спрямованість молоді на відповідальне виконання батьківських обов'язків.

Формування ціннісних орієнтацій пов'язане з соціальним вихованням особистості, одним із засобів якого є традиції. Соціальне виховання вчені розглядають як створення умов з метою формування, розвитку в людини (підростаючого покоління) духовно-ціннісних орієнтацій (за А. Мудриком) або позитивно-ціннісних орієнтацій (за О. Безпалько). Головною функцією соціального виховання виступає передача з покоління в покоління основного досвіду, який людство накопичило в усіх сферах політичного, суспільно-економічного та культурного життя, і створення гуманних відносин в суспільстві з метою вирішення проблем людей.

Формування духовної цінності батьківства в молоді стає можливим через засвоєння основних традицій, ідеалів, пов'язаних з образом дитини, сім'єю, виконанням батьківської ролі. До засобів, за допомогою яких здійснюється засвоєння народних традицій, формування духовних цінностей у молоді, належать: створення родоводу сім'ї, проведення родинних свят („Мій сімейний календар”, „Роде наш святий”, „Вечір сімейних традицій” та ін.), екскурсій, гуртків (писанкарства, вишивки, етнофлористики, різьблення по дереву, народної пісні тощо); збереження пам'ятних реліквій, документів, фотографій, особистих речей предків [1].

Якщо порівняти складові духовності та відповідального ставлення до батьківства, то можна знайти такі схожі елементи: любов, відповідальність, знання, цінності, інтереси, прагнення. Це свідчить про те, що духовна спрямованість особистості лежить в основі відповідального ставлення до батьківства. До того ж можна відмітити схожі чинники, що впливають на формування духовності та відповідального ставлення до батьківства – перше, це сім'я і суспільні інститути, а потім вже сама особистість визначає свої цінності, ідеали в житті. Тому сім'я робить найбільший внесок у духовне становлення особистості, використовуючи такі засоби, як материнська мова, колискові пісні, бабусині казки, участь у народних звичаях і обрядах, сімейних святах.

У процесі формуванні відповідального ставлення до батьківства наявність умови формування духовної цінності батьківства зумовлена сучасною ситуацією несформованості духовних цінностей у молоді й потребує реалізації через систему соціального виховання.

Отже, духовність молоді є передумовою для формування відповідального ставлення до батьківства. Відповідальне ставлення до батьківства ґрунтується на загальнолюдських цінностях та ідеалах, що лежать в основі духовності. Духовні риси особистості слід починати формувати ще у ранньому та дошкільному віці, а закріплювати в молодості. Сім'я виступає головним чинником, що впливає на засвоєння дитиною загальнолюдських цінностей. Виховання дитини на сімейних традиціях сприяє формуванню в неї цінностей, які визначатимуть її батьківську позицію в дорослому житті: відповідальне ставлення до обов'язків, потреба в самовдосконаленні знань, вмінь, важливих у батьківстві, турбота про оточуючих. Виховання молоді з урахуванням цінностей, виховних ідеалів українського народу забезпечує збереження коріння, генетичної лінії української нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Генік М.С. Педагогічна взаємодія педагогів і батьків у формуванні морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства / М.С. Генік // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірник наукових праць]. – К. : Ін-т проблем виховання, 2008. — Вип. 12, кн. II. – С. 242-249.
2. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.Б. Дарвиш]; под ред. В.Е. Клочко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 264 с.
3. Консультування сім'ї: [методичні поради для консультування батьків / за ред. В.Г. Постового]. – Ч. 2. – К.: УДЦССМ, 2003. – 303 с.
4. Краткий философский словарь / [сост. В.И. Воловик, Г.В. Воловик]. – Запорожье : Просвіта, 2004. – 140 с.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: [учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений] / И.Ю.Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, при участии „Юрайт”, 2003. – 464 с.
6. Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині І.Огієнка / І.О. Кучинська. – К., 2000. – 179 с.
7. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: [учеб. пособие] / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
8. Оржеховська В.М. Духовність і здоров'я: [навч. посібник / В.М. Оржеховська]. – [2-ге видан., доповн.]. – Черкаси: ПП Чабаненко Ю.А., 2007. – 216 с.
9. Словарь по социальной педагогике: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

УДК 37.013.42

МОЖЛИВОСТІ ВПЛИВУ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї НА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Марушкевич А.А., д. пед. н., професор

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті висвітлюються можливості впливу сучасної сім'ї на зміцнення здоров'я дітей та молоді, розкривається суть найсприятливіших напрямів забезпечення цього впливу.

Ключові слова: сучасна сім'я, зміцнення здоров'я дітей та молоді, вплив сучасної сім'ї.

Марушкевич А. А. ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ НА УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ / Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина

В статье освещаются возможности влияния современной семьи на укрепление здоровья детей и молодежи, раскрывается сущность наиболее приемлемых направлений обеспечения этого влияния.

Ключевые слова: современная семья, укрепление здоровья детей и молодежи, влияние современной семьи.

Marushkevych A.A. OPPORTUNITIES OF INFLUENCE OF THE MODERN FAMILY ON THE STRENGTHENING OF CHILDREN AND YOUNG'S HEALTH / Kyiv national university named by Taras Shevchenko, Ukraine.

In the article the opportunities of the modern family's influence on the strengthening of children and youth's health are reflected, the essence of the most favourable directions of this influence providing is exposed.

Key words: modern family's, strengthening of children and youth's health are reflected, modern family's influence.

Здоров'я всіх громадян нашої держави, а особливо дітей та молоді, є предметом зацікавлення фахівців різних галузей наукового знання, які прагнуть дійти істини про найефективніші способи його підтримки, зміцнення і збереження. У публікаціях педагогічного змісту знаходимо незаперечні тези: «Показники здоров'я населення повинні стати основними при оцінці діяльності кожного керівника в будь-якому секторі життєдіяльності суспільства»[3, с.168]. На нинішньому етапі розвитку українського суспільства здоров'я та самопочуття громадян не розглядаються як суто медична проблема. Ряд науковців приділили увагу впливу екології на погіршення стану здоров'я населення, адже не можливо не враховувати природних змін, які є наслідками техногенних катастроф або спричинені необачністю й байдужістю окремих людей. Безперечно, активне включення громадян у справу примноження природних багатств та протистояння забрудненню навколишнього середовища тільки сприятиме зміцненню здоров'я населення, але щоб це відбувалося постійно потрібно переконувати людей у важливості таких дій. Не секрет, що на його стан впливає наявність у суспільстві психічного, духовного, соціального благополуччя, яке у даний період недостатньою мірою відчувають наші громадяни. Протиріччя між наявним і бажаним у сфері зміцнення здоров'я, особливо дітей та молоді, спонукають до роздумів фахівців, які забезпечують і аналізують різні сфери життєдіяльності народу.

Вважаємо за доцільне доповнити, що показники здоров'я дітей та молоді мають значення і у визначенні статусу сім'ї, яка є найвагомішою складовою суспільства і впливає на зміст перебігу у державі економічних, правових, соціальних, духовно-моральних та інших процесів. Розкриваючи вплив сім'ї на зміцнення здоров'я дітей та молоді маємо осмислити обґрунтування суті поняття «здоров'я», оскільки існує багато визначень у сучасній науковій та народно-педагогічній літературі. Звернемо увагу на окремі з них і вкажемо, що розкриттю його значення різними авторами приділила увагу українська дослідниця Т.Є. Бойченко. У її посібнику для батьків учнів молодшого шкільного віку «Як виростити дитину здоровою» представлено ряд доцільних висловів, серед яких думки Аристотеля («Здоров'я людини - щастя»), Гегеля («здоров'я – це пропорційність між самістю організму та його наявним буттям»), О.О. Остроумова («Здоров'я – стан рівноваги між вимогами середовища та силами організму»), А.П. Чехова («Хіба здоров'я не диво?»), Ю.П. Лісіцина («Здоров'я людини – це гармонійна єдність біологічних і соціальних якостей, зумовлених природженими та набутими біологічними й соціальними явищами»), Г.Л. Опанасенка («Здоров'я – оптимальна стійкість до дії патогенних агентів, фізична, психічна і соціальна адаптивність до змінюваних умов життєдіяльності») та інших [1]. У «Енциклопедії освіти» за редакцією В.Г.Кременя, виданій у 2008 році, наголошено: «Сучасна наука нараховує близько 300 визначень цього поняття. Широко відомим є визначення поняття «здоров'я», прийняте ВООЗ, в якому зазначається, що здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних дефектів»[2, с. 318]. Як бачимо, обґрунтовуючи це поняття, вчені використовують слова *щастя, пропорційність, стан рівноваги, диво, гармонійна єдність, оптимальна стійкість, соціальна адаптивність, соціальне благополуччя* тощо. Єдино достовірного визначення ще не зроблено, тому й дослідження стосовно тлумачення його змісту продовжуються.

Мета публікації полягає у висвітленні можливостей впливу сучасної сім'ї на зміцнення здоров'я дітей і молоді. Її *завдання*: проаналізувати можливості впливу сім'ї на зміцнення здоров'я дітей і молоді; розкрити суть найприйнятніших напрямів його забезпечення.

На сьогодні незаперечним є факт, що сім'я має вплив на всі сфери життєдіяльності особистості. В ній знаходять початок досягнення та успіхи більшості представників підростаючого покоління, відчувають затишок літні люди. Від самого народження людини до останніх хвилин її життя поряд знаходяться найближчі родичі, котрим довірені не тільки найпотаємніші думки, а й найважливіше – здоров'я (про нього найбільше турбуються батьки малюків, діти літніх та пристарілих, і, водночас, кожен отримує віддачу – взаємне піклування один про одного).

Зважаючи на вплив сім'ї у справі зміцненні здоров'я дітей та молоді маємо враховувати, що передачу досвіду про лікування захворювань, приготування ліків і профілактику окремих недуг найперше забезпечують у сімейних колах ті, хто взаємодіє зі старшими представниками свого роду. Необхідність такої взаємодії пояснюється наявністю у старших членів родин інформації з попередніх часів про збереження здоров'я свого та оточуючих, адже давніше не було великої кількості медикаментів, але вдавалося по-різному лікуватись і, навіть, рятуватись від смерті.

У працях сучасних учених указується: «Родинно-оздоровчі традиції виховують готовність до збереження і зміцнення власного фізичного і психічного здоров'я завдяки дбайливому ставленню до власного тіла й організму, прагнення до безпосереднього спілкування з природою, формують інтерес до збирання

лікарських рослин та аналізу народних прикмет-прогнозів, навчають цінувати здоров'я не тільки як запоруку матеріального благополуччя, а і як джерело життєрадісного настрою і краси людини. Наслідування цих традицій завжди забезпечувало хороше самопочуття, добробут, добрі соціальні стосунки» [6, с.32]. До цього досвіду варто звертатись особливо тепер, коли багато життєвих спокук призводять до втрати здоров'я, або розвивають відчуття безнадії його повернення.

Попередники приділяли здоров'ю багато уваги, і це породило ряд влучних висловів, які ввійшли у наше життя афоризмами. Окремі з них стали популярними в народі і передаються з вуст в уста як усталені правила щодо необхідності постійно дбати про своє здоров'я. Називаючи найбільш відомі з них сподіваємось, що представники різних поколінь хоча б кілька разів протягом свого життя озвучували їх, повчаючи інших: «Без здоров'я ніщо людині не миле», «Бережи одяг з нова, а здоров'я з молоду», «Було б здоров'я, а все інше - наживне», «все можна купити окрім здоров'я», «Здоровий хворого не розуміє», «Найбільше щастя в житті – здоров'я», «Ліпше здоров'я як готові гроші», «Здоров'я – найдорожчий скарб», «Де сила, там і міць», «Коли не має сили, то й світ не милий», «Хто дужчий, той і ліпший», «Доки здоров'я служить, то людина не тужить», «Здоров'я вартіше за багатство», «При здоров'ї все людині миле» й т. п. На наше переконання, їх зміст, закладений у коротке формулювання, допомагає підростаючому поколінню зрозуміти про якість життєдіяльності здорової людини та нездатність хворої до забезпечення цієї якості.

За інформацією з етнографічних та археологічних джерел наші предки від самого народження дитини приділяли значну увагу її фізичному вихованню, особливо гігієні, загартуванню організму, правильному та якісному харчуванню, регулюванню емоцій тощо. На їх переконання «... під впливом регулярних дій (сонця, повітря, води) відбувалося поступове пристосування організму до змін, що сприяло профілактиці різноманітних захворювань, зміцненню здоров'я» [7, с.40]. Старших дітей виховували за допомогою міфів та казок: розкривали суть дій та досягнень вигаданих героїв, вселяючи при цьому віру в їх фізичну силу, необхідність наслідування позитивних вчинків. У такий спосіб предки вчили нащадків долати життєві негаразди, що вимагало затрати сил, розуму. Фізичний розвиток особистості допомагав їй виробляти позитивні риси характеру: наполегливість, дисциплінованість, рішучість, здатність виживати в найскладніших умовах.

Останнє десятиріччя конфлікти в сім'ї і її найближчому оточенні породжує надмірна зацікавленість дітей і молоді гральними автоматами, комп'ютерними іграми, що забирає у них значну частину вільного часу і негативно впливає на навчальну діяльність та порозуміння з педагогами, завдаючи шкоди їх здоров'ю. Фахівці зазначають: «Як показали дослідження, проведені шведськими лікарями і психологами, відеоігри та робота за комп'ютером більше 2-х годин порушує фізичне здоров'я і формує надмірну імпульсивність та агресивність характеру» [5, с.181].

Забезпечуючи виховання своїх нащадків у родинному колі батьки мають враховувати, що у дитячому та юнацькому віці на збереження здоров'я може впливати його фізична, психічна, соціальна, духовна складові, а також достатня чи недостатня рухова активність, переживання стресових ситуацій, вживання алкоголю чи наркотичних засобів тощо. Оскільки людина, в першу чергу, пізнає саму себе, то найближчою їй є фізична складова: правильні рухи, сидіння за партою, тренування різних частин тіла тощо. Сім'я має повну причетність до фізичного розвитку особистості, про який потрібно дбати постійно, і тому щоденні вправи, дотримання певного режиму, активний відпочинок у період канікул, правильно організоване харчування - все це сприяє збереженню і зміцненню здоров'я й великою мірою залежить від організації і забезпечення її функціонування.

Психічна ж складова пов'язана з розвитком почуттів та емоцій, вмінням керувати ними та контролювати їх прояви. Для кожної людини не залежно від її віку важливою є емоційна стабільність та емоційне благополуччя, які забезпечується за умов співпраці сім'ї, медиків, педагогів, науковців. Варто зазначити, що позитивні емоції допомагають створити хороше самопочуття, бадьорий настрій, бажання робити добро іншим. Вони впливають на розвиток впевненості в собі, підвищення самооцінки, прийняття правильних рішень за необхідності.

Соціальна складова ґрунтується на взаємодії особистості з оточуючим середовищем, де відбувається її соціальне ототожнення, що впливає на відповідне сприйняття духовних чи матеріальних цінностей, формування емоційного благополуччя. Ми вже вказували, що здоров'я здебільшого залежить від соціальних умов, у яких розвивається людина, стану довкілля, тривалого проживання на територіях, які зазнали впливу різноманітних катастроф. Проте важливе значення має сам спосіб її життя, розуміння нею значення здоров'я для життєдіяльності, бажання його зміцнення.

Духовна складова розкривається через розуміння сутності оточуючого світу, бачення свого місця в ньому, вироблення певних поведінкових норм, ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей і т.п.

У дошкільному закладі, школі, ВНЗ бажаним є заняття дітей чи юнаків і дівчат спортом, можлива їх участь у діяльності спортивних секцій, гуртків, факультативів. Останні мають бути продовженням того,

що започатковане в сім'ї, зокрема виконання ранкової гімнастики, допомоги у всьому старшим, участі в іграх та забавах тощо.

Беззаперечним у цій справі залишається формування гігієнічних навичок та дотримання у всьому правил гігієни: постійне миття рук після виконання будь-якої справи і перед їдою, регулярне чищення зубів, догляд за шкірою, волоссям і т.п. Займаючись навчальною працею діти та молодь мають бути підтримані батьками у забезпеченні достатнього відпочинку, який допомагає протистояти перевтомі, сприяє підвищенню працездатності.

Сім'я формує ставлення дітей та молоді до вимог щодо безпеки життєдіяльності, сприяє усвідомленню факту: порушення будь-яких норм чи порядку призводять до нанесення збитків здоров'ю. У ній вони сприймають і намагаються зрозуміти зміст тези: небезпеку простіше попередити, ніж пожинати її наслідки. Знання правил вуличного руху та поведінки на воді, вимог щодо запобігання пожежам, донесених батьками своїм нащадкам, упередять нещасні випадки і збережуть здоров'я молодих людей.

На сьогодні ставлення родин до поліпшення здоров'я на безкоштовній основі у звичайних лікувальних установах здебільшого негативне через нестачу в останніх медикаментів та потрібного устаткування. Окрім того, варто зважати на байдужість великої кількості дорослих громадян та їх дітей до власного здоров'я у зв'язку з недовірою до рівня кваліфікації окремих медиків, особливо тих, які працюють у сільській місцевості без належних для цього умов. Отримання ж пересічними громадянами послуг лікарів приватних медичних центрів не можливе у зв'язку з їх низькою платіжною спроможністю.

Батьки, впливаючи на позитивне ставлення власних дітей до здорового способу життя, часто не можуть підтримати їх бажань до занять в оплачуваних факультативах, гуртках, секціях під керівництвом визнаних фахівців. У цих випадках молодь не приховує бажання до відчуття чогось нового, незвіданого і часто потрапляє під неочікуваний вплив однолітків, які подорослішали через пристосування не до того, що є бажаним, а навпаки, до небажаних явищ. Звідси й беруть початок інфекційні захворювання серед яких ті, що передаються статевим шляхом. З подібним важко справитись через не належне сприйняття нащадками виховного впливу батьків, які здебільшого не можуть підтримати їх бажань. З цього замкненого кола, здається, нема виходу, але перемагає таки батьківське тепло, розуміння і бажання врятувати доньку чи сина від непростих захворювань, намагання довести їм значення сенсу здорового способу життя.

Прорахунки, допущені батьками стосовно зміцнення здоров'я дітей, виправляються, якщо у них є бажання зберегти родинне вогнище від потойбічних негативних впливів. Найшвидше це здійснюється шляхом залучення їх до фізичної культури і спорту. Цілком можна погодитись з твердженням: «Фізична культура і спорт володіють широкими позитивними можливостями впливу на різні сторони функціонального стану людини: підвищення якості здоров'я, покращення адаптаційних процесів, підвищення працездатності, зниження захворюваності тощо» [5, с.179].

У сучасних умовах розвитку українського суспільства змінилося ставлення громадян до проведення вільного часу, якого у більшості не вистачає, тому що доводиться багато працювати, щоб матеріально забезпечити сім'ю. Організація та проведення дозвілля дітей і молоді потребує особливої ретельності, оскільки необхідно враховувати можливості вивільнення ними часу після навчання та інших занять. Незаперечною є теза: «Важливим фактором формування духовного і психічного здоров'я молоді є організація дозвілля. Потенціал дозвілля полягає в широких пізнавальних просвітницьких, рекреаційних, творчих можливостях, що створює умови для формування здорової особистості» [5, с.180]. Саме діяльність батьків та педагогів із залучення дітей та молоді до різноманітних занять, розваг, змагань, пізнання непізнаного в природі чи в сфері історичного минулого тощо сприяє їх оздоровленню і фізичному, і духовному. «Диференціація культурних практик проявляється, перш за все, у виборі видів і форм культурно-дозвіллевих занять, розмаїтті їх економічного забезпечення та матеріально-технічного супроводу, що відображає основні тенденції змін соціальної структури, процеси поляризації та розшарування сучасного українського суспільства» [8, с.183] - доводять сучасні дослідники дозвілля в Україні. Лише правильна його організація допомагає збагачуватись новими знаннями відпочиваючи, виробляти в собі силу волі граючись, навчатись перемагати - змагаючись тощо.

Формуванню здорової особистості сприяє підтримана батьками й педагогами фізкультурно-оздоровча робота в дитячих садках та навчальних закладах за місцем проживання. У цьому можуть допомогти дитячо-юнацькі оздоровчі школи, школи вищої спортивної майстерності й інші, необхідні для забезпечення можливості дітям і молоді тренуватись, поліпшувати свій фізичний стан та здоров'я. Не можна залишити поза увагою того, що заняття фізкультурою і спортом вимагають планового збільшення кількості спортивних споруд, спортивних залів, приміщень для необхідних занять, особливо у сільській місцевості. Надто мала кількість сільських дитячо-юнацьких спортивних шкіл, якими не охоплено всіх бажаючих поліпшувати власне здоров'я, призводить до проведення молоддю пасивних видів дозвілля: перегляду не завжди якісних за змістом телепередач, кінофільмів. Заважає здоровому способу життя окрема мультимедійна продукція, і, як ми вже зазначали, захоплення комп'ютерною грою та грою на

гральних автоматах. Загалом, віртуальне спілкування витісняє контакти в реальному житті і, як наслідок, отримуємо збіднення емоційних почуттів, агресивну поведінку, нездатність налагоджувати соціальні зв'язки з ровесниками, знецінення вартості життя та формування певного його стилю, появу стомленості, роздратованості, нестійкості уваги, збільшення ваги тощо.

Становище сім'ї в українському суспільстві на нинішньому етапі його розвитку не є привабливим, що суттєво впливає на здоров'я дітей - підростаючої зміни своїх батьків. Відомий факт, що «... найбільш уразливими виявилися родини з наднизьким рівнем середньодушових доходів і витрат, споживання продуктів харчування, сім'ї з дітьми до трьох років, багатодітні сім'ї тощо» [4, с. 93]. На сьогодні важливим є забезпечення з допомогою сім'ї як фізичного здоров'я дітей та молоді, так і психічного, духовного й соціального. Якщо фізичне здоров'я залежить від анатомічної будови та фізіологічних особливостей організму, то психічне - від властивостей особистості, а духовне від рівня її культури, ставлення до самої себе і оточуючих, життєвих цілей, соціальне ж - від рівня її соціалізації.

Таким чином, обгрунтовуючи вплив сім'ї на зміцнення здоров'я дітей та молоді, ми дійшли висновку про необмеженість можливостей цього впливу й важливість забезпечення відомих і найсприйнятливіших напрямів, серед яких: орієнтація на врахування досвіду старших членів сім'ї у справі неперервної підтримки здорового способу життя; турбота батьків про емоційну стабільність і емоційне благополуччя своїх дітей; підтримка бажання дітей та молоді щодо участі в спортивних факультативах, гуртках, секціях; організація повноцінного дозвілля; надання можливості брати участь у фізкультурно-оздоровчих заходах; орієнтування на перегляд якісної кіно-телепродукції; використання технічних засобів ігрового характеру для пізнання своїх можливостей; врахування психічного, духовного, соціального аспектів зміцнення.

Висвітлюючи питання про можливості сім'ї у виробленні в дітей та молоді бажання зберігати й зміцнювати власне здоров'я маємо відзначити, що останнім часом її роль у житті молодих людей неоднозначна, але, долаючи якісь перепони чи психічні стани їм доводиться звертатись до порад і підтримки батьків як тих, хто може створити певний захист, співпереживати, забезпечувати стабільність, – а це породжує надію на подальше функціонування названого інституту суспільства як необхідного і одного з найважливіших у житті кожного громадянина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Т.І. Як виростити дитину здоровою: Посібник для батьків учнів молодшого шкільного віку / Т.І.Бойченко. – Київ: Прем'єр-Медіа, 2001. – 201 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зимівець Н.В. Основи системної діяльності зі сприяння здоров'ю дітей і молоді // Вісник Запорізького національного університету: Збірник статей. Педагогічні науки / Гол. ред. Локарєва Г.В. – 2010. - № 1 (12). - С.168-172.
4. Ноур А.М. Особливості соціально-економічного становища сімей в Україні в умовах формування ринкової економіки // Український соціум. - 2005.- № 4 (9). – С.93.
5. Про становище молоді в Україні: (Щодо підтримки молоді сім'ї, посилення соц. захисту дітей та молоді у 2001-2006 р. р.): Щорічна доповідь президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України / Т.В.Безулік, А.І.Білий, Є.І. Бородін та ін. – К.: Гопак, 2006. – 360 с.
6. Родинна педагогіка: Навчально-методичний посібник / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексєєнко та ін. – Київ: Вид. ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
7. Скнар О.І. Педагогічна культура сім'ї / О.І.Скнар.– К.: Т-во „Знання”, 1984. – 48с.
8. Цимбалюк Н.М. Дозвілля в Україні. Теоретичні та емпіричні аспекти: Монографія / Н.М. Цимбалюк. – Київ:ДАКККіМ, 2003. – 224 с.

ІДЕЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ВІДНОСНО ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Мельник А.А., магістр

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

У статті йдеться про основні ідеї В.О. Сухомлинського відносно формування почуття відповідальності в учнів молодших класів

Ключові слова: виховний процес, відповідальність, почуття відповідальності.

Мельник А.А. ИДЕИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО ОТНОСИТЕЛЬНО ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВА ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ / Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького, Україна

В статье речь идет об основных идеях В.А. Сухомлинского относительно формирования чувства ответственности у младших школьников.

Ключевые слова: воспитательный процесс, ответственность, чувство ответственности.

Melnik A.A. IDEI V.A. SUKHOMLINSKOGO IN RELATION TO FORMING OF SENSE OF RESPONSIBILITY FOR JUNIOR SCHOOLBOYS / Melitopolskiy state pedagogical university the name of Bogdan Khmelnickogo, Ukraine

In the article the question is about the basic ideas of V.A. Sukhomlinskiego in relation to forming of sense of responsibility for junior schoolboys.

Keywords: educate process, responsibility, sense of responsibility.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Найважливішим завданням виховного процесу у культурному суспільстві є формування почуття відповідальності у підростаючого покоління. Особливо це стосується учнів молодших класів, адже саме молодший шкільний вік є визначальним не тільки в розумовому розвитку дитини, але й у ставленні її моральної свідомості, вольових та громадянських якостей; є сензитивним щодо ціннісного виховання. Останнє детермінує особливі вимоги до молодшого школяра як до носія відповідальної поведінки.

Почуття відповідальності стає актуальним фактом переживань дитини, фактом її свідомості тоді, коли вона має приклад моральних вчинків батьків, учителів, однокласників та усіх оточуючих. На вчинках інших людей, на прикладах з власного досвіду, вихованці взмозі усвідомити межу, за якою стоять такі поняття як «можна» і «треба», за якою є радість і сором. Наполеглива, сумлінна праця учня супроводжується радістю, духовним піднесенням, бажанням пізнавати себе, свої можливості та навколишній світ. Йому стає соромно бути недбалим, байдужим. Сором виступає морально-емоційною опорою обов'язку і відповідальності.

Слід зазначити, що відповідальність – філософсько-соціологічне поняття, що відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого здійснення взаємних вимог. Залежно від суб'єкта відповідальних дій виділяється індивідуальна, групова та колективна відповідальність. В індивіда відповідальність формується як результат тих зовнішніх вимог, які до нього висуває суспільство, клас, даний колектив. Сприйняті індивідом вимоги стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки, регулятором якої служить сумління. Піклування людини про людину, відповідальність людини за людину: піклування про ровесника, про молодшого, про старого й немічного, про людину, яка потребує повсякденної допомоги [3, с. 5].

Відповідальність – це категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому); характеризується виконанням морального обов'язку та правових норм. Сприйняті індивідом, вони стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки, регулювальником якої служить совість. Формування особистості передбачає виховання у неї почуття відповідальності, яка стає її властивістю.

Відповідальність – обов'язковість виконувати завдання та забезпечувати їх задовільне завершення.

Відповідальність, на думку А. Богуш, є важливим морально-етичним регулятором міжлюдських стосунків, стимулятором активної діяльності людей, запорукою праці та ініціативи [1, с. 8].

Сьогодні, ми багато чуємо висловлень, щодо педагогічної спадщини радянського періоду. Але, вважаємо, що на тлі процесів, які мали місце в нашому суспільстві в середині ХХ століття, особливого значення набувають педагогічна спадщина і діяльність саме В.О. Сухомлинського, який розкрив не тільки зміст поняття «відповідальність», але й розробив шляхи її формування. Відповідальність розглядалась педагогом як інтегральна якість особистості, яка поєднує органічно громадянськість і сумління, що характеризує готовність особистості брати на себе обов'язки й виконувати їх.

Мета статті – розкрити основні ідеї В.О. Сухомлинського щодо формування почуття відповідальності в учнів молодших класів.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

В.О. Сухомлинський славетний педагог-гуманіст, мислитель, дитячий письменник створив психолого-педагогічну систему, в якій усе зосереджено навколо дитини.

Він розкрив не тільки зміст поняття «відповідальність», але й розробив шляхи її формування. Аналізуючи педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського, яка має різноплановий та багатоаспектний характер, слід зазначити що відповідальність, як педагогічна категорія, постійно в центрі уваги педагога, тому що вона одна із домінуючих. Вивчаючи виховну систему В.О. Сухомлинського ми можемо простежити як само проходить становлення особистості. Його педагогічний досвід несе у собі багато ідей щодо виховання ціннісних орієнтирів особистості, норм моралі, правил поведінки та формування відповідальності в учнів.

Так, наприкінці 70-х років ХХ ст. виходить книга педагога "Народження громадянина" (Київ, 1970 р.), а також ряд статей: "Педагогіка серця" ("Комсомольська правда", 28 листопада 1967 р.), "Шматок хліба" {"Радянська Україна", 19 листопада 1967 р.), "З чого починається громадянин" ("Радянська Україна", 14 квітня 1968 р.), "Лист дочці" ("Огонек," 1968 р., №27), "Слово до спадкоємця" ("Семья и школа", 1968 р., №10), "Виховання обов'язку" ("Комуніст України", 1969 р., №9), "Хто сьогодні за партію?" ("Радянська Україна", 20 лютого 1970 р.), "Праця і боротьба" ("Кіровоградська правда", 21 квітня 1970 р.) та ін., де формування відповідальності розглядається на основі гуманізму. Педагога хвилювала думка про те, що гуманне громадянське суспільство можуть побудувати лише люди гуманні, толерантні, здатні до усвідомлення себе як вищої цінності, які мають бажання удосконалити життя громадян власної держави, У своїй статті "З чого починається громадянин" педагог підкреслює, що громадянське виховання, це виховання на громадянських ідеях. А ідеї ~ то "святині, здобуті, вистраждані людством, і їх не повторюють щодня і на кожному кроці... Раджу всім, причетним до виховання: як вогню, бійтеся тієї гри в ідейність, яка, на жаль, буває в школах і про яку, на сором школі й педагогіці, газети інколи пишуть як про досягнення в ідейному, громадянському вихованні" [4, с. 365]. Надзвичайно актуально для сьогодення звучить критика видатного вчителя, адже "гра й ідейність", яку ми інколи спостерігаємо в сучасному виховному процесі, із-за нещирості і пристосованості набуває рис громадянського невігластва.

У своїй роботі "Народження громадянина" вчений висвітлює такі питання, як "Що відбувається з дитиною в отроцтві"; "Дисципліна і самодисципліна. Відповідальність перед колективом і перед самим собою"; "Суперечності отроцтва"; "Фізична і психічна культура підлітка"; "Розумове виховання й освіта підлітка"; "Становлення моральності. Народження громадянина"; "Емоційне і естетичне виховання"; "Праця в духовному житті підлітка". Він визначав підлітковий вік, як особливо важливий для формування громадянина, і вважав, що риси громадянськості виховуються, формуються безліччю впливів педагогічного характеру та некерованих соціальних впливів.

Центральною проблемою не тільки теорії педагогіки і шкільного життя, але й "найважливішою суспільно-політичною проблемою" вважав В.О. Сухомлинський - виховання обов'язку. Дуже важливо, констатує вчений, щоб юні громадяни були духовно підготовлені до одухотвореної праці, щоб вона стала громадянським самовираженням. Він наголошує, що чим ближче до серця бере юний громадянин те, що здавалося б, не стосується його особи, тим багатшим стає особисте життя юного громадянина, тим глибшим його бажання, прагнення зробити щось для утвердження себе як громадянина [4, с. 488].

На думку педагога, бачення моральної сторони явищ, взаємовідносин між людьми -пізнання світу серцем" - це дуже важлива передумова виховання обов'язку. Почуття громадянського обов'язку народжується на погляд видатного вчителя, з елементарної моральної звички, яка в умовах правильного виховання міцно утверджується в людській душі в роки отроцтва, - звички приходити людині на допомогу незалежно від того просить вона про це чи ні [5, с. 454].

У своїй праці «Як виховати справжню людину» він неодноразово повторює про важливість виховання у дітей відповідальності за життя колективу, за товариша, за свої дії та вчинки, за ставлення до навчання. Відповідальність – результат людського вчинку, що торкається самого суб'єкта [3, с. 5].

На прикладі виховної системи Павлиської середньої школи, директором якої Василь Олександрович був з 1948 по 1970 р.р., ми можемо прослідкувати весь шлях становлення цілісної особистості учня. Як вже було сказано, таке почуття як відповідальність, формується в учнів у колективі (клас, родина, коло товаришів) та в навчанні і праці. В.О.Сухомлинський радив залучати дітей до спільної роботи, тому що завдяки цьому колектив ставав згуртованішим та перед школярами відкривалася захоплююча перспектива праці [6].

У Павлівській школі працювали усі учні без виключення, але враховувалися вікові особливості школярів та їх інтереси. Так розвивалася ідея сумісної життєдіяльності дітей та дорослих, яка зараз має своє місце в концепції загальної середньої освіти: не вплив дорослих на дітей, а процес їх сумісної життєдіяльності, направлений на розвиток як учнів так і вчителів, побудований на спілкових засадах.

Що ж стосується формування почуття відповідальності в навчанні, то тут також багато провідних ідей, які педагог втілював у життя свого колективу. Виховна система була побудована таким чином, що учні відповідально ставилися до виконання своїх домашніх завдань. Цьому сприяли такі заходи у школі як «Найкращій зошит тижня» або тематичні виставки «Виставка малюнків» і т.д. Кожен хотів побачити свою роботу серед кращих і внаслідок цього відповідально, сумлінно та з інтересом ставився до цих завдань.

У школі практикували конкурси ерудитів, свята врожаю, на яких учні демонстрували свої досягнення. Це дозволяло учням проявити свої здібності у різних сферах. Участь у таких заходах ставало для молоді справою честі та стимулом. Для кожного учня відкривалася перспектива досягти успіху у певній галузі творчої праці, яка найбільш відповідає його індивідуальним задаткам, здібностям та силам. Кожен відповідально ставився до долученої йому справи, до підготовчого етапу заходу. Кожен усвідомлював значимість своєї участі у справі, розумів серцем і душею, що не можна підвести колектив, товаришів, вчителів. Співучасть та співпереживання – невід'ємні компоненти такого почуття як відповідальність.

Закликаючи вчителів і вихователів звертатися до внутрішнього світу дитини обережно, відповідально доторкатися до сфери її розуму і почуттів, бо неповторність кожної дитини потребує індивідуальних і щирих ставлень саме до неї. В.О. Сухомлинський піклувався про те, щоб оберігати дитяче серце від болю, страждань, щоб дитина виховувалася добром, щоб педагогіка сердечності стала каноном виховання особистості. Суто виховний зміст спадщини педагога є зразком універсальної виховної концепції, яка не втрачає актуальності, бо спирається на гуманістичні загальнолюдські цінності і духовні традиції народу [2, с. 7].

ВИСНОВКИ

Звичайно, у багатьох працях вченого педагога узагальнюється і систематизується теоретичний і практичний досвід виховання відповідальності в радянській школі. Але, не дивлячись на ідеологічну спрямованість, сьогодні, коли актуальність формування почуття відповідальності в учнів молодших класів не викликає сумніву, сучасні вчителі і керівники шкіл відчують педагогічну далекосіяність видатного вчителя, який зумів в складний період педагогічного автократизму окреслити шляхи формування відповідальності на основі гуманізму і громадянського виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. Взаємозалежність свободи і відповідальності: погляд В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 2005. - № 6. – С.7-9.
2. Дічек Н. Духовні доміанти В.О.Сухомлинського // Рідна школа. – 2008. - № 9. – С. 5-7.
3. Кузь В. Свобода і відповідальність учнів у виховній системі В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 2005. - № 6. – С.4-7.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 5: Статті. – К.: Рад. Школа, 1977. – 639 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 53: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Рад. Школа, 1977. – 670 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 4: Павлівська середня школа. – К.: Рад. Школа, 1977. – С.145-367.

УДК 811.112.2'36'25'243

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК БЕЗПЕРЕКЛАДНОГО ЧИТАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ

Новікова Н.Г., аспірант

Запорізький національний університет

Стаття присвячена питанню формування граматичних навичок читання в німецькій мові в студентів немовних вищих ВНЗ. Читання з безпосереднім розумінням літератури за фахом можливе за умови оволодіння студентом активним граматичним мінімумом і цілим рядом граматичних явищ, що

відносяться до рецептивної граматики і засвоєння синтаксичного ладу мови, яка вивчається. Застосування методу читання іноземною мовою з частковим аналізом сприяє формуванню вищезгаданих навичок, тому що допомагає накопиченню мовного матеріалу, розвитку мовної здогадки, полегшує вилучення інформації.

Ключові слова: граматична структура тексту, активний граматичний мінімум, синтаксичний лад мови, граматичні навички, мовна компетенція в читанні, фіксований порядок слів.

Новикова Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ БЕСПЕРЕВОДНОГО ЧТЕНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ/ Запорожский национальный университет, Украина

Статья посвящена вопросу формирования грамматических навыков чтения в немецком языке у студентов неязыковых вузов. Чтение с непосредственным пониманием текста по специальности при условии овладения студентом активным грамматическим минимумом и целым рядом грамматических явлений, относящихся к рецептивной грамматике и усвоения синтаксического строя изучаемого языка. Применение метода чтения на иностранном языке с частичным анализом способствует формированию вышеупомянутых навыков, так как способствует накоплению языкового материала, развитию языковой догадки, облегчает извлечение информации.

Ключевые слова: грамматическая структура текста, активный грамматический минимум, синтаксический строй языка, грамматические навыки, языковая компетенция в чтении, фиксированный порядок слов.

Novikova N.G. FORMING GRAMMAR SKILLS OF COMPREHENSIVE READING IN GERMAN / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article is devoted to the problem of forming grammar skills of reading in German for students learning a foreign language for specific purposes. Comprehensive reading of the special text is stipulated by basic grammar skills relevant to receptive grammar and by the knowledge of syntax. The analytical reading stimulates the development of the aforesaid skills, linguistic intuition and it facilitates the comprehension of the information.

Key words: textual grammar structure, basic grammar skills, syntax, linguistic competence in reading, strict (fixed) word order

У сучасних умовах удосконалюється система підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Особлива увага приділяється інтеграції професійної освіти з іншомовним навчанням. Вивчення іноземних мов стало складовою частиною професійної підготовки спеціалістів у вищих ВНЗ. Вирішення цієї проблеми можливе, перш за все, через навчання професійно-орієнтованому іншомовному читанню, роль якого в умовах немовного вищого ВНЗ загальновізнана. Цим питанням займалося чимало вітчизняних дослідників: Н.Н. Боцманова, З.І. Кличнікова, Є.І. Пассов, С.Є. Рахман, С.К. Фоломкіна.

Перекручена інформація, яку невірно зрозуміли, а тому й не використали, веде до втрати часу, енергії, успіху і демотивує спочатку навчальну, а в подальшому і професійну діяльність. У зв'язку з цим навчання професійно орієнтованому читанню іноземною мовою, що спрямоване на вилучення, привласнення і використання цінної, важливої і нової інформації, є першочерговим завданням курсу іноземної мови у вищих немовних ВНЗ, особливо такого його аспекту, як граматики.

Аналіз літератури з проблеми формування граматичних мовних навичок іншомовного професійно орієнтованого читання дозволив нам зробити висновок про необхідність її подальшого дослідження, аналізу та прийняття нових методичних рішень на основі загальних дидактичних принципів, нових підходів до навчання та нових наукових даних лінгвістики та педагогіки, що й обумовлює актуальність даного дослідження.

Метою даної статті є розгляд прийомів формування граматичних навичок безперекладного читання німецькомовних текстів на основі аналізу синтаксичної структури речення.

Витягання нової інформації можливе лише за умови добре засвоєних граматичних мовних засобів. Читання з безпосереднім розумінням літератури за фахом можливе за умов, якщо:

1. Студент опанував активний граматичний мінімум, тобто цілий ряд граматичних явищ, які відносяться до рецептивної граматики.
2. У нього сформовані певні граматичні вміння і навички, такі як:
 - *вміння визначити за формальними ознаками синтаксичну конструкцію та її відповідність в українській мові, вміння встановити синтаксичний зв'язок між словами,
 - *вміння бачити структуру речення мови, яка вивчається,
 - *навички граматичного аналізу незрозумілих речень.

Зупинимось більш детально на розгляді особливостей синтаксичних конструкцій німецької мови та їх відповідностей у рідній мові, а також на вправах з розвитку граматичних навичок читання.

Першим кроком до розуміння тексту іноземною мовою є засвоєння синтаксичного ладу мови, яка вивчається. У кожній мові структура речення має свої особливості, з'єднання слів у реченні оформляється по-своєму. Особливістю синтаксичного ладу німецької мови, на думку В.Г. Адмоні, є суворе структурне об'єднання речення, яке виражається у фіксованому порядку слів, в обмеженій

самостійності слів, включенні їх у речення через посередництво синтаксичних груп, і рамкової конструкції, що досягається дистантним порядком слів [1,50]. Перераховані ознаки синтаксичного ладу німецької мови істотно відрізняють її від української мови, яка характеризується більшою гнучкістю і свободою. Для розуміння змісту німецького речення дуже важливо зрозуміти основні правила побудови речення, розвинути здатність бачити рамкову конструкцію, здібність визначити частини присудка, зв'язати артикль з іменником, якщо між ними є поширене визначення, визначити головні члени речення.

Важливою передумовою до розуміння тексту «є знання стройових засобів мови, яка вивчається. Ці засоби потрібні для оформлення відносин між словами» [3,17]. До своєрідних стройових засобів німецької мови відносяться фіксований порядок слів і вживання артикля як засобу оформлення групи іменника. Стройові слова: прийменники, сполучники, артиклі, частки, допоміжні дієслова тощо - мають, як відомо, високе вживання. Знання стройових засобів сприяє встановленню синтаксичних відносин у тексті, усвідомленню їх закономірностей і розуміння тексту, навіть якщо в ньому існує певна кількість незнайомих слів. Стройові засоби служать орієнтирами різних відносин між словами і реченнями.

У навчанні граматиці для читання важлива практична спрямованість. З цією метою слід здійснити ретельний відбір рецептивного граматичного мінімуму, характерного для літератури за фахом студентів. Найбільш типовими синтаксичними конструкціями науково-технічної літератури і найбільш важкими для розуміння (у зв'язку з відсутністю структурної аналогії в українській мові або неповного збігу структур) є такі конструкції:

1. sein + zu + Infinitiv;
2. sich lassen + Infinitiv;
3. zu + Partizip I (в якості визначення);
4. інфінітивний зворот um ... zu;
5. інфінітивний зворот ohne ... zu;
6. поширене визначення;
7. відокремлений зворот з дієприкметником;
8. безсполучникове умовне підрядне речення.

У зв'язку з прагненням до точного викладення думок і об'єднання логічно пов'язаних понять, мова наукової та суспільно - політичної літератури вирізняється наявністю великої кількості речень з високим ступенем поширеності, що включають у себе субстантивні, інфінітивні, дієприкметникові групи, однорідні члени та підрядні речення. Слід приділити належну увагу виробленню в студентів вміння бачити граматичну структуру тексту, вироблення навичок впізнавання і розуміння типових синтаксичних конструкцій.

«Кращій орієнтації студентів у тексті сприяє озброєння їх знанням формальних ознак граматичних одиниць. Виділення формальних ознак складних синтаксичних конструкцій мови і встановлення їх еквівалентів у рідній мові служить їх кращому засвоєнню та розумінню»[2,23-25]. Кожна складна структура описується через набір її ознак. Так, формальними ознаками поширеного визначення в німецькій мові є:

1. Місце розташування ліворуч від іменника.
2. Відсутність ком.
3. Рамкова конструкція.
4. Вираження визначення дієприкметником або прикметником.
5. Певний порядок слів.

Формальними ознаками неузгодженого визначення є місце розташування ліворуч від іменника, вираження іменником у родовому відмінку або поєднанням іменника з прийменником.

Розвитку граматичних навичок читання сприяє виконання спеціальних вправ. Бажано мати граматичні посібники, де зібрані тексти за фахом студентів і вправи на граматичні труднощі. У такий посібник можна включити:

А. Вправи на правильне сприйняття і розпізнавання складних синтаксичних конструкцій:

1. Читання лексичних одиниць з поступовим збільшенням їх обсягу.
2. Знаходження речення або синтаксичної конструкції за їхніми частинами.
3. Правильне членування речення на смислові групи.
4. Визначення синтаксичної конструкції за її формальними ознаками.

Б. Вправи з розвитку граматичних навичок прогнозування:

1. Заповнення пропущених частин речення.
2. Доповнення і розширення речення.

3. Складання речень зі слів і словосполучень.

4. Заповнення пропусків у невеликому зв'язному тексті.

В. Вправи з розвитку мовної здогадки.

У мові є ряд граматичних явищ, які можуть бути зрозумілими без попереднього пояснення. Корисно підбирати спеціальні тексти, що містять невивчену граматику, про значення якої легко можна здогадатися.

Однією з умов читання з точним розумінням літератури за фахом є сформованість навичок граматичного аналізу незрозумілих речень. Читання з частковим аналізом готує до читання і розуміння складних у мовному відношенні текстів, тому що навчає прийомам читання та здобування інформації, формує навички мовної здогадки, сприяє накопиченню мовного матеріалу. Аналіз синтаксичної структури речення припускає членування речення на смислові відрізки.

З огляду на своєрідність німецької мови, її дистантний порядок слів, при граматичному аналізі видається найбільш прийнятним членування речення на головні члени.

На I етапі незрозумілого речення необхідно встановити, чи має речення один або кілька структурних центрів, тобто є воно простим або складним, слід також виявити характер зв'язку між частинами речення. Встановлення цих даних можливе на основі формально - структурних ознак: пунктуації, порядку слів у реченні, наявності або відсутності сполучників, сполучних слів, корелятивів, анафоричних елементів.

Далі, на II етапі, необхідно виявити в кожному реченні його організуючий центр, тобто головні члени речення. При цьому слід відштовхуватися від того члена речення, який має більш чітко виражені формальні ознаки. У німецькому реченні це - присудок. Найбільш важливими ознаками присудка є: фіксоване місце присудка в реченні, наявність дієслова в будь-якому типі присудка. Орієнтирами для визначення присудка служать також словозмінні афікси і стройові слова.

Коли встановлений присудок, неважко визначити підмет у реченні. Основними формальними ознаками його є місце розташування в реченні (перше і третє у ряду членів речення), називний відмінок (при вираженості його іменником або субстантивованою частиною мови), узгодження з присудком.

На III етапі аналізу речення слід виявити залежні члени підмета і присудка, встановити групу підмета і групу присудка. Визначити групу підмета і групу присудка допоможе знання стройових засобів мови, яка вивчається. Можна використовувати алгоритм членування простого німецького речення на групи підмета і присудка, який склав Г. Ф. Ігнатенко на основі дистрибутивних ознак підмета і присудка. «Коли читач навчиться бачити і розуміти граматичну структуру речення й тексту, відпаде потреба в аналізі»[4,5-7].

Обов'язковою умовою формування граматичних навичок читання є досить великий обсяг читання, по можливості ранній перехід до читання оригінальної літератури, до безпосереднього зорового сприйняття, розпізнавання і розуміння важких конструкцій у різних контекстах.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що:

1. Проблему формування вмінь і навичок безперекладного читання у студентів необхідно вирішувати у світлі засвоєння граматичної структури іноземної мови.
2. У навчанні граматиці студентів слід ретельно проводити відбір граматичного матеріалу залежно від спеціальності студента.
3. Застосування методу читання іноземною мовою з частковим аналізом робить формування вищезазначених навичок більш ефективним, тому що сприяє накопиченню мовного матеріалу, розвитку мовленнєвої здогадки, полегшує отримання інформації.
4. Необхідно сформувати у студентів комплекс взаємопов'язаних, взаємообумовлених знань формальних ознак граматичних одиниць.
5. Необхідна спеціальна методика, яка передбачає роботу над граматичною основою іноземної мови з урахуванням спеціалізації студента, яка має бути спрямована на розуміння граматичної структури речення та тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адмони В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка / В.Г. Адмони – М., 1995. – 120с.
2. Боцманова Н.Н. Использование структурно – грамматического значения при чтении / Н.Н. Боцманова // Иностранные языки в высшей школе. – 1989. - №5. – С. 21 – 26.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Закржевская Л.М. К вопросу об отборе типичных синтаксических конструкций для чтения литературы по специальности / Л.М. Закржевская // Иностранные языки в школе. – 1996. - №3. – С. 14 – 19.
5. Игнатенко Г.Ф. Членение простого немецкого предложения на группы подлежащего и сказуемого / Г.Ф. Игнатенко // Методика обучения иностранным языкам. – Минск. – 1988. - №8. – С. 4 - 9.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М., 1983. – 157с.
7. Крупник К.И. О возможности понимания текстов, содержащих неизученный грамматический материал / Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1988. – Т.44.
8. Об эффективности упражнений, построенных на основе комбинационности словосочетаний и их постепенном удлинении для формирования лексических навыков чтения / Е.И. Пассов, С.Е. Рахман. Об одном из условий формирования лексических навыков чтения // Иностранные языки в высшей школе. – 1997. - №5. – С.10 – 15.
9. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус.яз., 1991. – С. 253-261.
10. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. - 223 с.

УДК 811.111'25

АНАЛІЗ СТУПЕНЯ ВРАХУВАННЯ ТИПОЛОГІЙ СИТУАЦІЙ ВЖИВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ АРТИКЛІВ У ПІДРУЧНИКАХ ТА ПОСІБНИКАХ З ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ НАВИЧОК

Ольховська А. С., аспірант

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті проаналізовано роботи з теорії та практики перекладу з метою встановлення ступеня врахування типологій ситуацій вживання англійських артиклів. Дослідження показало, що в жодній з книжок не взято за основу вичерпну типологію ситуацій вживання англійських артиклів. До того ж, незважаючи на досить широкий спектр представлених ситуацій, кількість контрольних моментів розподілено вкрай нерівномірно. Оскільки усі ці недоліки можуть бути однією з причин незадовільного рівня володіння студентами навичками вживання артиклів при перекладі, робиться висновок про необхідність створення методики навчання англійських артиклів з урахуванням перелічених вище факторів.

Ключові слова: граматичний компонент перекладацької компетенції, англійський артикль, методика навчання.

Ольховская А. С. АНАЛИЗ СТЕПЕНИ УЧЕТА ТИПОЛОГИЙ СИТУАЦИЙ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ АРТИКЛЕЙ В УЧЕБНИКАХ И ПОСОБИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАВЫКОВ / Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Украина

В статье проанализированы работы по теории и практике перевода с целью установления степени учета типологий ситуаций употребления английских артиклей. Исследование показало, что не в одной из книг не было взято за основу исчерпывающую типологию ситуаций употребления английских артиклей. К тому же, не смотря на достаточно широкий спектр представленных ситуаций, количество контрольных моментов распределено крайне неравномерно. Поскольку все эти недостатки могут быть одной из причин неудовлетворительного уровня владения студентами навыками употребления английских артиклей при переводе, делается вывод о необходимости создания методики обучения английским артиклям с учетом перечисленных выше факторов.

Ключевые слова: грамматический компонент переводческой компетенции, английский артикль, методика обучения.

Olkhovska A. ANALYSIS OF THE EXTENT TO WHICH THE TYPOLOGIES OF THE SITUATIONS OF THE ARTICLE USE ARE TAKEN INTO ACCOUNT IN THE TEXTBOOKS AND MANUALS DEVOTED TO THE THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION AND INTERPRETING / V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

The article analyses the works devoted to the theory and practice of translation and interpreting in order to detect the extent to which the typologies of the situations of the English article use are taken into account.

The research showed that none of the books took for the basis the complete typology of the situations of the English article use. Besides, in spite of a rather wide range of the situations represented, the distribution of the tested items was uneven. As soon as all these shortcomings can result in the dissatisfactory rate of the article use while performing translation or interpretation by students, the conclusion of the necessity to create a teaching methodology overcoming all these drawbacks is made.

Key words: grammatical component of translation competence, English article, teaching methodology.

Важливу складову перекладацької компетенції становлять граматичні навички перекладача, серед яких помітне місце посідають навички вживання англійських артиклів. За результатами проведеного нами дослідження [5] рівень засвоєння ситуацій вживання англійських артиклів у майбутніх перекладачів є незадовільним та явно недостатнім. Зважаючи на таку ситуацію, **метою** нашої статті став аналіз підручників та посібників з теорії та практики перекладу (ТПП), які використовуються при підготовці майбутніх мовних посередників на предмет врахування типологій ситуацій вживання англійських артиклів. Перелічені вище фактори роблять таке дослідження **актуальним**.

З метою проведення даного дослідження необхідно було зробити відбір відповідної навчальної літератури. Перш за все, нас цікавили підручники та посібники присвячені навчанню перекладу на англійську мову, однак таких матеріалів знайшлося небагато, про що пишуть й інші автори [9]. Можливо, така ситуація склалася через існуючу точку зору, що професійний перекладач повинен перекладати лише рідною мовою [10; 12; 13]. Та, як зазначають інші дослідники [11], такий погляд не має під собою ніякого наукового підґрунтя, а проведені дослідження свідчать про відсутність різниці між перекладами, зробленими мовними посередниками на свою рідну мову та на іноземну мову, а, отже, якість перекладу залежить не від того, на яку мову він здійснюється (рідну чи іноземну), а від індивідуальних вмінь перекладача (*individual abilities*) [11]. Через брак фахівців у галузі перекладу, в Україні існує потреба здійснювати перекладацьку підготовку студентів з рідної мови на іноземну [3], що у свою чергу потребує відповідних навчальних матеріалів.

Отже, у наш список претендентів на проведення аналізу потрапили підручники та посібники, присвячені проблемам навчання перекладу 1) на англійську мову [3; 6; 9]; 2) як на англійську, так і на українську/російську мови [4; 8]; 3) на українську/російську мови [1; 2; 7].

У першому відібраному нами посібнику з проблем навчання перекладу на англійську мову [3] зовсім відсутній розділ, присвячений англійським артиклям! У наступній книзі цього ж автора [2] такий розділ є, однак при викладенні матеріалу зовсім не враховується принцип ситуативності, тобто в основі немає повної та чіткої типології ситуацій вживання англійських артиклів. Нічого не розповідається про категорію означеності/неозначеності, до якої відносять систему англійського артикля, і розуміння якої є надзвичайно важливим для формування навичок вживання англійських артиклів при перекладі. До того ж, автор розглядає лише неозначений та означений артиклі, ігноруючи нульовий. У практичній частині надається лише дві вправи – одну на неозначений і відповідно другу – на означений артиклі. У завданнях до вправ пропонується проаналізувати вживання артикля в окремих реченнях та перекласти їх на українську мову. При перекладі таких речень відчувається брак контексту, володіння яким є важливою складовою успіху для правильної передачі значень, виражених артиклями.

Не набагато кращою є ситуація й з рештою підручників та посібників. Так, у роботі І. В. Корунця [4] артиклям присвячено дещо більший за обсягом розділ. У теоретичній частині наводиться більша кількість прикладів, однак знову ж таки граматичний матеріал стосовно артиклів викладається без урахування типологій ситуацій вживання англійських артиклів та, так само як і в попередній праці, розглядаються лише означений та неозначений артиклі. У практичній частині також надається більша кількість вправ, а саме шість, однак завдання до них є не набагато різноманітнішими – проаналізувати речення, замінити артиклі в них на прийнятні займенники, кількісні числівники, частки, перекласти.

Значний за обсягом розділ присвячує категорії англійського артикля автор наступної роботи [6]. Він розглядає всі три артиклі – означений, неозначений та нульовий, зазначає, що саме вони становлять найбільші труднощі при перекладі іменників, та намагається у своєму розділі навести та проаналізувати різні випадки їхнього вживання. Дослідник розглядає вживання артиклів з власними назвами, що не можна не відзначити, зважаючи на те, що в усіх, розглянутих вище працях такі ситуації вживання артиклів є практично відсутніми (хоча певні ситуації вживання артиклів з власними назвами й зустрічаються [2; 4], однак окремо вони не розглядаються). Хоча сама праця й називається «Введение в практику перевода...», самої практики (стосовно артиклів) у книзі не багато. Так, англійським артиклям присвячуються всього дві вправи, у яких пропонується проаналізувати уривки статей на предмет

вживання артиклів. Скромний обсяг вправ не надав змоги включити туди усі випадки вживання артиклів, що зустрічаються в теоретичній частині.

У решті обраних для аналізу праць [1; 7-9] склалася власне така ж сама ситуація. Не в усіх книжках розглядаються усі три артикли [1]. Практично не розглядаються ситуації вживання артиклів з власними назвами [1; 7; 8], що є суттєвим упущенням, зважаючи на те, що на ці ситуації припадає значна кількість помилок студентів [5]. Хоча деякі автори зазначають, що артикли належать до групи визначників (*determiners*) [1; 8; 9], не пояснюється, що це за група та її важливість, не розглядається категорія означеності/неозначеності, не береться за основу чітка й повна типологія ситуацій вживання англійських артиклів. Практичні частини підручників та посібників характеризуються відсутністю різноманіття у вправах – у всіх без винятку завданнях пропонується перекласти окремі речення на російську [1; 7; 8], інколи англійську [9] мови, приділяючи особливу увагу артиклям.

Наступним кроком нашого дослідження було встановити, які саме ситуації вживання англійських артиклів автори наводять в теоретичній і практичній частинах, присвячених артиклям. Тобто необхідно було дізнатися чи увесь спектр ситуацій вживання англійських артиклів представлений у відібраних підручниках і посібниках, та чи рівномірно розподілено кількість контрольних моментів між кожною ситуацією. За для цього ми детально аналізували теоретичну та практичну частини книжок, розписуючи усі ситуації вживання англійських артиклів, що наглядно ілюструє табл.1.

Таблиця 1 - Фрагмент аналізу розділу посібника з ТПП (Карабан 2004), присвяченого англійським артиклям з метою визначення типів ситуацій вживання англійських артиклів, застосованих автором

Теор. частина, стор. 160-161.	Практ. частина. Завдання стор. 161.
<p>An excerpt (кількісна характеристика, a) from his book will give some indication of the approach (додаткова конкретизація, the) followed in his own school and in those that were founded under his influence.</p> <p>The reaction (посилання на відоме, the) resulted into a complex molecule (кількісна характеристика, a).</p> <p>It is just a form (віднесення до класу, a) of coding.</p> <p>It is a world (аспектизація, a) that by its very definition we hardly know how to describe.</p> <p>A look (кількісна характеристика, a) at the procedure (додаткова конкретизація, the) employed by Stiff (з іменами осіб, Ø) will suffice to evaluate her approach.</p>	<p>1. A problem (номінація, a), however, emerges from these assumptions. 2. At this point, though, an objection (номінація, a) can be raised. 3. An example (кількісна характеристика, a) will illustrate some of these new concepts. 4. In a sense (номінація, a), of course, this is not a matter (віднесення до класу, a) for argument. 5. First, a note (кількісна характеристика, a) on directionality. 6. The point (додаткова конкретизація, the) is that there is a difference (номінація, a) in this case. 7. Such an analysis (з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля, a) is possible. 8. He has suggested that a solution (кількісна характеристика, a) might be to treat them as important.</p>

Після цього підраховувалася кількість контрольних моментів, що припадає на кожен з ситуацій вживання англійських артиклів. За браком місця наведемо лише фрагмент таких підрахунків (табл.2)

Після цього вираховувалася частотність (у процентах) вживаності кожної ситуації для 1) теоретичного розділу кожної з книжок, 2) практичного розділу кожної з книжок, 3) у цілому по книзі, 4) загалом для всіх проаналізованих підручників та посібників. Результати таких підрахунків наведено в таблицях 3-6.

Як випливає з таблиці 3, в усіх проаналізованих підручниках та посібниках спостерігається дисбаланс у розподілі кількості контрольних моментів на кожен з ситуацій вживання кожного з артиклів. Так, у першому з посібників у таблиці 3 з ситуацій вживання неозначеного артикля в теоретичній частині лідером є кількісна характеристика (20,00%), друге місце посіла ситуація з іменами осіб – 13,33%, третє поділили між собою віднесення до класу, аспектизація та ситуація зі сталими висловами – по 6,67%. Власне це й усі ситуації вживання неозначеного артикля. Із 32 ситуацій вживання означеного артикля, в теоретичній частині зустрічаються лише три: додаткова конкретизація (13,33%), посилання на відоме (6,67%) та з конкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником *of* (6,67%). Нульовий артикль також представлений трьома ситуаціями: номінація (6,67%), з іменами осіб (6,67%), після виразів типу “*a kind of*”, “*a sort of*”, “*a lot of*”, “*a number of*”, *etc* (6,67%). У практичній частині посібнику спектр ситуацій дещо розширюється.

Таблиця 2 - Фрагмент аналізу розділів посібника та підручника з ТПП (Карабан 2004; Корунець 2001), присвячених англійським артиклям з метою визначення кількості контрольних моментів на кожну з ситуацій вживання англійських артиклів (неозначений артикль)

	Карабан 2004				Корунець 2001								
	Теор. частина стор. 160-161	Завдання стор. 161	Завдання стор. 162	Практ. частина в цілому	Теор. частина стор. 208-221	Exercise I, стор. 221	Exercise II, стор. 222	Exercise III, стор. 222	Exercise IV, стор. 223	Exercise V, стор. 223	Exercise VI, стор. 224	Практ. частина в цілому	
Неозначений артикль (а)	Віднесення до класу	1	2	2	4	5			1	3	9	2	15
	Номінація		12	3	15	33	1	2	17	11	2	10	43
	Кількісна характеристика	3	10		10	9			1	4	1		6
	Аспектизація	1	3		3	1					1	1	2
	З іменами осіб	2	6		6				3				3
	З означенням, що не допускає варіативного вживання артикля		2		2	1						1	1
	З неконкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником of		1		1								
	З неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку		1		1	2						1	1
	Зі сталими висловами	1		2	2	3			1	1		3	5

На неозначений артикль припадає дев'ять ситуацій: номінація (9,20%), кількісна характеристика (6,13%), з іменами осіб (3,68%), віднесення до класу (2,45%), аспектизація (1,84%), з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (1,23%), зі сталими висловами (1,23%), з неконкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником of (0,61%) та з неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,61%). Означений артикль представлений 11 ситуаціями: посилення на відоме (19,63%), додаткова конкретизація (7,98%), з конкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником of (6,75%), у ситуаціях типу „кількісний числівник + іменник” (6,13%), з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (1,23%), з конкретизуючим означенням, вираженим займенником *other* (1,23%), з найвищим ступенем порівняння прикметників (0,61%), з конкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,61%), з назвами установ (0,61%), з конкретизуючим означенням, вираженим займенником *all* (0,61%), у ситуаціях типу „*one* у ролі займенника” (0,61%).

На нульовий артикль припадає 10 ситуацій: номінація (14,72%), з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (3,68%), з іменами осіб (1,84%), з неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (1,84%), у ситуаціях типу „кількісний числівник + іменник” (1,23%), після виразів типу „*a kind of*”, „*a sort of*”, „*a lot of*”, „*a number of*”, *etc* (1,23%), зтягування (0,61%), з назвами міст (0,61%), у ситуаціях типу „порядковий числівник + іменник” (0,61%), з власними назвами, різне (0,61%).

Таблиця 3 - Частотність (у процентах) вживаності кожної ситуації в підручниках та посібниках з ТПП (неозначений артикль)

			Неозначений артикль (а)											
			Віднесення до класу	Номінація	Кількісна характеристика	Аспектизація	З іменами осіб	З означенням, що не допускає варіативного вживання артикля	З неконкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником of	З неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку	У ситуаціях типу „порядковий числівник + іменник”	Зі сталими висловами	З назвами місяців	У цілому по неозначеному артиклю
1	Карабан 2004	Теор. частина	6,67	0,00	20,00	6,67	13,33	0,00	0,00	0,00	0,00	6,67	0,00	53,34
		Практ. частина	2,45	9,20	6,13	1,84	3,68	1,23	0,61	0,61	0,00	1,23	0,00	26,98
		В цілому по книзі	2,81	8,43	7,30	2,25	4,49	1,12	0,56	0,56	0,00	1,69	0,00	29,21
2	Корунець 2001	Теор. частина	2,75	18,13	4,95	0,55	0,00	0,55	0,00	1,10	0,00	1,65	0,00	29,68
		Практ. частина	6,25	17,92	2,50	0,83	1,25	0,42	0,00	0,42	0,00	2,08	0,00	31,67
		В цілому по книзі	4,74	18,01	3,55	0,71	0,71	0,47	0,00	0,71	0,00	1,90	0,00	30,80
3	Слєпович 2002	Теор. частина	4,17	29,17	8,33	0,00	4,17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	45,84
		Практ. частина	2,04	14,29	2,04	0,00	2,04	0,00	0,00	0,00	0,00	2,04	0,00	22,45
		В цілому по книзі	2,74	19,18	4,11	0,00	2,74	0,00	0,00	0,00	0,00	1,37	0,00	30,14
4	Слєпович 2006	Теор. частина	2,15	5,91	2,15	0,00	0,54	0,00	0,00	0,00	0,54	13,44	0,00	24,73
		Практ. частина	0,00	14,29	7,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	7,14	0,00	28,57
		В цілому по книзі	2,00	6,50	2,50	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00	0,50	13,00	0,00	25,00
5	Пумпянский 1965	Теор. частина	1,51	6,94	1,20	0,21	0,00	0,42	1,20	0,00	0,26	4,07	0,00	15,81
		Практ. частина	1,03	8,28	0,00	0,00	0,00	0,00	1,72	0,00	0,00	0,34	0,00	11,37
		В цілому по книзі	1,45	7,11	1,04	0,18	0,00	0,36	1,27	0,00	0,23	3,58	0,00	15,22
6	Рубцова 2006	Теор. частина	3,80	15,19	0,00	0,00	0,00	0,00	3,80	0,00	0,00	2,53	0,00	25,32
		Практ. частина	0,60	10,24	1,81	0,60	1,81	0,00	2,41	0,00	0,60	4,82	0,00	22,89
		В цілому по книзі	1,63	11,84	1,22	0,41	1,22	0,00	2,86	0,00	0,41	4,08	0,00	23,67
7	Голікова 2008	Теор. частина	2,00	8,00	4,00	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,00	0,00	20,00
		Практ. частина	3,92	13,73	3,92	0,00	5,88	1,96	0,00	0,00	0,00	1,96	1,96	33,33
		В цілому по книзі	2,97	10,89	3,96	0,00	3,96	0,99	0,00	0,00	0,00	2,97	0,99	26,73
У середньому по ситуації			2,62	11,71	3,38	0,51	1,95	0,42	0,67	0,18	0,16	4,08	0,14	25,82

Таблиця 4 - Частотність (у процентах) вживаності кожної ситуації у підручниках та посібниках з ТПП (означений артикль)

		Означений артикль (the)															
		Об'єкт у полі зору	Посилання на відоме	Додаткова конкретизація	Родова характеристика	Включення	З найвищим ступенем порівняння прикметників	З означенням, що не допускає варіаційного вживання артикли	З конкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником of	З конкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку	У ситуаціях типу „кількісний числівник + іменник“	З назвами установ	З конкретизуючим означенням, вираженим займенником other	З конкретизуючим означенням, вираженим займенником all	У ситуаціях типу „one у ролі займенника“	З іменами осіб	У ситуаціях типу „іменник + порядковий числівник“
Карабан 2004	Теор.	0,00	6,67	13,33	0,00	0,00	0,00	0,00	6,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Практ.	0,00	19,63	7,98	0,00	0,00	0,61	1,23	6,75	0,61	6,13	0,61	1,23	0,61	0,61	0,00	0,00
	В цілому	0,00	18,54	8,43	0,00	0,00	0,56	1,12	6,74	0,56	5,62	0,56	1,12	0,56	0,56	0,00	0,00
Корунець 2001	Теор.	6,59	10,99	8,79	4,40	2,75	0,00	2,20	4,95	1,10	0,00	1,10	0,00	1,10	0,00	0,00	0,55
	Практ.	4,58	11,25	5,42	3,75	0,42	0,00	1,25	5,83	0,00	0,00	1,67	0,00	0,00	0,83	1,67	0,42
	В цілому	5,45	11,14	6,87	4,03	1,42	0,00	1,66	5,45	0,47	0,00	1,42	0,00	0,47	0,47	0,95	0,47
Степови 2002	Теор.	4,17	8,33	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,17	0,00
	Практ.	0,00	26,53	4,08	0,00	0,00	0,00	4,08	2,04	2,04	0,00	2,04	0,00	0,00	2,04	0,00	0,00
	В цілому	1,37	20,55	5,48	0,00	0,00	0,00	2,74	4,11	1,37	0,00	1,37	0,00	0,00	1,37	1,37	0,00
Степови 2006	Теор.	1,61	4,30	0,54	4,30	0,00	1,08	1,61	1,08	0,00	0,00	0,54	0,00	0,00	0,00	0,54	1,08
	Практ.	0,00	28,57	7,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	В цілому	1,50	6,00	1,00	4,00	0,00	1,00	1,50	1,00	1,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00
Гуміянєс 1965	Теор.	0,05	3,18	3,18	9,55	0,31	0,21	0,78	6,36	0,00	0,83	0,00	0,10	0,21	0,00	0,00	0,31
	Практ.	0,69	4,14	2,41	12,41	0,69	0,00	1,38	7,59	0,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	В цілому	0,14	3,31	3,08	9,92	0,36	0,18	0,86	6,52	0,09	0,72	0,00	0,09	0,18	0,00	0,00	0,27
Рубцова 2006	Теор.	0,00	13,92	5,06	2,53	0,00	0,00	3,80	5,06	0,00	2,53	0,00	1,27	0,00	0,00	0,00	0,00
	Практ.	0,00	9,04	3,01	2,41	0,00	0,00	6,02	7,83	0,00	2,41	0,00	1,81	0,00	0,00	0,60	0,60
	В цілому	0,00	10,61	3,67	2,45	0,00	0,00	5,31	6,94	0,00	2,45	0,00	1,63	0,00	0,00	0,41	0,41
Полікова 2008	Теор.	0,00	22,00	6,00	6,00	0,00	0,00	2,00	2,00	2,00	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	2,00	0,00
	Практ.	0,00	7,84	11,76	1,96	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,96	1,96	0,00	0,00	0,00	1,96	0,00
	В цілому	0,00	14,85	8,91	3,96	0,00	0,00	0,99	0,99	0,99	0,99	1,98	0,00	0,00	0,00	1,98	0,00
В середньому по ситуації		1,21	12,14	5,35	3,48	0,25	0,25	2,03	4,54	0,50	1,40	0,83	0,41	0,17	0,34	0,74	0,31

Таблиця 5 - Частотність (у процентах) вживаності кожної ситуації у підручниках та посібниках з ГПП (означений артикль, продовження)

		Означений артикль (the)														У цілому по артікулю		
		У ситуаціях типу «one у значенні «only»+іменник»	З власними назвами, різне	Зі стазими висловами	З порівняльним ступенем прикметників, при перелазі залежності однієї якості від іншої, у конструкції типу «the ... the»	З назвами гірських хребтів	З назвами країн, континентів	З назвами водоймищ	З назвами планет	З назвами газет	З роками в множині	З назвами групи островів	З назвами пугель	З назвами пароплавів	З назвами готелів	З займенником-іменником	З назвами місяців	У цілому по артікулю
Караван 2004	Теор.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	26,67
	Практ.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	46,00
	В цілому	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	44,37
Корунець 2001	Теор.	0,00	2,20	2,20	0,55	0,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,02
	Практ.	0,83	1,25	0,42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	39,59
	В цілому	0,47	1,66	1,18	0,24	0,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	44,06
Слетови 2002	Теор.	0,00	0,00	0,00	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	41,66
	Практ.	0,00	0,00	0,00	2,04	0,00	2,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	46,93
	В цілому	0,00	0,00	0,00	4,11	0,00	1,37	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	45,21
Слетови 2006	Теор.	0,00	1,08	10,22	0,54	0,00	3,76	1,08	0,54	1,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	34,98
	Практ.	0,00	0,00	0,00	7,14	0,00	7,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	49,99
	В цілому	0,00	1,00	9,50	1,00	0,00	4,00	1,00	0,50	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	36,00
Путманс 1965	Теор.	0,05	0,47	0,31	0,00	0,10	0,42	0,63	0,00	0,31	0,05	0,10	0,10	0,10	0,10	0,21	0,00	28,13
	Практ.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	30,00
	В цілому	0,05	0,41	0,27	0,00	0,09	0,36	0,54	0,00	0,27	0,05	0,18	0,09	0,09	0,09	0,18	0,00	28,39
Рубцова 2006	Теор.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,27	0,00	35,44
	Практ.	0,00	0,60	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,41	0,00	36,74
	В цілому	0,00	0,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,04	0,00	36,33
Голікова 2008	Теор.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	44,00
	Практ.	1,96	1,96	1,96	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,96	35,28
	В цілому	0,99	0,99	0,99	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,99	39,60
В середньому по ситуації		0,22	0,64	1,71	0,76	0,05	0,82	0,22	0,07	0,18	0,01	0,03	0,01	0,01	0,01	0,32	0,14	39,14

Таблиця 6 - Частотність (у процентах) вживаності кожної ситуації в підручниках та посібниках з ТПП (нульовий артикль)

		Нульовий артикль (Ø)																	У цілому по нульовому артиклю							
		Вднесення до квіту	Номінація	Розпределювання	Згадування	З назвами міст	У ситуаціях типу „кількісний числівник + іменник“	З іменами осіб	З означенням, що не допускає варіативного вживання артикля	означенням, вираженим іменником у присвійному	У ситуаціях типу „порядковий числівник + іменник“	лістя виразів типу „a kind of“, „a sort of“, „a lot of“, „a number of“	У ситуаціях типу „іменник + кількісний числівник“	У словосполученнях типу „звання (типу) + ім’я“	З назвами країн, континентів	З іменником у кличному відмінку	означенням, вираженим сполученням іменника з неконкретизуючим означенням, вираженим	означенням, вираженим	З власними назвами, різне	с неконкретизуючим означенням, вираженим	З назвами тир року	З назвами днів тижня	З формулами, записаними специфічними позначеннями	У цілому по нульовому артиклю		
Караба н 2004	Теор.	0,00	6,67	0,00	0,00	0,00	0,00	6,67	0,00	0,00	0,00	6,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	20,01
	Практ.	0,00	14,72	0,00	0,61	0,61	1,23	1,84	3,68	1,84	0,61	1,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,61	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	26,98
	В цілому	0,00	14,04	0,00	0,56	0,56	1,12	2,25	3,37	1,69	0,56	1,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,56	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	26,40
Корунє ць 2001	Теор.	0,00	5,49	0,55	1,10	0,55	0,00	6,59	0,55	0,55	0,00	0,55	0,00	1,10	0,55	0,00	0,00	0,00	1,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	20,33
	Практ.	0,00	9,17	0,83	1,25	0,42	0,42	7,08	0,83	0,42	0,00	0,83	0,00	2,08	1,25	0,83	0,00	0,42	1,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	28,75
	В цілому	0,00	7,58	0,71	1,18	0,47	0,24	6,87	0,71	0,47	0,00	0,71	0,00	1,90	0,71	0,95	0,24	0,24	1,42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	25,11
Слов нч 2002	Теор.	0,00	12,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	12,50
	Практ.	0,00	14,29	0,00	0,00	0,00	0,00	2,04	2,04	2,04	0,00	2,04	0,00	2,04	4,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	30,61
	В цілому	0,00	13,70	0,00	0,00	0,00	0,00	1,37	1,37	1,37	0,00	1,37	0,00	1,37	2,74	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	24,66
Слов нч 2006	Теор.	0,00	4,30	32,26	0,00	0,54	0,00	1,08	1,08	0,00	0,54	0,00	0,54	0,00	0,54	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	40,34
	Практ.	0,00	14,29	7,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	21,43	
	В цілому	0,00	5,00	30,50	0,00	0,50	0,00	1,00	1,00	0,00	0,50	0,50	0,00	0,50	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	39,00
Пумпн ский 1965	Теор.	0,37	25,82	16,33	1,10	0,37	1,04	0,99	1,51	0,05	0,00	0,52	0,94	0,00	0,31	0,00	3,81	0,31	0,89	0,57	0,21	0,16	0,16	0,26	0,26	56,03
	Практ.	0,34	40,00	3,10	2,41	0,00	0,69	0,00	1,38	0,00	0,00	0,00	1,72	0,00	0,00	0,00	5,86	0,69	0,69	0,34	0,00	0,00	0,00	1,38	58,60	
	В цілому	0,36	27,68	14,59	1,27	0,32	1,00	0,86	1,50	0,05	0,00	0,45	1,04	0,00	0,27	0,00	4,08	0,36	0,86	0,54	0,18	0,14	0,41	0,41	56,37	
Рублова 2006	Теор.	0,00	24,05	3,80	0,00	0,00	2,53	1,27	1,27	0,00	0,00	1,27	1,27	0,00	1,27	0,00	1,27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	39,27
	Практ.	0,00	19,88	4,22	0,00	0,60	0,81	0,60	0,81	0,60	0,00	4,82	0,60	0,00	0,00	2,41	0,60	0,00	1,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	38,35
	В цілому	0,00	21,22	4,08	0,00	0,41	2,04	0,82	1,63	0,41	0,00	3,67	0,82	0,00	0,41	0,00	2,04	0,41	0,00	1,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	40,00
Голков а 2008	Теор.	0,00	16,00	6,00	0,00	4,00	0,00	4,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	36,00
	Практ.	0,00	13,73	1,96	0,00	0,00	3,92	3,92	1,96	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,92	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	31,37
	В цілому	0,00	14,85	3,96	0,00	1,98	0,00	1,98	3,96	1,98	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,99	0,00	0,00	1,98	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	33,66
У середньому по ситуації		0,05	14,87	7,69	0,43	0,61	0,63	2,16	1,93	0,85	0,08	1,20	0,27	0,47	0,66	0,28	0,91	0,14	0,55	0,25	0,03	0,02	0,06	0,06	0,06	35,03

Розглянемо тепер теоретичну і практичну частини книги в цілому. На неозначений артикль загалом припадає 9 ситуацій: номінація (8,43%), кількісна характеристика (7,30%), з іменами осіб (4,49%), віднесення до класу (2,81%), аспектизація (2,25%), зі сталими висловами (1,69%), з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (1,12%), з неконкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником *of* (0,56%), з неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,56%). Означений артикль представляють 11 ситуацій: посилання на відоме (18,54%), додаткова конкретизація (8,43%), з конкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником *of* (6,74%), у ситуаціях типу „кількісний числівник + іменник” (5,62%), з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (1,12%), з конкретизуючим означенням, вираженим займенником *other* (1,12%), з найвищим ступенем порівняння прикметників (0,56%), з конкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,56%), з назвами установ (0,56%), з конкретизуючим означенням, вираженим займенником *all* (0,56%), у ситуаціях типу “*one* у ролі займенника” (0,56%). На нульовий артикль в цілому припадає 10 ситуацій: номінація (14,04%), з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (3,37%), з іменами осіб (2,25%), з неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (1,69%), після виразів типу “*a kind of*”, “*a sort of*”, “*a lot of*”, “*a number of*”, *etc* (1,69%), у ситуаціях типу „кількісний числівник + іменник” (1,12%), зтягування (0,56%), з назвами міст (0,56%), у ситуаціях типу „порядковий числівник + іменник” (0,56%), з власними назвами, різне (0,56%)

Одразу відмічаємо те, що в практичній частині, тобто у вправах, зустрічається більша кількість ситуацій, ніж надається в теоретичній частині. Кількість контрольних моментів розподілена між ситуаціями нерівномірно. Так, стосовно неозначеного артикля найбільша кількість контрольних моментів припадає на номінацію (8,43%), а найменша – з неконкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником *of* (0,56%) та з неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,56%). Різниця в 7,87% є досить значною. Друге місце за кількістю контрольних моментів посіла кількісна характеристика – 7,30%, і знову ж таки різниця між нею і ситуаціями з неконкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником *of* (0,56%) та з неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,56%) склала 6,74%, що є не малим показником. Те саме спостерігаємо й з означеним та нульовим артиклями: для означеного артикля лідером є посилання на відоме (18,54%). Найменш частотними виявилися п'ять ситуацій: з найвищим ступенем порівняння прикметників (0,56%), з конкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,56%), з назвами установ (0,56%), з конкретизуючим означенням, вираженим займенником *all* (0,56%), у ситуаціях типу “*one* у ролі займенника” (0,56%), а отже, маємо різницю в цілих 17, 98%! Дуже великий розрив! З ситуацій вживання нульового артикля на перше місце вийшла номінація (14,04%), а останнє посіли зтягування (0,56%), з назвами міст (0,56%), у ситуаціях типу „порядковий числівник + іменник” (0,56%), з власними назвами, різне (0,56%), розрив в 13,48%.

Відзначаємо, що подібне становище спостерігається і в інших проаналізованих нами підручниках, про що наглядно свідчать таблиці 3-6. Так, у цілому по всіх посібниках, на неозначений артикль припадає 11 ситуацій вживання англійських артиклів: номінація (11,71%), кількісна характеристика (3,38%), зі сталими висловами (4,08%), віднесення до класу (2,62%), з іменами осіб (1,95%), з неконкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником *of* (0,67%), аспектизація (0,51%), з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (0,42%), з неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,18%), у ситуаціях типу „порядковий числівник + іменник” (0,16%), з назвами місяців (0,14%). Різниця між ситуацією на яку припадає найбільше контрольних моментів і між ситуацією на яку припадає найменша кількість контрольних моментів складає 11,57%. Означений артикль представлений 32 ситуаціями: посилання на відоме (12,14%), додаткова конкретизація (5,35%), з конкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником *of* (4,54%), родова характеристика (3,48%), з означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (2,03%), зі сталими висловами (1,71%), у ситуаціях типу „кількісний числівник + іменник” (1,40%), об'єкт у полі зору (1,21%), з назвами установ (0,83%), з назвами країн, континентів (0,82%), з порівняльним ступенем прикметників, при передачі залежності однієї якості від іншої, у конструкції типу «*the ... the*» (0,76%), з іменами осіб (0,74%), з власними назвами, різне (0,64%), з конкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,50%), з конкретизуючим означенням, вираженим займенником *other* (0,41%), у ситуаціях типу “*one* у ролі займенника” (0,34%), з займенником-іменником (0,32%), у ситуаціях типу „порядковий числівник + іменник”, „порядковий числівник” (0,31%), включення (0,25%), з найвищим ступенем порівняння прикметників (0,25%), у ситуаціях типу «*one* у значенні «*only*»+ іменник» (0,22%), з назвами водоймищ (0,22%), з назвами газет (0,18%), з конкретизуючим означенням, вираженим займенником *all* (0,17%), з назвами місяців (0,14%), з назвами планет (0,07%), з назвами гірських хребтів (0,05%), з назвами групи островів (0,03%), з роками в множині (0,01%), з назвами пустель (0,01%), з назвами пароплавів (0,01%), з назвами готелів (0,01%). Різниця між ситуацією на яку припадає найбільше контрольних моментів і між ситуацією на яку припадає найменша кількість контрольних моментів складає 12,13%. Ситуації вживання нульового артикля (всього 24) включають: номінація (14, 87%), розпредмечування (7,69%), з іменами осіб (2,16%), з

означенням, що не допускає варіативного вживання артикля (1,93%), після виразів типу “*a kind of*”, “*a sort of*”, “*a lot of*”, “*a number of*”, *etc* (1,20%), з неконкретизуючим означенням, вираженим сполученням іменника з прислівником *of* (0,91%), з неконкретизуючим означенням, вираженим іменником у присвійному відмінку (0,85%), з назвами країн, континентів (0,66%), у ситуаціях типу „кількісний числівник + іменник” (0,63%), з назвами міст (0,61%), з власними назвами, різне (0,55%), у ситуаціях типу „*no* + іменник” (0,51%), у словосполученнях типу „звання (титул) + ім'я” (0,47%), зтягування (0,43%), з назвами місяців (0,39%), з іменником у кличному відмінку (0,28%), у ситуаціях типу „іменник + кількісний числівник” (0,27%), з неконкретизуючим означенням, вираженим займенником *other* (0,25%), з неконкретизуючим означенням, вираженим займенником *all* (0,14%), у ситуаціях типу „порядковий числівник + іменник” (0,08%), з формулами, записаними специфічними позначеннями (0,06%), віднесення до класу (0,05%), з назвами пір року (0,03%), з назвами днів тижня (0,02%). Різниця між ситуацією на яку припадає найбільше контрольних моментів і між ситуацією на яку припадає найменша кількість контрольних моментів складає 14,82%. Навіть якщо поглянути в цілому на артиклі, помічаємо значну різницю: неозначений артикль загалом набирає 25,82%, означений – 39,14%, а нульовий 35,03%.

Отже, позитивною рисою можна вважати досить широкий спектр ситуацій, представлений в книжках (11 для неозначеного артикля, 32 для означеного та 24 для нульового). Однак доходимо **висновку** про те, що в розділах підручників та посібників з ТПП, присвячених англійському артиклю ігнорується пояснення категорії означеності/неозначеності, розуміння й усвідомлення якої є надзвичайно важливими для вірного вживання артиклів, не надається повної та чіткої типології ситуацій вживання англійських артиклів, а кількість контрольних моментів, що припадає на кожну з ситуацій є вкрай нерівномірною. **Перспективою** подальших досліджень є створення методики навчання англійського артикля з урахуванням перелічених вище факторів, оскільки нехтування ними очевидно призводить до незадовільного рівня володіння майбутніми перекладачами навичками вживання англійських артиклів при перекладі [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Голикова Ж. А. Перевод с английского на русский / Learn to translate by Translating from English into Russian / Ж. А. Голикова. – Минск : Новое знание, 2008. – 288 с.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 576 с.
3. Карабан В. І. Переклад з української мови на англійську мову: Навч. посіб.-довідник для студентів вищих закладів освіти / В. І. Карабан, Дж. Мейс. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 608 с.
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 448 с.
5. Лихобабіна А. С. Вплив граматичного компонента перекладацької компетенції на якість різних видів перекладу / А. С. Лихобабіна // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2009. – №848. – С. 229-236.
6. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык / А. Л. Пумпянский. – М. : Наука, 1981. – 344 с.
7. Рубцова М. Г. Чтение и перевод английской научной и технической литературы / М. Г. Рубцова. – М. : АСТ, Астрель, 2006. – 384 с.
8. Слепович В. С. Курс перевода (английский ↔ русский язык). Translation Course / В. С. Слепович. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 272 с.
9. Слепович В. С. Настольная книга переводчика с русского языка на английский = Russian-English Translation Handbook / В. С. Слепович. – Минск : ТетраСистемс, 2006. – 304 с.
10. Newmark P. Approaches to Translation / P. Newmark. – Oxford & New York : Pergamon Press, 1981. – 200 p.
11. Pokorn N. K. Challenging the Traditional Axioms: Translation into a non-mother tongue / N. K. Pokorn. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2005. – 163 p.
12. Samuelsson-Brown G. A Practical Guide for Translators / G. Samuelsson-Brown. – Clevedon & Philadelphia : Multilingual Matters, 1995. – 150 p.
13. Snell-Hornby M. The Professional Translator of Tomorrow: Language Specialist or All-round Expert? / M. Snell-Hornby // Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1992. – P. 9-22.

FORMATION OF NATIONAL IDEA IN CONTEXT OF UKRAINIAN NATIONAL INFORMATION POLICY

Panchenko A.V., student

Zaporizhzhya National University

The article deals with the main aspects of the national idea formation in Ukraine. The causes of the importance of this issue in development of the Ukrainian society have been considered. Possible results of the civil society formation and its influence on state policy have also been analyzed.

Key words: the national idea formation, the Ukrainian society development, civil society, state policy.

Панченко А.В. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ / Запорізький національний університет, Україна

У статті розкриваються основні аспекти формування національної ідеї в Україні. Розглядаються причини важливості даного чинника в процесі становлення українського суспільства. Аналізуються можливі результати формування громадянського суспільства та його впливу на державну політику.

Ключові слова: формування національної ідеї, становлення українського суспільства, громадянське суспільство, державна політика.

Панченко А.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ В КОНТЕКСТЕ УКРАИНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье раскрываются основные аспекты формирования национальной идеи в Украине. Рассматриваются причины важности данного фактора в процессе становления украинского общества. Анализируются также возможные результаты формирования гражданского общества и его влияния на государственную политику.

Ключевые слова: формирование национальной идеи, становление украинского общества, гражданское общество, государственная политика.

The fact is that the largest number of tasks that need solution for building an effective political and state system were put before the country by the independence of Ukraine in late twentieth century. The national patriotic idea formation in a society searching that was able to consolidate people, regardless of their social status and role, and class turns to be one of such tasks. This issue is still relevant, because the aim of national idea isn't only bringing people together around specific problems, but also the foreign policy's choice, which is one of the basic factors of nation-building in Ukraine. Therefore, it is advisable to realize this issue and find ways to resolve it.

The aim of this article is presenting the importance of the national idea and its implementation mechanisms. This requires detailed analysis of the factors and tools that directly or indirectly affect this issue, using comparative and axiological method.

It should be mentioned that nowadays the following questions are very popular: "What are the sources of patriotism in society? How to form national idea?" As far as we consider, the answers lie precisely in the idea, which will help focusing the interests of certain people. In our opinion, the national idea itself is not the effective way of education of patriotic personality. But it should be realizable that the idea of creating favorable conditions for its successful implementation in life will be an important step in patriotism education.

What role can the state information policy play here? As can be seen there is no single and definite answer, because there are many opinions that are opposite of its meaning. However, it should be noted that for information policy activity, above all, media culture is to be educated and establishing the rules of the game, which will provide public demand on objective information. On the other hand, it is considerable that information policy should be based both on democratic principles and objectivity. The problem that arises here is the consolidation of political elite, because only the elite association will be able to create opportunities for providing objective information to the society. To put it short, these steps will form the Ukrainian political nation.

Clearly, the patriotism education in the Ukrainian society is considered to be the basis, which contributes the efficiency of the state. But it also should be defined what patriotism is as a notion, what criteria should be used to determine the level of patriotism of any individual. However, one of the main criteria of patriotism is the desire and real actions directed to developing and improving of the society and state functioning. It is quite certain that this problem is particularly politically acute in Ukraine and governance needs reforms aimed at its improvement. Thus, the development of the state is one of the criterions of patriotism.

Another criterion, which demonstrates the patriotism education, is respect for historical past and real knowledge of historical events. Why is it important in the context of patriotism? Understanding the history and its analysis allows avoiding errors in the process of state formation in Ukraine. Retrospective of historical past is an important factor in upbringing of patriotic individual in current period.

It is obviously, these criteria need to be added by the following issues: respect for the state symbols, the state language, respect to all citizens of the country and ethnic minorities.

Thus, as far as we consider, patriotism is typical feature of a person that in addition to respect for state symbols and culture may involve actions to develop the principles of the state building.

It should be stressed, that when we define what patriotism is and which criteria should be used, it's appropriate to analyze some peculiarities of national idea formation and the role of information policy in this process. This idea will promote education of patriotic citizens and society in general. Today there are many opinions on a factor or indicator that will be a basis of a national idea. Whether it will be a certain social standard or vector of the state in foreign policy. [2, p. 34-36]

In our opinion, the Ukraine's economic development is likely to become such a factor. Certainly, those resources and values that exist in the state already allow developing this way and consolidating society. One of the problems that could be defined here is some inequality of economic factors of regions. Clearly, the existence of imbalance around economic opportunities and fiscal policy leads to confrontation between Western and Eastern Ukraine. Despite this, Western Ukraine has to become a center of chemical and timber industries. And here the state information policy comes to the forefront, because consolidation of regions should be the task of the first priority. From this perspective, the state should remove that tension, which prevents effective economic development and, what is most important, union of regions. Also it should be formed public opinion, which expresses the belief of development of the state in general (not only of some regions) and its authority in the global space.

Why could it get people interested? Certainly, the social standards of society are increased by the economic prosperity of the country, so the national idea can unite different classes of society. Stability in economy is one of the few factors that is actually positive for the individual and the society in general.

It should be noted that the Ukrainian mentality is also should be paid attention to. We have noticed that society is prone to rationalism and to a certain personal gain. That's why the economic development of the state from this perspective is also very effective factor for the national idea formation. In this case, it is the optimum combination of interests of state and society. That also increases the value of the national idea formation process.

Thus, defining the national idea, or the course that took the state for the consolidation of society, it's important to develop this way using information sources. But before that, we have to understand the urgency of the information policy from the government. It's a known fact that in this case the lack of civil society features comes to the forefront, i.e. the community, which is the indicator not only of consolidation of society, but also of active participation in social and political life. As Ukraine's civil society is only on the level of start and development nowadays, a national channel has to help in this process. [3, p. 39-40] This channel should inform citizens about the idea of unity to social consciousness with the help of real methods.

As it has been mentioned, except the positive moments of the start of patriotism formation process in the state and society, we should pay attention to these moments that may negatively affect the development of communication between government and society. First, government should avoid topics that divide public opinion in varying degrees. It does not matter whether it is laid in political or cultural spheres. It can also be noted that the national idea and patriotism in particular have to be built on the victories of the nation. It means that a positive example here plays a major role. Second, as information policy leverages are in the hands of the government, it could be possible to see manifestations of usurpation of power sources. Therefore, in this process the Ukrainian reality peculiarities should be taken into consideration.

It should be emphasized that, above all, that some signs of the population hypnosis is evident today in the society without existence of national idea. These are so-called myths that affect society. The main problem in this context is presentation of biased information through the channels of communication with the public. Therefore, in this case, government information policy may become possible factor that contributes to the exit finding out of this position.

It also should be remembered that national idea is only a part of public life. It means that channels will not be able to control information sources completely. The third factor that will help to avoid usurpation of information sources from the state can become the society control, more precisely, public associations, for state policy, particular informational ones. Therefore, as we see, despite the threat of the nation hypnosis, the constructive mechanisms should be found that will help to form effective government information policy based on the national idea.

It would be interesting to compare patriotism education process in Ukraine and the United States. We know the USA is not an old country, because it got the independence in 1775. So, for 300 years US has developed the culture of its citizens. Nowadays it gives the results in political, economical, social spheres of society. So, we can see that the American government could create such system of education, norms and traditions which play a great role in the USA style of life and civil society in general. [1, p. 124-125]

As can be seen, the Ukrainian government has to find such ways that will be able to form patriotic society. But it shouldn't be just a copy of American or European style of life. The mentality of the Ukrainian people is very specific. So, searching the new ideas that will be effective in our country is very complicate task. The Ukrainian government has to do a lot of work that will help society to develop.

Thus, creation and development the idea of national unity is one of the major factors of forming and upbringing patriotic personality. Economic stability as the main component of the national idea enables society to develop a government and political management, and their own social welfare. The efficiency of the national idea formation process is also supported by mentality of the majority citizens of the state. That is the main factor in the Ukrainian society.

As has been indicated, one of the main leverages of developing the national idea is the state information policy, which will also help to increase the level of patriotism in Ukrainian society. This, in turn, will enable to create new ideological and social preconditions for effective development of public and political governance and state building processes in Ukraine.

LITERATURE

1. Burstyn D. Americans. National Experience. M.: 1993. – 290 pp.
2. The National Idea and Social Transformation in Ukraine, / M.V. Popovich, A.M. Ermolenko and others. - Kyiv: Ukrainian Center of Spiritual Culture, 2005. - 328 pp.
3. Potulnytsky V. History of Ukrainian Political Science. - Kyiv: 1992. – 127 pp.
4. <http://nfevcx.info/analytics/54.htm>
5. http://www.prospect.org/cs/articles?article=liberty_community_and_the_national_idea
6. Gerasimos Augustinos. The National Idea in Eastern Europe.-D.C.Heath And Co.:1995.-211 pp.

УДК 792.028:801.8:792.026

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЦЕНІЧНОГО ЧИТАННЯ В РОБОТІ НАД ЛІТЕРАТУРНИМ ТВОРОМ

Петрик Т.Д., викладач

Запорізький національний університет

У статті розглядаються основні принципи роботи над літературним текстом для народження виразного емоційного художнього слова.

Ключові слова: художнє слово, літературний текст, репертуар, ідея твору, завдання читця, дія словом.

Петрик Т.Д. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЦЕНИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ В РАБОТЕ НАД ЛИТЕРАТУРНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматриваются основные принципы работы над литературным текстом для рождения выразительного, эмоционального, художественного слова.

Ключевые слова: художественное слово, литературный текст, репертуар, идея произведения, задание чтеца, действие словом.

Petrik T.D. METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF SKILLS OF SCENIC READING IN WORK ON THE LITERARY WORK / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article basic principles of prosecution are examined of literary text for birth of expressive, emotional and artistic word.

Key words: Artistic word, literary text, repertoire, idea of work, task of reader, action a word.

Сценічна мова завжди вважалась практичною дисципліною. Проте корективи та набутки розвитку цього курсу свідчать про його теоретичне становлення як науки.

За період навчання студент повинен:

- оволодіти основами теорії мистецтва сценічного мовлення;
- практично засвоїти зовнішню та внутрішню техніку словесної дії;

- засвоїти правила української літературної вимови та бездоганне володіння ними в сценічному мовленні;
- виховати чіткість вимови та правильну артикуляцію кожного звуку;
- виправити мовні вади;
- досконало оволодіти диханням;
- розвинути й збагатити свій голос;
- навчитися логічно осмислювати авторський текст;
- оволодіти мистецтвом розповіді у взаємодії з технікою мови;
- розширити й збагатити свою творчу уяву, фантазію, оцінки ставлення, психо-фізичні самопочуття;
- навчитися образно мислити і емоційно впливати на свого партнера або слухача.

Постановка проблеми. Проблема осмислювання майбутнім актором авторського тексту завжди була однією з головних і важливих у сценічній мові та являлась невід'ємною частиною в оволодінні мистецтвом читця. Стаття надає інформацію що до основні теоретичної спрямованості в процесі оволодіння мистецтвом художнього слова.

Метою даної статті є детальний розгляд процесу оволодіння студентами напряму «Театральне мистецтво» літературним матеріалом для подальшого його читання зі сцени.

Аналіз досліджень і публікацій. Досліджуючи спадщину видатних майстрів мистецтва художнього слова Д.Журавльова, І. Ільїнського, Я.Смоленського, основоположників театральної системи К.С. Станіславського, В.І.Немировича-Данченка провести аналіз основних теоретичних розробок за темою: робота над авторським текстом.

Виклад основного матеріалу. Художнє читання – один із самих інтелектуальних видів мистецтва. У цьому його привабливість і складність. Воно потребує від виконавця не тільки певного таланту, а ще й широкого кругозору, розвинутого художнього смаку, любові до літератури та її глибокого розуміння. Процес оволодіння літературним матеріалом будь-якого жанру називається роботою над текстом; кінцевий результат такої роботи народження яскравого, виразного, емоційного художнього слова

Розуміння твору неможливо без проникнення у внутрішній світ письменника, без розуміння його відношення до того, про що він пише. Освоюючи чужий текст, мимоволі доводиться включатися в потік думок і почуттів, народжених у процесі знайомства з текстом. Для створення виразного художнього слова важливе оволодіння деякими технічними прийомами, які використовуються в різних видах мистецтва.

Із цією метою необхідно вивчити ті закони, сценічної мови які створюють неповторний колорит авторського тексту. Тут на допомогу приходять такі розділи мови, як граматики, синтаксис і пунктуація. Крім того, не слід забувати, що в усному мовленні існують ще й свої додаткові правила, по яких певні групи слів поєднуються в мовні ланки. Тут важко переоцінити значення пауз, які на листі відзначаються синтаксично, а при перекладанні в усну розповідь передаються інтонаційно.

Найчастіше кількість пауз у письмовому варіанті й усному перекладанні не збігаються, як можуть не збігатися граматичні й логічні паузи. Обсяг кожної мовної ланки визначають логіка й діючі завдання. Так, скажемо, у нейтральному по емоційному забарвленню повідомленні, що містить, наприклад, мораль, мовні ланки менше за обсягом, а ніж у насиченій експресією мові. Тому коли студент починає читати текст дуже важливий внутрішній контроль, що дозволяє знаходити відповідність пауз..

У роботі над художнім твором необхідно вміти виділяти головні слова. Питання виділення головних слів пов'язане з контекстом, з логічною перспективою, з надзадачею. Але не варто зменшувати й значення слів, які менш важливі у значеннєвому відношенні, однак об'єднують навколо себе групи слів у мовні ланки. Фрази будуються, «ліпляться» з різних слів, без яких вони будуть менш виразними, і спосіб їхнього виділення повинен бути різним. Як же навчитися швидко орієнтуватися в тексті, будь то розповідь, повість, або газетна чи журнальна статті, читаючи їх уголос що називається з аркуша?

Спочатку варто освоїти логічно грамотне читання вголос текстів різної складності. Такий вид роботи називається «логічним читанням». Уміння безпомилково й логічно читати будь-який текст із аркуша є одним з головних ознак культури мови.

Більш точному втіленню авторського тексту в живу усну розповідь служить переказ своїми словами змісту твору. Важливо відзначити вміння виділяти головне, увагу до деталей, здатність розуміти відношення автора до подій і героїв, уловлювати підтекст.

Тексти, що включають у себе пряму мову персонажів, і тексти, написані від першої особи, вимагають особливої уваги, оскільки в цьому випадку особистість автора й виконавця як би збігаються, дозволяючи в більш природній манері, з використанням розмовного стилю, подавати літературний матеріал. Текст, переданий від першої особи, може допомогти у створенні образу, характеру, включати яесь узагальнення.

Предметом обговорення є й творчий процес роботи над авторським текстом, і питання, що ставляться до техніки мови: вироблення правильного дихання, володіння голосом, дикція. Процес роботи поєднує «зовнішню» й «внутрішню» техніки, тому що в мистецтві мови зміст, думка перебувають у нерозривній єдності з формою їхнього втілення.

Технічна сторона мови відіграє важливу роль в мистецтві художнього слова. Порівнюючи майстерність читця й актора, варто помітити, що між мистецтвом художнього слова й драматичним мистецтвом є істотні розходження.

Особливістю мистецтва художнього слова, що відрізняє його від акторської майстерності, є інший спосіб подачі. Читець, на відміну від актора, звертається до глядачів, а не до партнерів, і розповідь веде «від себе», виражає певне відношення до подій, а не перевтілюється в образ.

Посилаючись на К. С. Станіславського можна сказати що читець, на відміну від актора, не повинен грати або копіювати героя, зображувати його інтонацію й дикцію. Завдання читця полягає в тому, щоб розповісти про своїх героїв, маючи чітке відношення до того, про що говориться в тексті, а також мотивацію, що пояснює мету впливу на слухача в цей момент часу - *тут і зараз*.

Головні розходження у творчості читця й актора зв'язані не з підготовчою роботою над текстом, а з процесом виконання твору, формою й методами передачі його слухачеві. Ці розходження охоплюють зону виразних засобів, прийомів і «притосувань» читця, що допомагають йому донести до слухачів зміст у специфічних умовах літературно-художнього матеріалу. Ці «притосування» мають вирішальне значення в мистецтві художнього слова. Область їхнього застосування дуже велика. Серед них варто виділити інший характер використання прямої мови, інші методи характеристики образів, перенос акцентів, пов'язаний з конкретними творчими завданнями, і т.д.

Однак робота над мовою в процесі створення театрального образу й у процесі оволодіння мистецтвом читця багато в чому схожі. У чому ж виражається ця подібність? У першу чергу в спільності творчого процесу оволодіння текстом, в однаковому характері словесної дії в обох видах мистецтва, у загальних умовах і прийомах створення творчого самопочуття, у єдиному принципі використання психотехніки. Майстри художнього слова, аналізуючи процес оволодіння текстом, по суті говорять про ті самі прийоми й методи, які існують і в майстерності актора, - про надзадачу й підтекст, про розкриття авторської думки й вивчення особливостей його мови, про логіку й послідовність, про уяву й бачення.

Головне завдання читця полягає в умінні розповісти, не граючи, не перевтілюючись, про людей, їхні характери, вчинки, події, що скоїлися з ними. Для цього використовуються прикмети їхнього психологічного життя, до слухачів доноситься внутрішній світ героїв, їхні думки й почуття. Пасивне знання, проста поінформованість мало чим допоможуть читцеві.

Особливістю мистецтва читця є те, що все, про що він розповідає, є частиною його власної біографії. Він прожив це життя у своїй уяві, силою фантазії зробив її своїм минулим. Події, про які він говорить, змусили його самого глибоко перейнятися цим життям. Це «пережите», багато разів осмислене минуле народжує в ньому ті думки й почуття, які сьогодні, зараз, тут змушують говорити зі слухачем.

Ця щира, гаряча віра в справедливість своєї оцінки надає його розповіді переконливість, допомагає заразити слухачів своїми переживаннями й думками, робить його мистецтво діючим і значимим. А от засоби впливу читця на аудиторію поступаються засобам виразності, якими володіє актор: вони не виходять за рамки словесної дії. Але саме це обмеження вимагає особливого відпрацьовування всіх компонентів словесної дії, вимагає ретельної підготовки через постановку активних завдань, через підтекст, через лінію думки й бачення. У читця інша, у порівнянні з актором, форма спілкування з аудиторією. Але сам процес спілкування, який є основою дієвості й дохідливості слова, необхідний для нього так само, як і для актора.

Для оволодіння словом читцеві потрібна та ж підготовча робота, що й актору, створюючи роль: аналіз змісту, сюжету, ідеї, розуміння того, що змусило автора написати твір, аналіз характерів у їхніх взаєминах з навколишнім світом, оволодіння внутрішнім життям героя. Величезне значення має для читця й органічне володіння акторськими прийомами психотехніки. Ці прийоми необхідні для створення словесної дії.

Кращі представники мистецтва художнього слова, читці - Д. Журавльов, І. Пльїнський, Ю. Кольцов - при всьому розмаїтті творчого стилю, успішно використовували у своїй читецькій діяльності відточену акторську майстерність для переконливого, яскравого й глибокого втілення на сцені літературного твору. Ця спільність творчого процесу закономірна: методи й прийоми оволодіння словом однакові для ряду суміжних видів діяльності. Вони єдині й для драматичного актора, і для оперного артиста, і для майстра художнього слова, і для камерного або естрадного співака.

Акторові або читцеві необхідно за скупими словами автора побачити живих героїв, відтворити у всій повноті пропоновані обставини, весь той широкий, смий «другий план», що ховається за текстом. (6.с.5.)

Мистецтво художнього слова ґрунтується на майстерності оповідача, що вміє жваво передати враження в прямому, безпосередньому спілкуванні зі слухачем. Для того щоб опанувати майстерністю оповідача, треба мати жагуче бажання переконати слухачів у правильності своїх думок, а для цього потрібно точно визначити сутність подій, що відбуваються..

На заняттях по техніці мови художнє слово виступає не тільки як засіб виховання мовної виразності, - воно привчає бачити, думати, оцінювати, захоплюватися ідеєю, темою, розуміти надзадачу розповіді. Особливого значення набуває оволодіння текстом, освоєння змісту, досягнення максимальної виразності мови.

Визнаючи спільність творчого процесу в оволодінні різними видами мистецтва, в основі яких лежить слово, не варто забувати про найбагатший літературний матеріал, що дозволяє розвинути навички мовної майстерності. Однак тут важливо методично грамотно побудувати процес виховання правильної мови. Стосовно до акторської школи необхідно дотримуватись єдності методів розвитку акторської майстерності й сценічної мови.

К.С.Станіславський категорично заперечував декламаційний метод, вважав, що завдання полягає не в створенні специфічних «читецьких» шкіл, а в розвитку мовної майстерності, в оволодінні мовною технікою. Станіславський вимагав, щоб заняття художнім словом велися з позицій майстерності актора.

Спочатку К. С.Станіславський розцінював роботу над художнім словом з погляду розвитку зовнішньої мовної техніки - уміння володіти голосом, диханням, дикцією, оволодіння віршованою мовою й т.ін. Але надалі, у своїй останній студії, він вирішував це питання інакше: він «підкреслював загальні основи словесної дії» у художнім слові й у спектаклі. Вважаючи основним засобом актора дію, К. С. Станіславський не робив принципового розходження між дією-вчинком, дією-словом, між майстром сцени й майстром слова: і той і інші актори. "Сутність словесної дії не міняється від зміни об'єкта "спілкування"; і при виконанні прози треба не читати, а діяти. Тому не випадково вже пізніше у своїх записах про сценічну мову Станіславський говорить про читання як про дію.

Спільність словесної дії в пропонованих обставинах, наприклад, у процесі підготовки ролі, і в читанні стала основою для визначення методів роботи над мовою. Так уже повелося, що найбільш повно процес створення художнього образу описав К. С. Станіславський, що вважав за можливе й необхідне вести роботу над словом у театральній школі на матеріалі не тільки драматичних, але й прозаїчних і віршованих творів.

Він пропонував по особливому ставитися до подачі словесного або сценічного образу, щоб не просто читати, але й «діяти» заради тих, до кого звертаєшся. З метою максимального взаєморозуміння виконавця й слухача варто провести попередню роботу: створити внутрішню «схему» оповідання, у якій стисло, логічно, послідовно представити зміст того, про що буде йти мова. Це внутрішня «словесна дія», курс, якого варто триматися в момент реалізації сценічного мовлення. Робота над текстом, на думку К.С.Станіславського, є гарним тренуванням для так званої акторської психотехніки.

Погляди К.С.Станіславського на художнє слово розділяв і інший великий діяч російського театру - В. І. Немирович-Данченко. Він вважав, що для звільнення мистецтва актора від фальші й штампу необхідно вчитися виразної й щирої мови. «Життєво вірний тон» і «шляхетну дикцію» він відзначав як важливі якості мови. Що ж маєтсья на увазі під «тоном»? Насамперед це вірність життєвій правді, краса, художній смак, легкість, відсутність тривіальності, різнобарвність.

Чого необхідно домагатися в роботі над дикцією? Краси й сили звуку, уміння володіти голосом, чистоти й виразності вимови, шляхетності й різноманітності інтонації. (5.)

В роботі над художнім читанням необхідно йти «акторським шляхом», тобто опанувати літературним матеріалом так, «ніби вам була дана приблизно така ж роль». Немирович-Данченко відзначав величезну користь цього методу, по суті, єдиного в роботі над майстерністю, вважаючи, що художнє читання дає необхідне вміння розповідати, привчає до вільного спілкування з аудиторією, розвиває внутрішню техніку, внутрішні переживання, фантазію, привчає давати гарну форму твору.

Основні положення К. С. Станіславського й В. І. Немировича-Данченка розвивають педагоги сучасної театральної школи. У вивченні методів роботи над художнім читанням їх багатий досвід важко переоцінити. Цей досвід може бути корисний усім, хто хоче досконало опанувати мистецтвом сценічної мови.

Особливістю мистецтва художнього слова є те, що все ідейне навантаження лягає на одного виконавця. Він один втілює авторський задум, доносить надзадачу твору, тобто здійснює все те, що в виставі робить режисер разом з акторами, будуючи взаємини й визначаючи завдання всіх учасників вистави.

У мистецтві художнього слова читцю необхідне вміння розкривати й доносити ідею твору. Уміння зрозуміти й відчувати ідею, виявити її й пов'язану з нею громадянську, філософську насиченість тексту - це та необхідна для виконавця робота, яка формує його світогляд, змушує розглядати матеріал із серйозних громадянських позицій, вчить відображати в мистецтві життя в його розвитку, в його складності й глибині.

Студенту (і не тільки першого року навчання) дуже важко самому підібрати якісний художній твір для читання зі сцени, який в його виконанні має стати сценічним та щирим. Сучасні літературні збірники намагаються знайти нас, як з новими так і з забутими, але вартими уваги, іменами українських та світових письменників і поетів. І щоб в репертуар майбутнього читця не потрапляли слабкі, кон'юнктурні твори, треба залучати студента до прагнення збільшувати знання в галузі художньої літератури. Студентові, на перших порах, варто радитися з людьми, що володіють великою ерудицією, адже літературне море безмежне.

Від правильно вибраного студентом твору зі сценічної мови майже завжди залежить кінцевий результат і успіх його виконання. Але що таке правильний вибір? Що саме треба враховувати, обираючи твір? Якими критеріями керуватися?

Насамперед це сила впливу художнього слова на аудиторію. Сила впливу читецького мистецтва на слухачів накладає на виконавця велику відповідальність.

«Майстри художнього читання несуть повну відповідальність за твір, передаючи його від автора, відповідають за перекручування його задуму». Це слова сказанні багато років тому одним із кращих майстрів читецького цеху Володимиром Яхонтовим.

А ось слова одного із провідних читців Якова Смоленського: «Не можна допускати, щоб «низькосортне» звучало під час публічних читань. Саме тепер, коли слово істотно впливає на формування смаків багатьох людей, проникнення в репертуар творів посередніх завдає шкоди, часом непоправної. І слухачам і читцям. Тому, що в другосортному творі немає і не може бути нічого такого, чому можна було б «співчувати», немає в ньому і відбиття чарівних якостей нашої мови, немає ніяких підстав для публічної уваги».

Одним словом: озвучена читцем література покликана допомагати людям замислюватися над глибокими питаннями, будити в них високі почуття, прагнення. Тому вибраний матеріал повинен бути значимим думкою, почуттями, які він викликає у глядача, повинен бути ідейним та високохудожнім.

При виборі репертуару істотну роль грає особистий смак студента, його зацікавленість, захопленість даним матеріалом, якщо хочете – його закоханість у текст. Все це викликає відчуття «Не можу мовчати!» - активне бажання поділитися зі слухачем побаченим у творі.

Починати треба з тем, близьких, глибоко хвилюючих. Краще починати з творів улюблених письменників, що супроводжують в житті. У виборі репертуару завжди істотну роль відіграє світогляд студента, його характер, його морально-естетичні пошуки, тобто його творча й людська особистість, що прагне до самовираження. «Думаю, що кожен виконавець, - пише Д.М. Журавльов, - не може не говорити у своїй творчості про те, що становить його світогляд, його взаємини з життям, з людьми. Так виникає репертуар».

Те, що словом ми володіємо з дитинства, створює в багатьох студентів помилкове відчуття простоти, доступності цього мистецтва. І це наносить шкоду як студенту, так і самому мистецтву. Взявши занадто важкий твір, студент або розчарується в своїх силах, або зникає бути нещирим, механічно вимовляти заучений текст, роблячи вигляд, що він знає, уявляє те, про що розповідає. А в слухача у таких випадках складається хибна думка про мистецтво читця, як про нудне мистецтво. Починати потрібно з матеріалу посильного, не складного.

Навіть найкращий твір, глибокий думкою, написаний яскравою, своєрідною мовою, з досконало вималюваними характеристиками, обраний відповідно до бажання студента й до його індивідуальності, може програти у виконанні, або не дійти думкою до слухача, якщо виконавець не має ще достатньої майстерності для його виконання. Адже починаючому піаністу ніколи не спаде на думку відразу взятися до виконання сонати Бетховена. Він просто буде не в змозі її зіграти, бо до такого складного матеріалу музикант йде роками, поступово вдосконалюючи свою майстерність на гамах, вправах, етюдах. Тобто від простого до складного. Так само поступово повинен діяти студент у виборі репертуару. Починаючи аналізувати матеріал, за допомогою внутрішнього бачення, підтексту, поглиблюючи й розширюючи свої знання про нього, виконавець поступово відтворить світ про який пише автор. У процесі роботи читець зріднюється з думками автора, усвідомлює те, що послужило основою для створення твору, і в такий спосіб пізнає його ідейну спрямованість. Авторська ідея пронизує твір від початку до кінця. Від глибини розкриття тексту, глибини історико-літературного аналізу залежить і емоційна насиченість розповіді, і осмислення образів, і оцінка фактів, і діюча сила слова.

Розуміння ідейного задуму є фундаментом для роботи над текстом. Але зрозуміти твір в ідейному плані ще не значить втілити ідею, донести її. В.І.Немирович-Данченко писав, що ідею твору треба вміти знайти у дії, у рисах поведінки й характеру всіх без винятку героїв, а для цього зрозуміти їхні почуття й думки. Робота над літературним матеріалом дає можливість навчитися доносити ідею твору до слухачів. Для цього насамперед треба побудувати наскрізну дію розповіді так, щоб кожний епізод вирішувався з урахуванням надзадачі, розвивав, підкреслював авторський задум, щоб кожна подія осмислювалася у зв'язку із загальною ідеєю.

Однак цілеспрямованість авторської думки найчастіше тоне за детальним розбором читця кожної події в тексті. Нагромадження бачень предметів і подій, докладне відтворення дійсності, аналіз окремих епізодів - все це часом заважає глянути на текст у цілому, подрібно, зупиняє дію. Треба навчитися підкоряти окремі епізоди цілому, зберігати перспективу думки, перспективу розвитку дії. Наскрізна дія мобілізує внутрішній мир виконавця, активізує слово, робить його цілеспрямованим, діючим.

Слово є однією із самих значимих одиниць мови. Називаючи предмети і явища, слово має певну звукову структуру й несе в собі значеннєвий зміст, закріплюючи те або інше поняття. Разом з тим, слово - це інструмент, що дозволяє використовувати засоби мови в комунікативних цілях.

Володіти словом, тобто мати здатність виразно, красномовно говорити, означає вміння надати слову силу, здатну впливати на слухача. І тут важлива ретельна підготовча робота, що дозволяє зосередитися на осмисленні змісту, композиційних, мовних і стильових особливостях тексту.

Володіння словом, як ніяке інше вміння, здатне донести основну думку твору, чіткіше виявити жанрову й стилістичну своєрідність тексту, у більш яскравій формі передати особливості композиції й мови. Наситити слово життям, внутрішнім змістом - це значить зв'язати його з точною словесною дією, значить зробити словесний образ зримим, відчутним. Діяти словом - значить будити бажання ясніше виразити думки й почуття.

Заняття сценічною мовою допомагають відчутти спільність словесної дії в прямій і непрямій мові, у монологі й діалозі, у розповіді й ролі.

Літературна розповідь жадає від виконавця найбільшої дієвості, конкретності в передачі змісту, оскільки в його розпорядженні тільки слово. І якщо образність, конкретність, дієвість слова відсутні, текст пояснюється, декламується, однак залишається безжиттєвим.

Щоб вдихнути в нього життя, досягнути внутрішню логіку, недостатньо тільки емоційного сприйняття тексту. Необхідно навчитися, доносячи думку емоційного матеріалу, володіти собою й не загубити в пориві переживання наскрізну дію твору.

Словесна дія дисциплінує темперамент, мобілізує його для досягнення певної мети. Емоційна передача тексту стає діючою, цілеспрямованою. Тут величезну роль грає той потенціал мовних засобів, яким володіє виконавець, і вибір яких може залежати від умов протікання словесної дії.

К. С. Станіславський не випадково говорив, що, розповідаючи про людину, читець починає «діяти й переживати за неї». (4.т.3) Він активно втручається у життя, «хворіючи» болем свого героя, радіючись його радощам, схвильовано ставлячись до всього, що відбувається з ним. Технічна ж сторона мови покликана зробити слово читця не просто переконливим, але здатним донести найскладніші відтінки переживань людини до глядача.

Технічна сторона мови, насамперед, важлива в тих областях, які безпосередньо пов'язані з мистецтвом слова, з акторською майстерністю. Коло питань, пов'язаних із проблемою слова в мистецтві актора, широке і різноманітне. Авторський задум втілюється в п'єсі різними засобами.

Стилістична своєрідність твору, мовна характерність, що відбиває в собі систему мислення героїв, і багато інших особливостей мови відіграють величезну роль у створенні повноцінного сценічного твору. Ці особливості повинні знайти яскраве вираження в мові виконавців. Саме тому існує необхідність у спеціальній дисципліні «Техніка мови», що бере на себе розробку найважливіших компонентів мовного матеріалу.

Удосконалювання мовної техніки, що входить у систему підготовки актора, може бути надзвичайно корисним у загальній роботі над правильною мовою. Мовна техніка, це та обов'язкова, необхідна якість, що допомагає втілити й донести переживання героя до глядача у відпрацьованій художній формі. Відпрацьована техніка мови повинна забезпечити простоту й шляхетність форми - "мелодійність, витриманість, вірний і різноманітний ритм, гарний, спокійно переданий внутрішній малюнок думки або почуття".

Дикція, дихання, голос, орфоєпія, логіко-інтонаційні закономірності усного мовлення - от ті сторони мовної майстерності, якими повинен опанувати кожний, хто використовує мову як інструмент впливу на слухача.

Висновок. Узагальноючи, можна сказати, що вся робота проходить у комплексі, у тісному зв'язку і взаємозбагаченні.

Кінцевою метою є опанування студентом правильною вимовою, гарною дикцією, підкріпленою розвиненим диханням і голосом, і тільки така мова має відношення до мистецтва.

Це той інструмент, що потрібний для уміння «діяти словом». Уміння переконувати, хвилювати, змушувати глядачів співпереживати читцеві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладішева А.О. Сценічна мова / Гладішева А.О. – К.: КІТМ, 1999.–204 с.
2. Черкашин Р.О. Художнє слово на сцені / Черкашин Р.О. – К.:Просвіта, 1989. – 369 с.
3. Голдовская М.М. Творчість і техніка / Голдовская М.М. – М.:Речь, 1986. – 515 с.
4. Немирович-Данченко В.І. Рецензії. Очерки. Статті. Інтерв'ю. Замітки / Немирович-Данченко В.І. - М.: ВТО, 1980. - 287 с.
5. Журавльов Д.М. Об искусстве чтеца / Журавльов Д.М. – М.:Речь, 1974. –С 5-7 (Б-ка «В помощь художественной самодеятельности»; № 22)

УДК 371.13: 378.12

О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАСТЕРСТВЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Пинчук Л.Н., к.пед.н., доцент

Запорожский национальный университет

Статья посвящена некоторым проблемам становления личности преподавателя высшей школы. Анализируются типичные педагогические ошибки, которые встречаются в практике молодых преподавателей, и предлагаются возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: педагогическое мастерство (ПМ), компоненты ПМ, принципы сотрудничества и взаимопонимания

Пинчук Л.М. ПРО ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ / Запорізький національний університет, Україна

У статті розглянуто проблеми підвищення педагогічної майстерності молодих викладачів вищої школи; узагальнено типові педагогічні помилки та запропоновані можливі шляхи їх подолання.

Ключові слова: педагогічна майстерність (ПМ), компоненти ПМ, принципи співробітництва та взаєморозуміння

Pinchuk L.N. EFFECTIVE TEACHING SKILLS OF A LECTURER / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

Some traits of effective teacher personality and possible ways of dealing with problems that occur in teaching are revealed in the article.

Key words: effective teaching, teacher skills, cooperation and rapport

Важнейшее условие эффективной работы преподавателя высшей школы – знание предмета и стремление к самообразованию. Условие необходимое, но не достаточное. Преподавателю нужно не только совершенствовать методы и приемы изложения лекционного материала, технологию проведения практических занятий, но прежде всего оттачивать свое педагогическое мастерство. Проблема повышения педагогического мастерства школьного учителя достаточно глубоко исследована в педагогической науке. Ей посвящены научные работы ученых и педагогов-практиков: Амонашвили Ш.А., Выдрин В.М., Кан-Калык В.А., Львовой Ю.Л., Лысенковой С.Н., Макаренко А.С., Мудрика А.В., Подласого И.П., Сухомлинского В.А., Фицулы М.М., Шаталова В.Ф., Щукина А.Н. и многих других. Педагогическая наука выделяет три основных составляющих педагогического мастерства:

- Специальные знания, т.е. знания своего предмета и смежных с ним дисциплин, широкая общая эрудиция, творческий подход к методическим основам обучения.

- Профессионально - педагогические знания, умения и навыки, предполагающие овладение педагогической технологией организации учебно-воспитательного процесса и техникой воздействия на учащихся.
- Личностные качества педагога, его жизненная позиция, эстетическая привлекательность (внешний вид, манера поведения, стиль общения, мимика и жесты) [2, с. 27].

Проблема повышения педагогического мастерства преподавателя высшей школы не менее актуальна. Специальные знания предмета и смежных с ним дисциплин, общая эрудиция – необходимые компоненты эффективной работы преподавателя высшей школы. Но не менее важны его личностные качества – доброжелательность, искренность, открытость, справедливость, умение строить взаимоотношения со студентами на принципах сотрудничества, но не панибратства. Опытный педагог постоянно обращает внимание на реакцию, которую вызывают у студентов его слова, действия, поступки и, в зависимости от этих наблюдений, корректирует свою работу. У таких преподавателей студенты испытывают радость от процесса познания и общения в атмосфере взаимного уважения. Они не боятся ошибиться, поскольку уверены, что не услышат язвительной насмешки, колкости в свой адрес. Авторитет такого преподавателя строится на уважении личности студентов, учете уровня их знаний, терпении и вере в их возможности. А.С.Макаренко решительно выступал против мрачного, серого, равнодушного облика учителя. «Вечно всем недовольные, постоянно жалующиеся на жизнь, работу, учеников, сплетничающие, плетущие всякого рода интриги и провоцирующие скандалы - таким «учителям» не должно быть места в школе» [2, с. 37]. Эти слова в равной мере относятся и к преподавателям высшей школы.

Немаловажную роль в становлении педагогического мастерства играет эффективное педагогическое общение, т.е. создание благоприятного психологического климата, доброжелательной атмосферы, формирование позитивных межличностных отношений в учебной группе. В.А.Сухомлинский подчеркивал «Учение – это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения, обмен духовными ценностями, взаимная отдача сердечной доброты, участливости» [10, с.87].

Педагогическое общение – это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Преподаватель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе напрямую зависит от того, каков стиль общения между преподавателем и учащимися.

Выделяют три основных стиля общения: авторитарный, демократический и попустительский [2, с.27].

Для авторитарного стиля характерна общая тенденция к жесткому и всеобъемлющему контролю. Преподаватель часто прибегает к тону приказа, пресекает всякое проявление инициативы, позволяет нетактичные замечания в адрес одних учащихся и беспричинные, необоснованные похвалы других. При авторитарном стиле исследователи отмечают проявления враждебности во взаимоотношениях учащихся в сочетании с покорностью и даже заискиванием перед преподавателем.

Главная особенность демократического стиля – доброжелательная атмосфера и доверительные взаимоотношения всех учащихся группы, сплоченность коллектива. активное участие в работе и инициатива в принятии решений.

При попустительском стиле преподаватель по сути дела самоустраняется от ответственности за происходящее, пустив все на самотек. Процесс обучения оказывается малоэффективным да и его качество оставляет желать лучшего. При отсутствии должного руководства сами учащиеся отмечают низкую удовлетворенность работой в группе и ее результатами.

Таким образом, демократический стиль общения, при котором учащиеся испытывают живой интерес к работе, позитивную внутреннюю мотивацию деятельности, проявляют взаимопомощь и дружелюбие в межличностных отношениях – наиболее приемлем в педагогическом общении, поскольку основные цели учебного процесса (образовательные, развивающие, воспитательные) могут быть достигнуты только в условиях сотрудничества педагогов и учеников, преподавателей и студентов.

Одним их важнейших компонентов педагогического мастерства является речевая культура преподавателя. Блестящий американский психолог и социолог Дейл Карнеги, рекомендации которого стали классикой в сфере речевой коммуникации, подчеркивал: «У нас лишь четыре метода контактов с людьми. О нас судят на основании того, что мы делаем, как мы выглядим, что мы говорим и как мы это говорим. Как часто нас оценивают по тому языку, которым мы пользуемся!» Чарльз Эллиот, который в течение тридцати лет был президентом Гарвардского университета, заявил, что признает только одно

духовное приобретение как необходимую часть образования мужчины или женщины – точное и изысканное употребление родного языка [4, с.78].

Воспитывать бережное отношение к родному русскому языку, «великому и могучему» языку классиков литературы мирового значения – А.С.Пушкина, И.С.Тургенева, Л.Н.Толстого – нужно не только в стенах школы, но и в высших учебных заведениях при подготовке специалистов самого разного профиля – от гуманитарного до технического. И эта огромная ответственность ложится на плечи преподавателей высшей школы, речь которых должна служить образцом речевой культуры.

Трудно представить себе квалифицированного юриста или экономиста, журналиста или переводчика, не владеющего основами речевой грамотности, не умеющего ясно, четко и лаконично выражать свои мысли, допускающего неправильное словоупотребление (*ложить* вместо *класть*, *скуплялись* вместо *купили*, *сделали покупки*), употребление слов-паразитов (*типа*, *короче*, *по ходу*), неверно произносимых заимствованных слов (*констаНтация*, *прецеНдент*), диалектизмов и просторечных слов (*появились*, *ихний*), жаргонизмов (*блин*, *на фиге*), не говоря уже о ненормативной лексике. Речь – это показатель уровня образованности человека, его духовного и интеллектуального развития. И чем богаче внутренняя культура человека, тем более яркой, выразительной, образной есть его речь.

Особенно важно повышение речевой культуры для говорящих на русском языке в Украине, где необычайно сильна языковая интерференция, приводящая к распространению так называемого суржика – «гремучей смеси» из русских и украинских слов. Речевые ошибки, вызванные явлениями языковой интерференции, вполне закономерны, так как русский язык, наряду с украинским и белорусским, принадлежит к восточной группе славянских языков, и, следовательно, у этих близкородственных языков много общего на всех уровнях: лексическом, грамматическом, фонетическом. Но все же каждый язык – своеобразен и прекрасен своей индивидуальностью. Не следует превращать свою речь в «языковой салат». Мощь и богатство русского языка воплощены в творениях лучших поэтов и писателей, историков и общественных деятелей. Можно ли создать лучшую оду русскому языку, чем это сделали наши гениальные предшественники?! Так, М.В.Ломоносов находил в русском языке «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того, богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка». А.И.Герцен отмечал: «Главный характер нашего языка состоит в чрезвычайной легкости, с которой все выражается на нем – отвлеченные мысли, внутренние лирические чувствования, крик негодования, искрящаяся шалость и потрясающая страсть». И.С.Тургенев, обращаясь к молодому поколению, писал: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками, в челе которых блистает Пушкин!» [7, с.38].

Культура речи это – «нормативность речи, ее соответствие требованиям, предъявляемым к языку в данном языковом коллективе в определенный исторический период, соблюдение норм произношения, ударения, словоупотребления, формообразования, построения словосочетаний и предложений. Нормативность речи включает в себя также такие ее качества, как точность, ясность, чистота. Критерий точности речи – ее соответствие мыслям говорящего или пишущего, правильный отбор для адекватного выражения содержания высказывания. Критерий ясности речи – ее доходчивость и доступность для тех, кому она адресована. Критерий чистоты речи – ее незасоренность внелитературными элементами (диалектными словами, просторечной лексикой, узкопрофессиональными словами), уместность использования в ней определенных языковых средств в конкретной ситуации речевого общения. В широком смысле слова культурной является речь, которой присуще богатство словаря, разнообразие грамматических конструкций, художественная выразительность, логическая стройность. Естественное требование к письменной речи – соблюдение норм орфографии и пунктуации» [11, с. 15].

Таким образом, хорошая речь должна быть прежде всего грамотной, соответствующей литературным нормам словоупотребления, принятым в данной культурной среде.

Речевое мастерство – это яркость, выразительность слова, четкость, логичность и последовательность высказываний. Это и четкость дикции, приемлемый темп речи, подходящая громкость звучания. Это и умение пользоваться невербальными средствами речевой коммуникации (мимика, жесты, поза, взгляд). Однако, во всем нужно чувствовать меру: излишне эмоциональный, громко и взлелеб говорящий, размахивающий руками, а то и хлопающий собеседника по плечу «рассказчик», выглядит так же смешно и нелепо, как и статичный, сгорбившийся, монотонно бубнящий что-то невыразительным голосом, равнодушный к реакции слушателей «оратор».

Для успешного выступления в аудитории следует акцентировать важные слова и подчинять им неважные, менять тон голоса, чтобы он не звучал скучно и однообразно, менять темп речи, делать паузы до и после высказывания важных мыслей и обязательно повторять их, но другими словами

Исследователи выделяют некоторые типичные педагогические ошибки, которые встречаются в практике преподавания, и предлагают возможные пути их преодоления:

1. Нетребовательность, неуверенность в общении со студентами.

Следует быть решительным и добиваться выполнения своих требований, касается ли это опозданий студентов, их негативного поведения, тона общения или же подготовки к занятиям в целом. Разумная строгость и требовательность дисциплинирует студентов, заставляет уважать слово преподавателя. Психологи отмечают, что сами студенты не любят «добреньких», мягкотелых и нетребовательных преподавателей.

2. Осуждение уровня подготовленности студентов.

Не стоит спешить с выводами и суждениями о способностях студентов, делить их на «умных и бездарных». Желание и готовность помочь студенту в освоении предмета, укрепить его уверенность в себе – неперемное условие педагогического мастерства.

3. Бестактность, несдержанность.

Для преподавателя очень важно умение чувствовать обстановку, предвидеть возможные проблемы и мгновенно на них реагировать. Соблюдение педагогического такта позволит не только избежать конфликтов со студентами, но и в случае необходимости сознательно пойти на конфликт, чтобы разрешить любое противоречие, а не загонять его в угол, делая вид, что ничего не происходит. Выдержка, терпение, чуткость, доброжелательность, искренность в отношениях, спокойствие в поведении, уравновешенность в требованиях – неотъемлемые черты педагогического мастерства преподавателя.

4. Недооценка своего собственного поведения: слов, действий, внешнего облика.

Трудно рассчитывать на уважение студентов преподавателю, который опаздывает на занятия, не выполняет своих обещаний, неряшливо одевается и не следит за своей речью, иными словами, не видит себя глазами студентов.

Преподаватель подает личный пример во всем: в отношении к делу, к своим обязанностям, к общественному труду, в умении уважать чужое, пусть даже ошибочное мнение, в меру требовать и по необходимости помогать.

5. Неумение достойно выйти из нестандартной ситуации.

Следует развивать наблюдательность и находчивость, совершенствовать чувство юмора. Многие опытные педагоги постоянно пополняют свой арсенал шуток, анекдотов, афоризмов на все случаи жизни.

6. Невыразительная, скучная манера изложения материала.

Исключительно важным в деятельности преподавателя является его способность владеть вниманием студенческой аудитории. Важнейшая грань педагогического мастерства – речь. «Слово – это важнейший педагогический инструмент, его ничем не заменишь» – писал В.А.Сухомлинский [10, с.47]. Речевое мастерство проявляется прежде всего в грамотной литературной речи, в умении пользоваться различными оттенками голоса, интонацией, жестами, мимикой, умением выбрать верный тон общения. Преподаватель обязательно должен чувствовать, что чрезмерно громкий голос, как и очень тихий, негативно влияет на нервное состояние студентов. Речь педагога должна быть доступной, выразительной, четкой, логически стройной. Следует избегать многословия, монотонности, ибо, как подчеркивал известный педагог С.Т.Шацкий, «монотонный, равномерный голос уже через несколько минут производит своеобразное гипнотическое действие на учеников – они начинают дремать» [5, с.39]. Речь должна быть убедительной, с использованием интересных приемов, например, прием персонификации (*Представьте себе..., Как по Вашему мнению..., Если бы Вы оказались на месте..., Известно ли Вам... и т.п.*) или прием создания проблемной ситуации, когда преподаватель привлекает студентов к рассуждению, дискуссии, поощряет высказывание, пусть и противоречивых, но собственных мыслей.

Преподавателю следует учесть недостатки, которые могут повлиять на эффективность восприятия речи:

- неумение четко сформулировать основные проблемы выступления;
- недостаточная последовательность и логичность изложения;
- частые отвлечения от изучаемой темы;
- многословие или замедленность речи, обилие слов-паразитов (*э-э-э, ну, вот, значит, это, это самое, так сказать* и т.п.);
- неумение выделить главное голосом, интонацией, жестом, использовать паузы, логические ударения;
- неумение четко структурировать излагаемый материал.

Так, лекция должна содержать следующие основные звенья: положение – аргумент – краткий вывод, в конце лекции – общий вывод по всему материалу;

несоблюдение соразмерности частей выступления: введения, главной части и заключения.

Зачастую вступление равно главной части, заключение же весьма невнятно и скомкано, тогда как оно должно содержать краткие выводы и суммирование основного материала.

Таким образом, среди важнейших компонентов педагогического мастерства преподавателя высшей школы можно выделить такие компоненты, как широкая общая эрудиция и речевая культура, специальные знания и творческий подход к методическим основам обучения; профессионально-педагогические знания, умения и навыки, эффективное педагогическое общение и личностные качества педагога.

Преподаватель, который считает главной своей обязанностью лишь проведение занятия и выполнение учебной программы, но не чувствует ответной реакции студентов, не заботится о создании доброжелательной атмосферы сотрудничества, при которой только и возможно эффективное обучение – такой преподаватель, по существу, работает на холостом ходу. Учить разумному, доброму, вечному на принципах искреннего взаимоуважения и сотрудничества – вот тот идеал Учителя, к которому нужно стремиться. Техник педагогического мастерства нужно владеть и этому можно научиться. Читать, наблюдать, сопоставлять, анализировать, впитывать лучшее и отсекалть недостатки – вот те ступеньки, по которым можно подняться к вершинам педагогического мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобир О. *Этикет учителя: навч.-метод. посіб.* / Олександр Бобир. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.
2. Грехнев В. *Культура педагогического общения: уч.-мет.пособ.* / Владимир Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 128с.
3. Карнеги Д. *Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично* / пер. с англ.: И.Павлов. – М.: Цитадель, 1998. – 232с.
4. Львова Ю. *Творческая лаборатория учителя: уч.-мет. пособ.* / Юлия Львова. – М.: Просвещение, 1992. – 175с.
5. Мудрик Я. *Учитель: мастерство и вдохновение: автобиограф. повесть* / Яков Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 157 с.
6. Почепцов Г. *Коммуникативные технологии двадцатого века: уч. пособ.* / Геннадий Почепцов. – К.: Освіта, 2001. – 335с.
7. Сопер П. *Основы искусства речи* / пер. с англ.: А.Лисин. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 145с.
8. Страхов И. *Психология педагогического такта: уч. пособ.* / Игорь Страхов. – Саратов: Оникс, 1996. – 184с.
9. Сухомлинский В. *Сердце отдаю детям: автобиограф. повесть* / Василий Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 215с.
10. Цейтлин С. *Речевые ошибки и их предупреждение: уч.-мет. пособ.* / София Цейтлин. – СПб.: МиМ, 1997. – 185с.

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В ІТАЛІЇ

Поддубей О.В., викладач, здобувач

Кременчуцький державний університет

Статтю присвячено аналізу процесу виникнення поняття “університет” і визначенню загальних соціальних чинників, що вплинули на виникнення одного з перших західноєвропейських університетів як основи сучасної системи європейської освіти.

Ключові слова: освіта, університет, студенти, наука.

Поддубей Е.В. ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИТАЛИИ / Кременчугский государственный университет, Украина

Статья посвящена рассмотрению процесса возникновения понятия “университет” и определению общих социальных условий, повлиявших на возникновение одного из первых западноевропейских университетов как основы современной системы европейского образования.

Ключевые слова: образование, университет, студенты, наука.

Poddubey H.V. THE HISTORICAL STAGES OF DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION ARE IN ITALY / Kremenchutsk state university, Ukraine.

The article deals the process of formation of the term “university” and determines the general social conditions influenced the foundation of one of the first Europeans universities as a basis of the modern European educational system.

Key words: education, university, students, science.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ. З часів заснування перших університетів і до сьогодні вищий навчальний заклад проводить відігравати головну роль у процесі набуття і передачі знань. Як наголошує британський соціальний історик Гарольд Перкін, “суспільство, засноване на знаннях залежить як від постійного оновлення знань так і від добре обізнаних людей так само, як промисловість залежить від постійного інвестування капіталів і підготовки кваліфікованих керівників і працівників” [1]. Але якщо так, доцільно буде розглянути процес виникнення поняття “університет” і визначити передумови і початок формування перших університетів. Узагальнюючи вітчизняний досвід вивчення причин виникнення перших західноєвропейських університетів, слід виділити дослідження М.М. Самардак, де аналізувалися історичні, духовно-культурні та інтелектуальні передумови заснування перших університетів; працю О.В. Галілейської, яка вивчала передумови і причини виникнення Англійських університетів. Досить ґрунтовно вивчена історія створення перших Французьких вищих навчальних закладів. Але, на нашу думку, недостатньо уваги приділяється дослідженню передумов виникнення перших італійських університетів, які наряду з французькими вважаються основою сучасної системи європейської освіти.

МЕТА СТАТТІ. Метою цієї статті є визначення загальних соціальних чинників, що вплинули на виникнення одного з перших західноєвропейських університетів.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. Сучасні вітчизняні дослідники зауважують, що через обмеженість документальних джерел та невизначеність первісного поняття “університет” початок діяльності того чи іншого навчального закладу встановити досить складно [2]. Спираючись на визначення професора Болонського університету Джан Паоло Бріцці, університетською можна назвати “діяльність, яку здійснює особа з метою визначення рамок певної дисципліни і у межах цієї дисципліни проводить ретельне дослідження заради любові до знань. У процесі дослідження відбувається передача знань групі учнів, які добровільно наслідують викладача” [3]. Історія свідчить, що така діяльність зазвичай проводилася на базі якоїсь офіційної установи – від церкви або від держави. Довгий час такими центрами були кафедральні та приватні школи, що існували у великих містах середньовічної Європи. Вони мали назву *studium generale* (всезагальні студії). Визначаючи це поняття, слід зауважити, що в першій половині тринадцятого століття воно носило описовий характер, де “слово “studium” означало школу, а “generale” – вказувало на інтернаціональний характер навчального закладу і його можливість навчати студентів незалежно від регіональної приналежності” [4]. І лише наприкінці тринадцятого століття воно набуло юридичного характеру.

Згодом виникла назва *Universitas Magistrorum et Scholarium*, що є прототипом сучасної назви “університет” (з латини – “universitas” перекладається як об’єднання, цілісність, сукупність). Вона замість епітета *generale* характеризувала об’єднання викладачів і студентів залучених у процес передачі і набуття знань, яке відрізнялося від усіх інших форм середньовічних освітніх установ тим, що об’єднувало вихідців з усіх верств населення і багатьох європейських країн і мало певний юридичний статус і незалежність. Середньовічний університет являв собою навчальний заклад, що давав студентам можливість отримати освіту у сфері виховання, управління, а також у духовній та професійній сферах.

Загальний курс навчання складався з семи вільних наук і був поділений на два рівні: початковий рівень, на якому студенти вивчали граматику, логіку і риторичку, і рівень бакалавра, що передбачав опанування таких дисциплін, як арифметика, геометрія, астрономія і музика. Після закінчення загального курсу студенти вивчали один з трьох професійних курсів вищого рівня. Після нього існував курс навчання, подібний до сучасної післядипломної освіти, де вивчалася теологія, право і медицина.

З-поміж інших середньовічних навчальних закладів, які знаходилися під контролем місцевої влади і готували фахівців, керуючись потребами виключно свого регіону, *Universitas Magistrorum et Scholarium* вирізнялися тим, що, по-перше, мали особливий організаційний статус, подібний до гільдії, по-друге, мали *jus ubique docendi* – виключне право надавати ступінь магістра або доктора, який визнавався іншими навчальними закладами. Також вони мали можливість залучати до навчання і викладання студентів і вчителів з інших регіонів і країн, і мали багатофункціональний характер.

Проте, як зазначає італійський професор історії середньовіччя Джіроламо Арнальді, назва “*universitas scoliarium et magistrorum*” (корпорація студентів і викладачів) остаточно затвердилася за навчальними закладами тільки в XV столітті.

Сучасні Європейські університети є продуктом майже 800-літнього розвитку і їхній сучасний вигляд є результатом серії історичних подій. Вивчення історичного фону виникнення університетів необхідне для повного розуміння їхніх своєрідних рис. Зосередившись на внеску Європейських університетів у розвиток громадського життя, управління і організацію суспільства, можна прослідити їх історію розвитку.

Для зручності дослідники поділяють історію розвитку університетів на періоди. Так, наприклад, італійський дослідник Альдо Джеуна визначає чотири періоди історичного розвитку університетів [5]. Перший період характеризується як народження університетів. Він охоплює проміжок часу від кінця одинадцятого до початку шістнадцятого століть. Другий – період занепаду – триває з другої половини шістнадцятого до кінця вісімнадцятого століття. Третій період відродження і німецької трансформації займає проміжок часу від першої половини дев’янадцятого століття до початку Другої світової війни. Четвертий, період розповсюдження і диверсифікації починається по закінченні Другої світової війни і продовжується до сорока років. Як стверджує вищевказаний дослідник, зараз розвиток університетів перебуває у п’ятому періоді, який він називає перевизначенням ролі університетів. У цій статті більш детально буде розглянуто перший період на прикладі Болонського університету.

Ідея створення університету зародилася в Стародавній Європі. В епоху середньовіччя у дванадцятому – тринадцятому столітті в найбільш розвинених на той час містах, переважно в Італії і у Франції певні навчальні заклади вищої освіти розвинулись до такого рівня організації і комплексності навчання, що могли вважатися пробатками сучасних університетів.

Перший європейський університет з’явився саме у Болоньї зовсім не випадково. Після падіння Римської імперії місто отримало статус вільної комуні і через деякий час перетворилося у потужний центр торгівлі, ремісництва і банківської справи за сприяння Папського престолу. Це місто стало одним з перших острівців буржуазних відносин на феодальних просторах Європи. Поширення тут нових суспільних верств, зокрема інтелігенції, зростання авторитету висококваліфікованих фахівців незалежно від їхнього соціального походження, утвердження нових демократичних засад і деяких можливостей вільномудства, а також розквіт торгівлі і промисловості посприяв розвитку науки і мистецтв. У цей час практична освіта стає життєво необхідною для купців: від уміння читати, писати та рахувати залежить їх добробут [6].

Слід також зазначити ще один визначний чинник, якому Болонський та інші університети значною мірою завдячують своїм виникненням — це зростаючий інтерес до вивчення римського права, у якому міські жителі знаходили в готовому вигляді правові норми, що регулювали торговельні відносини [там само]. Ще в X столітті в Болоньї існувала школа вільних мистецтв, де учні у вигляді додаткових занять до курсу риторички вивчали римське право. Найбільшого розквіту вона набула наприкінці XI століття, коли там викладав Ірнерій. Він самостійно опанував юстиніанське право і отримав репутацію відомого законознавця (легіста). Як свідчать історичні джерела, Ірнерій відкрив спеціальну юридичну школу на прохання Матильди, колишньої маркграфині Тоскани і частини Ломбардії. Виступаючи прихильницею Папи Григорія VII в його боротьбі з імператорами Священної Римської Імперії, вона була проти запрошення до своїх судів легістів з Равени, які традиційно були налаштовані проти Папського престолу. Вона побажала мати в Болоньї свою школу права, яка готувала б лояльних до Папи юристів. Таким чином, у 1088 році Ірнерій відкрив публічні лекції.

У подальші роки в Ірнерія з’являється велика кількість учнів і дуже скоро Болонські професори права отримують європейську відомість. Сталося це завдяки передовим методам викладання і за сприяння германського імператора Фрідріха I Барбароси, короля Ломбардії, який був дуже зацікавлений у вивченні римського права, авторитет якого можна було використовувати у політичній боротьбі. Після сейму в Ронкальї у 1158 році, на якому були присутні Болонські професори, Фрідріх I урочисто погодився надати

тим, хто вивчав у Болоньї право, такі привілеї: по-перше, вільно пересуватися усіма країнами, користуючись захистом від його імені, а по-друге, бути підсудними в Болоньї тільки суду виключно професорів або єпископа. Усе це було оформлено у вигляді спеціальної хартії (*Costitutio Habita*), яка стала першим у Старому світі університетським уставом. З цього моменту наука починає розвиватися незалежно від будь-яких інших правлячих сил. Довгий час саме цей рік вважався датою заснування першого європейського університету, але у ХІХ столітті комітет істориків на чолі з Джіозу Кардуччі вивчив історичні документи і дійшов висновку, що датою заснування першого європейського університету слід вважати саме 1088 рік, коли почав викладати Ірнерій.

ВИСНОВОК. Таким чином, спираючись на вищевикладене, можна зробити висновок, що рушіюною силою становлення і розвитку середньовічних університетів як основи системи західноєвропейської освіти був розвиток нових верств суспільства, таких як інтелігенція, зростання потреби у висококваліфікованих фахівцях. Важливу роль відігравав розвиток промисловості і торгівлі, а також бажання людей жити в правовому суспільстві. Слід також зазначити, що незалежність навчального закладу теж мала певний вплив на його розвиток. Але жодна система не розвивається без реформ. Вони сприяють вдосконаленню і адаптації до потреб суспільства. Тому дослідження реформ італійської системи освіти потребує більш ґрунтовного вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Perkin H. The Historical Perspective / H. Perkin // Perspectives on Higher Education / ed. by B. R. Clark. – Berkeley : University California Press, 1984. – P. 45-46.
2. Самардак М. М. Університети як фактор інституювання західноєвропейської науки / М. М. Самардак, М. М. Кобилянська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – Вип. 11. – С. 3-7.
3. Brizzi G. P. Le Universita dell'Europa: La nascita delle Universita / eds. G. P. Brizzi and J. Verger. – Milan : Amilcare Pizzi Editore, 1990. – 192 p.
4. Cobban A. B. The Medieval Universities: Their Development and Organization / A. B. Cobban. – London : Methuen & Company, Ltd, 1975. – 223 p.
5. Geuna A. European universities: An interpretive history / A. Geuna. – Limburg, 1996 – 56 p.
6. Галілейська О.В. Виникнення англійських університетів: передумови та причини / О.В. Галілейська // Наукові записки НАУКМА. Том 20 : Спец. випуск у 2 ч. Ч. 1. – К, 2002. – С. 208-212.

УДК [364.442.6:347.122]:376.2-053.8(477)

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

Пономаренко О.В., к.пед.н., доцент, Носов А.Д., студент

Запорізький національний університет

У статті аналізується проблема інтеграції молоді з обмеженими фізичними можливостями, розглядаються основи законодавства щодо соціальної захищеності інвалідів в Україні. Особлива увага приділяється особливостям та принципам роботи соціального педагога з соціально-правової підтримки дітей та молоді з особливими потребами.

Ключові слова: інтеграція, інвалід, діти та молодь з особливими потребами

Пономаренко О.В., Носов А.Д. СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УКРАИНЕ / Запорожский национальный университет, Украина
В статье анализируется проблема интеграции молодежи с ограниченными физическими возможностями, рассматриваются основы законодательства относительно социальной защищенности инвалидов в Украине. Особенное внимание уделяется особенностям и принципам работы социального педагога из социально правовой поддержки детей и молодежи с особенными потребностями.

Ключевые слова: интеграция, инвалид, дети и молодежь с особенными потребностями

Ponomarenko O.V., Nosov A.D. SOCIALLY-LEGAL DEFENCE OF THE CHILDREN AND THE YOUTH WITH THE SPECIAL NEEDS IN UKRAINE / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article deals with the problem of the integration of the youth with the limited physical possibilities, the bases of legislation to social protected of invalids are examined in Ukraine. The special attention is spared to the features and principles of work of social teacher from socially legal support of children and the youth with the special needs.

Keywords: integration, invalid, children and the youth with the special needs

Зараз в Україні проживає багато людей, які мають ті чи інші відхилення у функціонуванні організму. Більшість із них, внаслідок фізичних і соціальних бар'єрів, позбавлена можливості реалізовувати свої здібності та потреби нарівні з іншими громадянами. Значна частина таких людей, у тому числі й діти, не отримує спеціально організованої корекційної допомоги, що затримує повну реалізацію їх адаптивних та компенсаторних можливостей.

Тільки в останнє десятиліття в нашій країні суспільство звернуло увагу на величезний прошарок осіб, які мають виражені порушення в стані здоров'я. Наприклад, у Запорізькій області нараховується біля 100000 людей, старших 16 років, з інвалідністю різних нозологій. Лише в запорізьких дитячих садках та школах знаходиться 3000 дітей із порушеннями зору.

Проблема інтеграції молоді з обмеженими фізичними можливостями, розвиток соціальноактивної та адаптованої особистості викликає інтерес і увагу вчених різних країн.

Аналізуючи вітчизняний досвід, можна стверджувати, що інтегрування осіб із обмеженими фізичними можливостями відбувається переважно в інвасоціуми, а реабілітація інвалідності - саме для потреб інвасоціумів. Тим часом, інвасоціуми є підструктурами загального соціуму, бо суспільство структурує своїх членів для впорядкування в різні мікро- і макросоціуми, і це є загальною та об'єктивною тенденцією. Але здорові особи майже без перешкод психофізичне мігрують між підструктурами суспільства, задовольняючи потреби в новизні емоцій і поповнюючи власний досвід. Така психофізична міграція є одним із чинників особистісного розвитку. Люди з обмеженими фізичними можливостями переважно інтегруються в інвасоціуми, тому що мають менше можливостей вибору соціального середовища; а також внаслідок недостатнього усвідомлення своїх можливостей, апатії, агресії, невпевненості в собі, низького рівня соціальної мобільності; і, нарешті, - неадекватного ставлення суспільства. Примусовість об'єднання інвалідів, з одного боку, обумовлена схожими проблемами та обставинами, а з іншого - загальною тенденцією до інтеграції в межах інвасоціуму. Підкреслимо, що соціальна інтеграція є двостороннім процесом, який припускає взаємне зближення, рух назустріч двох соціальних суб'єктів: осіб із особливими потребами, які прагнуть до включення в суспільство, і самого суспільства, яке повинно створити сприятливі організаційно-функціональні, морально-психологічні й інші умови для такого включення. Тож ефективність соціальної інтеграції детермінується, по-перше, готовністю молоді з обмеженими фізичними можливостями увійти в життя звичайного суспільства в якості повноправних учасників і, по-друге, готовністю даного суспільства прийняти їх у такій якості.

На сучасному етапі розвитку системи неперервної спеціальної освіти відбувається докорінне переосмислення парадигми навчання й виховання дитини з особливими потребами, оновлення змісту, форм і методів навчання, зорієнтованого на становлення особистості такої дитини як суб'єкта освітньо-виховного процесу, створення сприятливих умов для її фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я, правового й соціального захисту. Економічні умови нашого життя складаються таким чином, що частина дітей та молоді з порушеннями здоров'я залишаються поза спеціалізованим навчанням, тому що там, де вони живуть, немає спеціалізованих шкіл, а оплата їх навчання в іншому регіоні не завжди доступна. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є інтегроване навчання дітей із вадами зору, слуху та порушеннями опорно-рухового апарату у загальноосвітніх школах за місцем проживання. У багатьох зарубіжних країнах успішно впроваджується такий досвід, коли інтегроване та спеціалізоване навчання співіснують. Однак здійснення інтегрованого навчання дітей із обмеженими фізичними можливостями у загальноосвітній школі в умовах нашої країни є проблематичним, тому що ані самі діти із порушеннями зору, слуху та опорно-рухового апарату, ані загальноосвітні школи ще не готові до їх прийняття. Проте сьогодні гуманістичні засади реформування загальноосвітньої школи дедалі більше змушують переосмислювати досвід спеціальної школи, оцінювати її здобутки і те, що потребує змін та вдосконалення.

На законодавчому рівні створюються умови для сприяння соціальній інтеграції людей із обмеженими фізичними можливостями:

- Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (станом на 12 червня 2007 року);
- Наказ МОН України: № 691 від 2 грудня 2005 року „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю”;

- Указ Президента України № 900/2005 від 1 червня 2005 року „Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями“;
- Указ Президента України № 1228/2007 від 18 грудня 2007 року „Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб із обмеженими фізичними можливостями“.

Розвиток громадського руху на захист прав дітей та молоді з порушеннями психофізичного розвитку та їхніх батьків, насамперед, змушує шукати форми навчання у спеціальній школі, альтернативні інтернатним. Зарубіжні та вітчизняні дослідження показали негативний вплив інтернату на здоров'я та формування особистості дитини внаслідок ізоляції дітей в особливому мікросередовищі, що ускладнює їх подальшу соціальну адаптацію. Крім того, відрив дитини від сім'ї порушує права батьків. Названі аргументи змусили світову науку і практику шукати інші, досконаліші форми навчання та виховання дітей, які потребують спеціальної педагогічної допомоги. Сьогодні в багатьох розвинених країнах діти із порушеннями психофізичного розвитку інтегруються в єдиній загальноосвітній системі, де вони отримують допомогу спеціальних педагогів у засвоєнні знань, виробленні необхідних навичок [1].

Діти із обмеженими фізичними можливостями в умовах інтегрованого навчання сприймаються як рівні, навчаючись разом із дітьми, які не мають порушень у розвитку, живуть вдома зі своєю родиною, і це допомагає їм нормально розвиватися; під час навчання вони мають можливість спілкуватися зі своїми однолітками, що надзвичайно важливо для їх розвитку та становлення особистості. Таким дітям важко використовувати специфічні вміння, які були отримані в школі-інтернаті, і перенести в інші умови оточуючого середовища. Інтегроване навчання не потребує деяких витрат, яке необхідне у спеціалізованих школах. В умовах інтегрованого навчання дитина із обмеженими фізичними можливостями адаптується у звичайному середовищі учнів, у той час, як спеціалізована школа створює штучний клімат, який ускладнює подальшу адаптацію в навчальних та трудових колективах.

Пріоритетні напрямки соціально-правового захисту дітей та молоді з особливими потребами в Україні

1. Підтримка та забезпечення матеріально-технічної бази існуючих загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів для дітей з особливими потребами.
2. Розвиток альтернативних освітніх систем та нових типів навчальних закладів для дітей та молоді з особливими потребами.
3. Підвищення престижу освіти та розробка національних стандартів освіти і програм правового захисту дитинства.
4. Медична, соціально-правова підтримка сім'ї як природного середовища для дітей з особливими потребами.
5. Забезпечення охорони материнства та дитинства.
6. Створення гідних умов для духовного та фізичного розвитку дітей та молоді з особливими потребами.
7. Створення спеціалізованих соціальних служб з питань соціального захисту дитинства в Україні.
8. Створення гідних умов для духовного та фізичного розвитку дітей та молоді з особливими потребами.

Закони та державні правові акти соціально-правового захисту дітей та молоді з особливими потребами

1. Загальна декларація прав людини.
2. Європейська конвенція прав людини.
3. Конвенція про права дитини
4. Національна програма “Діти України”.
5. Державна національна програма “Освіта /Україна XXI століття/.
6. Закон України “Основи законодавства України про охорону здоров'я” від 19.11.1992 р.
7. Закон України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” від 21.03.1991 р. [2]
8. Закон України “Про запобігання захворюванню на синдром імунодефіциту (СНІД) та соціальний захист населення” від 12.12.1991 р.
9. Закон України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 5.02.1993 р.
10. Закон України “Про зайнятість населення” від 1.03.1991 р.

11. Закон України “Про пенсійне забезпечення” від 5.11.1991 р.
12. Закон України “Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи” від 28.02.1991 р.
13. Постанова КМ України № 143 “Про невідкладні питання діяльності дитячих навчально-виховних закладів” від 23.03.1992 р.
14. Постанова КМ України № 1303 “Про впровадження безоплатного та пільгового відпуску лікарських засобів окремим групам населення та за певними категоріями захворювань” від 17.08.1998 р.
15. Постанова КМ України № 155 “Про порядок та розміри компенсаційних виплат дітям, які потерпіли внаслідок Чорнобильської катастрофи” від 8.02.1997 р.
16. Постанова КМ України № 1051 “Про розмір щомісячної державної допомоги дітям віком до 16 років, інфікованим вірусом імунодефіциту людини або хворим на СНІД” від 10.07.1998 р.
17. Постанова КМ України № 226 “Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків” від 5.04.1994 р.
18. Наказ Міністерства з надзвичайних ситуацій України № 41 “Про порядок направлення потерпілих дітей до місця лікування (реабілітації) й оздоровлення та здійснення у зв'язку з цим компенсаційних виплат” від 8.02.1999 р.
19. Наказ Міністерства освіти України № 136 “Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку” від 13.05.1993 р.
20. Наказ Міністерства освіти України № 137 “Положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків” від 13.05.1993 р.
21. Наказ Міністерства освіти України “ 217 “Інструкція про порядок комплектування загальноосвітніх санаторних шкіл-інтернатів дітьми” від 19.06.1996 р.
22. Наказ Міністерств праці, соціального захисту населення, освіти, фінансів України № 04-800 “Положення про порядок призначення та виплати державної допомоги сім'ям з дітьми” від 11.03.1993 р.

Основи законодавства щодо соціальної захищеності інвалідів в Україні

Законодавчою базою її є Конституція України, Закони України, підзаконні акти, міжнародно-правові акти затверджені Верховною Радою України. Основну увагу приділено нормам законодавства, які безпосередньо визначають життя окремих інвалідів, їх правове становище, стосунки між ними та органами влади й місцевого самоврядування. Необхідно зауважити, що нормативна база є достатньо якісною, але громадяни з особливими потребами недостатньо інформовані про неї, тому не вміють відстоювати власні права. Зрозуміло, що не завжди й державні органи дотримуються законів, але необхідно знати законодавство України і вчитись відстоювати власні права. Маємо надію, що наша праця стане в нагоді для вирішення проблем інтеграції й реабілітації дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями.

Згідно зі світовою статистикою кількість інвалідів коливається у межах 7-10 % від населення країни. Для України цей показник становить майже 3 млн. осіб (6,3 % населення), із них 150 тис. дітей. За останні п'ять років кількість інвалідів в Україні зросла майже на третину. Лише тих, хто став інвалідом внаслідок Чорнобильської катастрофи, стає щороку, залежно від регіону, більше на 12-21 %. Неухильно зростає й кількість осіб, які стали інвалідами через ендокринні розлади та нещасні випадки.

Причини інвалідності різні: до 84 % - унаслідок загального захворювання, 9,3% - інваліди з дитинства, 3,7% - унаслідок трудового захворювання, 3,4% - інваліди із числа військовослужбовців. За групами хвороб інвалідів у працездатному віці на хвороби системи кровообігу припадає 19,8 %, 16,2 % - онкозахворювання, 13,4 % - травми, отруєння та деякі інші наслідки дії зовнішніх причин. У причинній структурі дитячої інвалідності перше місце посідають хвороби нервової системи - 24 %. Усе це вказує на те, що держава мусить вживати заходів для зменшення інвалідності, створювати належні умови життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями.

Здоров'я людини в Україні розглядається як одне з найголовніших немайнових благ особи. Статтею 3 Конституції України здоров'я людини, як і її життя, особиста честь і гідність, недоторканність і безпека, визначено найвищою соціальною цінністю. Згідно зі статтею 49 Конституції України кожен має право на охорону здоров'я [3].

У статті 3 Основ законодавства України про охорону здоров'я, що після Конституції є другим за юридичною вагою правовим актом у цій сфері, здоров'я визначається як стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб і фізичних дефектів. Таким чином, у національне законодавство України практично імплементовано визначення здоров'я, прийняте ВООЗ.

Слід наголосити на тому, що Основи законодавства України про охорону здоров'я не лише дають визначення основних понять, змісту права на охорону здоров'я та її принципів, а й водночас встановлюють певні обов'язки для суспільства, держави й особистості. Вони містяться у розділі IV "Забезпечення здорових і безпечних умов життя". У свою чергу, цей розділ складається зі статей, що стосуються підтримання необхідного для здоров'я життєвого рівня населення; забезпечення охорони навколишнього середовища як важливої передумови життя і здоров'я людини; забезпечення санітарного благополуччя територій і населених пунктів; створення сприятливих умов праці, навчання, побуту та відпочинку; запобігання інфекційним захворюванням; проведення обов'язкових профілактичних медичних оглядів неповнолітніх, вагітних жінок, працівників підприємств із шкідливими та небезпечними умовами праці, військовослужбовців та осіб, професійна чи інша діяльність яких пов'язана з обслуговуванням населення або підвищеною небезпекою для оточуючих; сприяння здоровому способу життя населення.

Зокрема, у статті 25 "Підтримання необхідного для здоров'я життєвого рівня населення" встановлено, що держава забезпечує життєвий рівень населення, втому числі їжу, одяг, житло, медичний догляд, соціальне обслуговування і забезпечення, необхідні для підтримання його здоров'я. З цією метою на основі науково обґрунтованих медичних, фізіологічних і санітарно-гігієнічних вимог встановлюються єдині мінімальні норми заробітної плати, пенсій, стипендій, соціальної допомоги та інших доходів населення, організується натуральне, втому числі безоплатне, забезпечення найуразливіших категорій населення продуктами харчування, одягом, ліками та іншими предметами першої необхідності, вживається комплекс заходів щодо задоволення життєвих потреб біженців, безпритульних, інших осіб, у яких немає певного місця проживання. Безоплатно надаються медична допомога і соціальне обслуговування особам, які перебувають у важкому матеріальному становищі, загрозливому для їхнього життя і здоров'я.

За міжнародними підходами до розробки та впровадження політики сприяння здоров'ю і пропаганди здорового способу життя Основи законодавства України про охорону здоров'я в загальному вигляді охоплюють практично весь спектр необхідних стратегій у цій сфері, трактуючи здоров'я, охорону здоров'я та здоровий спосіб життя як багатосторонні поняття і проблеми, що потребують при їхньому розв'язанні багатосекторного комплексного підходу. Цей акт встановлює цілком адекватне міжнародним підходам розуміння здоров'я, охорони здоров'я, права на охорону здоров'я та здорового способу життя, використовуючи при цьому як основний елемент багатофакторність етіології більшості захворювань і необхідність боротьби з ними на індивідуальному, сімейному та суспільному рівнях.

Згідно зі ст. 4 Закону України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" від 21 березня 1991 року, діяльність держави стосовно інвалідів полягає у створенні правових, економічних, політичних, соціально-побутових і соціально-психологічних умов для задоволення їхніх потреб у відновленні здоров'я, матеріальному забезпеченні, посильній трудовій та громадській діяльності. Соціальний захист інвалідів полягає у наданні грошової допомоги, засобів пересування, орієнтації та сприйняття інформації, протезування, пристосованого житла, у забезпеченні опіки або стороннього догляду, а також пристосуванні проектування населених пунктів, громадського транспорту, засобів комунікацій і зв'язку до потреб інвалідів [2].

Політика держави щодо соціального захисту інвалідів базується на таких принципах:

1. Принцип верховенства закону. Він полягає у тому, що регулювання соціального захисту інвалідів здійснюється законодавством України. У випадках, коли договорами (угодами) між Україною та іншими державами передбачені інші положення, ніж ті, що передбачені законодавством України, застосовуються положення, встановлені цими договорами (угодами). Забороняється застосування нормативних актів органів державної влади та органів місцевого самоврядування, які у будь-який спосіб створюють для інвалідів умови, що обмежують їх права, передбачені законодавством України;
2. Принцип юридичної рівності й недискримінації полягає у рівності перед законом усіх інвалідів, крім випадків, коли їх обмеження передбачене законодавством України щодо їх дієздатності; у забороні будь-яких дій, результатом яких є обмеження прав і дискримінація інвалідів, крім випадків, коли обмеження прав передбачено чинним законодавством; недопустимості обмеження дієздатності інваліда без судового рішення;
3. Принцип захисту інтересів інвалідів. Україна як держава: забезпечує рівні з усіма іншими громадянами можливості інвалідам у реалізації громадянських, економічних, політичних та

інших прав і свобод, передбачених чинним законодавством; створює умови для надання інвалідам адресної грошової допомоги та можливості для проходження індивідуального санаторно-курортного лікування; забезпечує інвалідів необхідними засобами орієнтації та сприйняття інформації, протезування, пересування, в тому числі транспортними засобами; частково компенсує витрати інвалідів на ремонт транспортних засобів; створює необхідні умови для працевлаштування інвалідів, їх освіти, професійної підготовки та соціально-трудової реабілітації.

Основними напрямками соціальної політики стосовно інвалідів є:

- профілактика інвалідності, як система державних заходів з попередження інвалідності;
- медико-соціальна експертиза, що базується на нових визначеннях інвалідності;
- реабілітація інвалідів, спрямована на поновлення здоров'я і особистого статусу інваліда, професійних і соціальних зв'язків;
- соціальне обслуговування інвалідів, що передбачає вдосконалення і розвиток нових форм допомоги і видів послуг;
- створення безбар'єрного середовища, що забезпечує нормальну життєдіяльність інвалідам у різних сферах перебування.

Реалізація державної політики у сфері реабілітації інвалідів покладається на органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, які у співпраці та партнерстві із громадськими організаціями інвалідів забезпечують розробку й виконання програм для запобігання виникненню інвалідності, компенсації вад і розладів функцій організму особи, створення умов для їх усунення шляхом медичної, психолого-педагогічної, психологічної, фізичної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної, соціальної реабілітації інвалідів, дітей-інвалідів. За допомогою законодавства втілюється у життя соціальна політика держави. Прийняте законодавство щодо інвалідів має бути фінансове забезпечене та передбачати санкції за його невиконання.

Важливими складовими державної політики у сфері реабілітації інвалідів є державні соціальні нормативи у сфері реабілітації та державні типові програми реабілітації інвалідів.

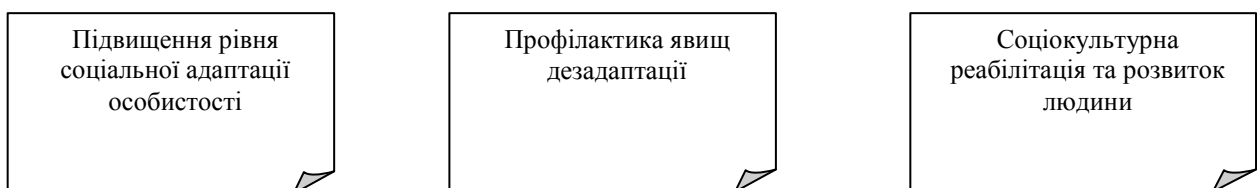
Державні соціальні нормативи у сфері реабілітації інвалідів встановлюють вимоги до змісту та обсягу реабілітаційних заходів з відновлення та компенсації обмежених функціональних можливостей інваліда з урахуванням оцінки стану його здоров'я щодо здатності до самообслуговування, самостійного пересування, спілкування, контролювання своєї поведінки, навчання і зайняття трудовою діяльністю [4].

Державні соціальні нормативи у сфері реабілітації інвалідів розробляються центральними органами виконавчої влади у межах їх повноважень за участю реабілітаційних установ, відповідних науково-дослідних установ, на основі наукових досліджень.

Державна типова програма реабілітації інвалідів визначає гарантований державою перелік послуг з медичної, психолого-педагогічної, фізичної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної, побутової і соціальної реабілітації, технічних та інших засобів реабілітації, виробів медичного призначення, які надаються інваліду, дитині-інваліду з урахуванням фактичних потреб залежно від віку, статі, виду захворювання безоплатно або на пільгових умовах. Державна типова програма реабілітації інвалідів розробляється центральним органом виконавчої влади у сфері праці та соціальної політики за участю інших центральних органів виконавчої влади, які здійснюють державне управління системою реабілітації інвалідів, з урахуванням пропозицій всеукраїнських громадських організацій інвалідів. Державна типова програма реабілітації інвалідів і порядок її реалізації погоджується з Радою у справах інвалідів при Кабінеті Міністрів України та затверджується Кабінетом Міністрів України.

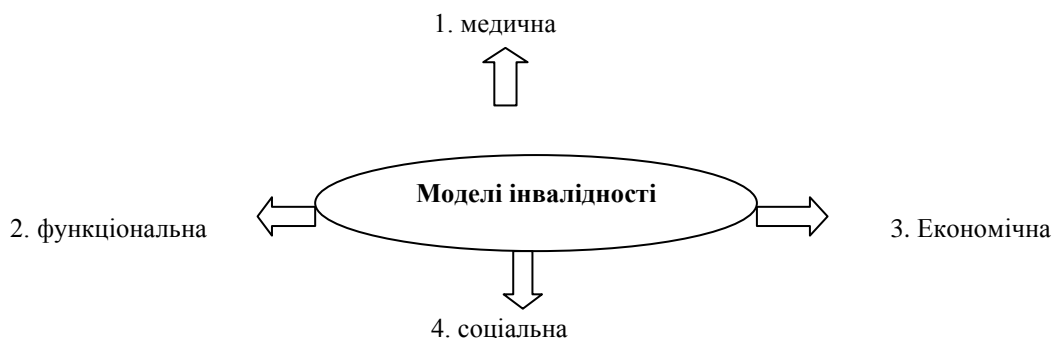
Особливості роботи соціального педагога з соціально-правової підтримки дітей та молоді з особливими потребами

Соціально-педагогічна діяльність як спосіб оптимізації процесу соціалізації особистості має такі функції:



У соціально-педагогічній діяльності з дітьми та молоддю з особливими потребами, у роботі з сім'єю, яка виховує таку дитину провідною є функція соціальної реабілітації.

Інвалідність дитини досить часто стає причиною глибокої і тривалої соціальної дезадаптації всієї сім'ї.



1. Медична: акцентує увагу на патологіях наявних у людини (вроджених чи тих, що з'явилися).

2. Функціональна: трактує неповноцінність особи виконувати ту чи іншу функцію порівняно зі здоровими людьми.

“Декларація про права інвалідів”:

“Інвалід це особа, яка не може самостійно забезпечити повністю чи частково потреби нормального особистого чи соціального життя через вади, вроджені чи набуті, його чи її фізичні або розумові можливості”.

3. Економічна: визначає неспроможність до продуктивної праці.

Рекомендації Асамблеї Ради Європи (1992 р.) щодо реабілітаційних програм:

Інвалідність – це обмеження в можливостях, обумовлене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині, котра має інвалідність, бути інтегрованою в суспільство і брати участь у житті сім'ї чи суспільства на таких же підставах, як і всі інші члени суспільства” [5].

4. Соціальна: відображає відносини інваліда і суспільства (соціального оточення).



- не міра дієздатності й незалежності особистості, а якість життя дитини з особливими потребами;

- основна мета соціальної роботи з дітьми з особливими потребами у збільшенні самостійності, формування навичок, вміння самостійно будувати своє життя та вирішувати проблеми, що виникають.

Основні принципи соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами:

- законність, додержання і захист прав дитини-інваліда;

- диференційність, системність, індивідуальний підхід;

- доступність, конфіденційність у соціальній роботі;

- відповідальність суб'єктів соціальної роботи за додержання етичних і правових норм, вимог та правил здійснення соціальної роботи;

- добровільність у прийнятті допомоги.

Функції соціального педагога у роботі з дітьми та молоддю з особливими потребами

1

Освітня:
 -підвищення адаптивних можливостей суб'єкта соціалізації шляхом навчання (формування нових знань, умінь, навичок) і виховання (зміна цінностей, життєвих установок);
 -соціально-педагогічна освіта та допомога батькам суб'єкта соціалізації: інформація, одноразові консультації, забезпечення необхідною літературою, організація занять та тренінгів, залучення до взаємодії з іншими сім'ями.

2

Посередницька:
 - активізація системи підтримки (спец.служби, установи, фонди, батьки, громадськість);
 - створення групи самопомоги;
 - утвердження соціальної справедливості і моральності у відносинах і ставленні до інвалідів.

3

Психологічна:
 - регуляція емоційного стану;
 - профілактика можливих психологічних ускладнень;
 - корекція несприятливих психологічних станів;
 - консультування, надання термінової допомоги, підтримка.

Таким чином, питання створення оптимальних умов життєдіяльності, підмовлення втраченого контакту з навколишнім світом, психолого-педагогічної реабілітації, соціально-трудової адаптації й інтеграції дітей та молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство відносяться сьогодні до числа першорядних державних завдань. Але практичне втілення інтегрованого навчання потребує поступового втілення, збереження попереднього досвіду, всебічної розробки нових технологій та урахування вибору батьків і учнів щодо можливостей отримання освіти у загальноосвітніх школах або у школах-інтернатах. Необхідна підготовка учнів і вчителів загальноосвітніх шкіл до адекватного сприйняття таких дітей. Важливим для втілення моделі інтегрованого навчання є створення інформаційно-технологічних центрів в усіх містах, жорсткий контроль за виконанням існуючих законів і введення курсу "Основи корекційної педагогіки" у ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: метод. посіб. Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота, С.А. Бондаренко. – Запоріжжя: ЗНУ, 2008. – 114 с.
2. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21 березня 1991 р. №875-ХІІ
3. Конституція України: Прийнята 5 сесією Верховної Ради України 28 червня 1996 р.
4. Шумна Л.П. Правові основи реабілітації інвалідів в Україні: Автореф. дис. К.ю.н. – Х., 2003. – 19 с.
5. Пасічніченко С. Правовий захист понять «інвалід» та «інвалідність» // Підприємництво, господарство і право. – 2005. - №11. – С. 138-140.

УДК 371.111:37.014(477)

ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РОБОТИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ОСНОВІ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Приходько В.М., к.пед.н., доцент

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті обґрунтовується необхідність удосконалення критеріїв оцінювання роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Особлива увага приділена критерію готовності керівників до здійснення моніторингових досліджень.

Ключові слова: загальноосвітній навчальний заклад, управлінська діяльність, моніторинг, моніторингові дослідження

Приходько В.Н. К ВОПРОСУ ПРО КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ОСНОВЕ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ / Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Украина.

В статье обосновывается необходимость усовершенствования критериев оценивания работы руководителей общеобразовательных учебных заведений. Особенное внимание уделено критерию готовности руководителей к осуществлению мониторинговых исследований.

Ключевые слова: общеобразовательное учебное заведение, управленческая деятельность, мониторинг, мониторинговые исследования.

Prikhod'ko V.N. To QUESTION ABOUT CRITERIA of EVALUATION of WORK of GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON BASIS of READINESS To REALIZATION of MONITORING of QUALITY of EDUCATION / Zaporozhia regional institute of poslediplomnogo pedagogical education, Ukraine.

The necessity of improvement of criteria of evaluation of work of leaders of general educational establishments is grounded in the article. The special attention is spared the criterion of readiness of leaders to realization of monitoring researches.

Keywords: general educational establishment, administrative activity, monitoring, monitoring researches.

Для визначення мотивів готовності керівників шкіл до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу у ході емпіричного дослідження нами був застосований ряд методик, спрямованих з одного боку, на виявлення уявлення про моніторинг думки і поглядів директорів шкіл щодо створення системи моніторингу якості освіти в Україні, з іншого боку, на вивчення реального стану. З цією метою було складено опитувальник, що складався з шести груп запитань.

Запитання опитувальника «Думки і погляди директорів шкіл щодо створення системи моніторингу якості освіти в Україні».

1. Як Ви вважаєте, чи підвищить якість освітньої діяльності ЗОНЗ запровадження моніторингу якості освіти?

- Безумовно, так
- Скоріше, так
- Скоріше, ні
- Безумовно, ні
- Важко сказати

2. Чи знаєте Ви, що таке моніторинг?

- Так, знаю
- Так, чув про нього
- Нічого про це не знаю

3. Моніторинг якості освітньої діяльності та атестація загальноосвітнього навчального закладу це одне і теж, чи різні види управлінської діяльності?

- Безумовно, одне і теж
- Скоріше, так
- Скоріше, ні
- Безумовно, ні
- Важко сказати

4. Чи згодні Ви з думкою, що результати моніторингу – це стимул підвищення якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу?

- Повністю згодний
- Згодний
- Не знаю
- Скоріше, ні
- Зовсім не згодний

5. Як Ви вважаєте, які організаційні та науково-методичні заходи будуть дієвими для становлення системи моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (вказіть не більше трьох)?

- Проведення роз'яснювальної роботи щодо мети, завдань моніторингу якості освіти серед педагогів, управлінців, громадськості.
- Підготовка фахівців – координаторів для проведення моніторингових досліджень.
- Включення проблематики моніторингу якості освіти до навчальних та наукових програм.

- Запровадити спецкурс «Моніторинг якості освіти» в інститутах післядипломної педагогічної освіти.
- Розробка, написання, затвердження і видання навчальних посібників.
- Висвітлення вітчизняного та міжнародного досвіду моніторингу якості освіти в фахових виданнях, на науково-теоретичних, методично-практичних конференціях і семінарах.
- Безпосереднє проведення моніторингових досліджень відповідно до державних, регіональних програм в освіті та з урахуванням місцевих проблем.
- Створення моніторингових служб (центрів) відповідного рівня.

6. Які Ви бачите переваги моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (вкажіть не більше трьох)?

- Моніторинг більш дієва і об'єктивна оцінка діяльності ЗОНЗ, ніж традиційні перевірки.
- Моніторинг сприяє підвищенню якості загальної середньої освіти.
- Моніторинг сприяє своєчасної, об'єктивної і достовірної інформації щодо освітньої діяльності школи.
- Моніторинг сприяє створенню системи спостережень і педагогічних вимірювань; банку статистичних результатів з оцінювання навчальних досягнень учнів.
- Моніторинг сприяє створенню методики вивчення замовлення населення на освітні послуги та прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти.
- Жодних переваг не бачу.
- Важко сказати.

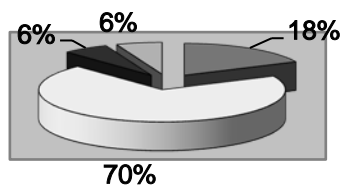
В опитуванні брали участь 299 директорів загальноосвітніх навчальних закладів області, що становить 44,7% від загальної кількості. Поділ даної вибірки був наступним:

1. за типом навчального закладу (рис. 1.):

- директори навчальних закладів нового типу - 53 чол.;
- директори загальноосвітніх середніх шкіл - 205 чол.;
- директори спеціалізованих середніх шкіл з поглибленим вивченням предмету - 18 чол.;
- директори навчально-виховних комплексів — 18 чол.;

2. за місцем розташування (рис. 2.):

- директори шкіл обласного центру - 48 чол.;
- директори шкіл міст обласного підпорядкування - 37 чол.;
- директори шкіл районних центрів - 21 чол.;
- директори шкіл сільської місцевості - 193 чол.



■ навчальні заклади нового типу
□ загальноосвітня середня школа
■ спеціалізована середня школа з поглибленим вивченням предмету
□ інший тип навчального закладу (НВК)

Рис. 1. Поділ вибірки за типом навчального закладу

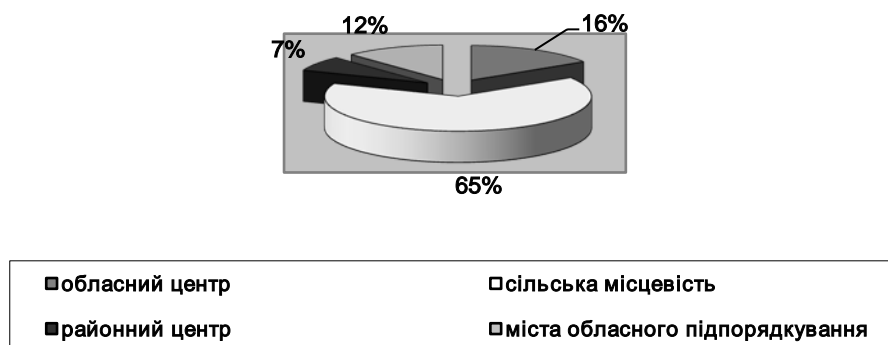


Рис. 2. Поділ вибірки за місцем розташування

Аналіз думок і поглядів директорів шкіл щодо створення системи моніторингу якості освіти свідчить про незадоволення керівників шкіл та значну переконаність у необхідності змін. Так, загалом більше опитаних безумовно чи скоріше згодні з тим, що запровадження моніторингу якості освіти підвищить якість освітньої діяльності ЗОНЗ (див. рис. 3)

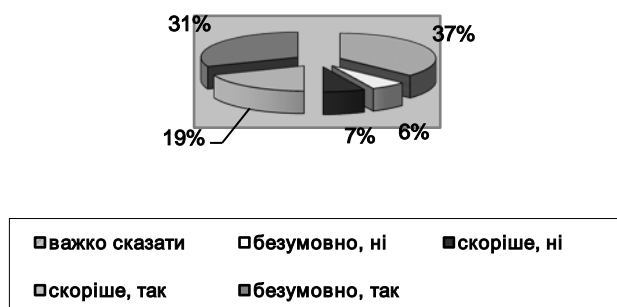


Рис. 3. Розподіл відповідей респондентів за запропонованими варіантами відповіді на запитання: «Як Ви вважаєте, чи підвищить якість освітньої діяльності запровадження моніторингу якості освіти?»

Близько третини респондентів виявили високий рівень згоди з тим, що запровадження моніторингу якості освіти підвищить якість освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу, обравши варіант «безумовно, так». Разом із тим, потрібно зауважити, що більш ніж для третини респондентів було важко відповісти на це запитання. Така відстороненість респондентів пояснюється тим, що тільки 20% опитуваних на запитання «Чи знаєте Ви, що таке моніторинг?» відповіли «Так, знаю», 45% - «Так, чув про нього», 35% - «Нічого про це не знаю». Досить високий рівень невизначеності щодо поняття моніторингу пояснюється значною мірою і тим, що більше 57% опитуваних не бачають різниці між моніторингом і атестацією загальноосвітнього навчального закладу, відповівши на запитання «Безумовно, одне і теж», 20% - «Скоріше, так», 20% - «Скоріше, ні» і тільки 3% - розрізняє поняття «моніторинг» і «атестація».

Стосовно думки щодо моніторингу як стимулу підвищення якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу, більшість схилиються до позитивної відповіді.

Найважливішими організаційними та науковими заходами щодо становлення системи моніторингу якості освітньої діяльності згадувалися такі: проведення роз'яснювальної роботи щодо мети, завдань моніторингу, підготовка фахівців для проведення моніторингових досліджень у вищих навчальних закладах, підвищення рівня післядипломної освіти, кваліфікаційної перепідготовки, створення моніторингових служб, науково-методичне забезпечення моніторингових досліджень.

Щодо переваг моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу при досить високому рівні відношення є: рівень скептицизму стосовно ефективності системи моніторингу – передусім у зв'язку із недовірою до того, що дані моніторингу не будуть задіяні про керівників і вчителів шкіл. Викликає увагу і значний відсоток респондентів (18%), які не бачать жодних переваг моніторингу перед традиційними методами перевірки – 9% відсотків опитуваних не можуть нічого сказати про переваги моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Для успішного розв'язання завдань нашого дослідження нам перш за все необхідно було виявити міру відповідності реального уявлення керівників шкіл про моніторинг якості освіти, нормативну основу своєї професійної діяльності. З цією метою ми звернулися до вивчення думки респондентів за такими запитаннями (комплексний опитувальник): - Яке уявлення вони мають про моніторинг якості освіти?



Рис. 4. Розподіл відповідей респондентів за запропонованими варіантами відповіді на запитання «Чи згодні Ви з думкою, що результати моніторингу – це стимул підвищення якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу?»

Комплексний опитувальник

Вельмишановний!

Переконливо просимо Вас відповісти на запропоновані нижче запитання. Надійність результатів дослідження залежить від точності та щирості Ваших відповідей. Анкета анонімна.

При заповненні анкети просимо уважно прочитати всі варіанти відповідей на запитання й підкреслити (обвести в коло) ті з них, які відповідають Вашому погляду (думці).

Шкала оцінювання:

- 4 - повністю задоволений;
- 3 - скоріше задоволений, чим не задоволений;
- 2 - скоріше не задоволений, чим задоволений;
- 1 - не задоволений;
- 0 - важко сказати що-небудь конкретне.

Вкажіть, будь ласка, наскільки Ви задоволені різноманітними аспектами Вашої роботи:

З/П	Зміст запитань	Навчальний заклад нового типу	ЗОНЗ	Спец. школи з поглибленим вивченням	Навчально-виховних комплексів	Школи обласного центру	Обласного підпорядкування	Школи районних центрів	Школи сільської місцевості
1	Уявлення про моніторинг якості освіти:								
	чітке уявлення про мету і зміст моніторингу якості освіти								
	про об'єкти / суб'єкти моніторингу								
	про функції моніторингу								
	про принципи моніторингу								

	про рівні здійснення моніторингу								
	про нормативно-правове забезпечення моніторингу якості освіти								
	про оцінку якості освітньої діяльності								
	про технології моніторингових досліджень								
2	З чим пов'язане вивикнення ускладнень у готовності до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу:								
	недостатністю необхідних знань								
	недостатнім науково-методичним забезпеченням								
	недостатнім рівнем кваліфікаційних умінь, навичок								
	недостатнім рівнем підготовки у вузі								
	недостатнім досвідом моніторингового дослідження								
	стандартним підходом до оцінки якості освітньої діяльності школи								
	недосконалою організацією моніторингових досліджень								
3	За якими напрямками та проблемами відчувається потреба в підготовці до здійснення моніторингових досліджень:								
	навчання на спеціальних курсах (з відривом від виробництва)								
	науково-методичне забезпечення моніторингу якості освіти								
	продуктування соціально-педагогічних та діагностичних методик моніторингових досліджень								
	врахування індивідуальних особливостей керівників навчальних закладів								
	знання основ теорії інформації, кваліметрії, управління								
	вільна орієнтація в освітньо-педагогічному просторі, відборі, аналізі та узагальненні інформації								
4	Педагогічні умови формування готовності до здійснення моніторингу:								
	визначення змісту підготовки фахівців								
	врахування специфіки підготовки до моніторингу								
	організація формування готовності до здійснення моніторингу на основі								

	когнітивного, мотиваційного, операційного, особистісного компонентів								
	диференціація та інтеграція змісту та організаційних форм підготовки фахівців різних категорій до здійснення моніторингу								
5	Педагогічні засади формування готовності до здійснення моніторингу								
	розробка планів, програм, змісту посібників, методичних рекомендацій								
	забезпечення змісту підготовки з врахуванням особливостей різних категорій фахівців								
	використання інноваційних технологій та інтерактивних методів формування готовності до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності								
	конкретизація змісту навчальних курсів та спецкурсів; вибір найбільш доцільних організаційних форм та педагогічних технологій підготовки								

Аналіз відповідей респондентів на запропоновані запитання свідчить про те, що незалежно від типу навчальних закладів і місця їх розташування, від стажу та досвіду педагогічної діяльності директори шкіл дуже гостро відчувають потребу в теоретичних і особливо в нормативно-правових, психолого-педагогічних, методично-управлінських знаннях про моніторинг якості освіти, оволодінні практичними вміннями та навичками здійснення моніторингових досліджень.

При цьому переважна більшість опитуваних (85,7%) однозначно констатувала, що система підготовки у вищих навчальних закладах освіти вельми слабо зорієнтована саме на підготовку майбутніх педагогів до здійснення моніторингових досліджень, через що кожному з них доводиться самостійно заповнювати значну інформаційно-наукову програму щодо широкого кола проблем теорії і практики моніторингу якості освіти, що в умовах недостатнього забезпечення навчальних закладів відповідною науково-педагогічною і методичною літературою є значною перепорою в продуктуванні соціально-педагогічних та діагностико-аналітичних методик моніторингових досліджень, знання основ теорії інформації, кваліметрії, управління, вільної орієнтації в освітньо-педагогічному просторі.

У цілому, 100% респондентів поділяли єдину думку про те, що диференціація та інтеграція змісту та організаційних форм підготовки фахівців різних категорій до здійснення моніторингових досліджень, розробка планів, програм, змісту посібників, методичних рекомендацій, використання інноваційних технологій та інтерактивних методів формування готовності до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності, конкретизація змісту навчальних курсів та спецкурсів; вибір найбільш доцільних організаційних форм та педагогічних технологій повинні бути стрижневими у післядипломній освіті, у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Поворот освіти до особи, підвищення її ролі в розвитку держави й суспільства знань, залежність успіху трудової кар'єри людини від високого рівня не тільки її загальної підготовки, а й професійної, зумовлюють потребу в зміні підходу до цілей, змісту й організаційної структури професійної підготовки фахівців. При цьому слід урахувувати зміну головної мети розвитку суспільства; міждисциплінарний характер професійної праці; особову орієнтацію в безперервній освіті, зацікавленість суспільства в освічених громадянах з високим рівнем педагогічної підготовки як гарантії їхньої успішної професійної кар'єри й конкурентоспроможності на ринку праці.

У системі освіти до недавнього часу було прийнято форми й методи навчання, орієнтовані на оволодіння системою готового знання. Нині дедалі більше цілями підготовки виступають діяльність, здатність до її варіативності, особові якості, що визначають не стільки вузькопрофесійні характеристики фахівця, скільки рівень його культури, інтелектуальний розвиток. Бурхливі темпи розвитку сучасного

суспільства, його динамізм зумовлюють потребу готувати вчителів за так званою «випереджувальною системою» [1].

Однак, як свідчать відповіді респондентів, серед основних недоліків системи підготовки майбутніх керівників (маючи на увазі підготовку магістрів за спеціальністю 8.150009 «Управління навчальним закладом») відзначається невідповідність змістовного наповнення інтересам та потребам спеціалістів, ігнорування пропозицій шкіл і органів управління освітою щодо врахування особистісних якостей осіб, які пропонуються на посади керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виходячи з вимог «Типового положення про атестацію педагогічних працівників України» затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України № 310 від 20.08.93 року, в якому зазначається, що атестації підлягають керівники навчально-виховних закладів, працівники органів управління освітою, які мають педагогічне навантаження, на наш погляд, основними параметрами оцінки роботи керівника загальноосвітнього навчального закладу можливо вважати: кваліфікацію, професіоналізм, продуктивність діяльності [2, 191].

Для визначення кількості балів по кожному з показників можна рекомендувати наступну шкалу:

0 балів – знання, вміння, навички або результати (продуктивність) відсутні;

1 бал – наявність знань, вмінь, навичок або результатів роботи;

2 бали – високий рівень професіоналізму і продуктивності роботи.

Для кожної із груп показників встановлені коефіцієнти:

1 група (кваліфікація) – коефіцієнт 1;

2 група (професіоналізм) – коефіцієнт 2;

3 група (продуктивність роботи за індикаторами забезпеченості результативності, ефективності, якості управління) – коефіцієнт 3.

Загальна сумарна оцінка визначається наступним чином:

- оцінюється кожний критерій рівня кваліфікації, професіоналізму, продуктивності роботи керівника загальноосвітнього навчального закладу (оцінка проставляється в четвертій графі. Оцінка може бути п'ятибальною або дванадцятибальною (за вибором експертів);
- оцінка в балах помножується на коефіцієнт для даної групи показників і фіксується у п'ятій графі;
- оцінки, зафіксовані у п'ятій графі, підсумовуються.

Безумовно, ми розуміємо, що на практиці не існує чіткої межі між розглянутими трьома параметрами, тому їх критеріальні характеристики певною мірою є рекомендованими і мають допомогти тим, хто задіяний в проведенні всеукраїнського експерименту щодо здійснення моніторингу ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів із застосуванням автоматизованої інформаційної системи «Рейтинг».

Готовність керівників загальноосвітніх закладів до здійснення моніторингових досліджень дозволить проводити сканування діяльності навчального закладу. Цінність готовності керівника до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу полягає в тому, що з одного боку має можливість застосовувати моніторинг на різних рівнях навчально-виховного процесу з метою значного підвищення як ефективності діяльності кожного учасника педагогічного процесу, так і ефективність діяльності закладу освіти в цілому. З іншого боку має можливість отримувати конкретну інформацію про діяльність освітньої системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану й прогноз розвитку, що дуже важливо для керівника – професіонала – новатора і необхідно для розуміння того, що його готовність є суттєвою рисою професійної свідомості і культури спеціаліста у сфері практики управління, як розвивається, а значить, і ускладнюється, а моніторинг – вища форма інформаційного забезпечення управління, супроводжуючого оцінювання і поточної регуляції будь-якого процесу у загальноосвітньому навчальному закладі.

Таблиця 1. – Оцінка роботи керівника загальноосвітнього навчального закладу

№	Параметр	Критерії для оцінювання	Бали	Коефіцієнт	Оцінки
1	Кваліфікація	<p>Керівник знає:</p> <ul style="list-style-type: none"> - стратегію розвитку системи освіти в Україні; - цілі, зміст, форми, методи, сучасні концепції і технології освітньо-педагогічної і управлінської діяльності; - типи освітніх навчальних закладів, їх місце у системі освітнього простору України, вимоги до результатів їх діяльності; - нормативно-правові основи функціонування і розвитку системи освіти і мережі загальноосвітніх навчальних закладів; - теоретико-методологічні основи управління, провідні концепції і особливості управління ЗОНЗ; - системи і методи матеріального стимулювання; - основи економіки освіти; - основи інноваційної і продуктивної діяльності ЗОНЗ; - сучасні методи наукових та моніторингових досліджень; - сучасні методи фінансово-господарської діяльності і діловодства в закладах освіти; - стилі ефективного навчання, виховання і керівництва. 		1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	
2	Професіоналізм	<p>Керівник вміє:</p> <ul style="list-style-type: none"> - визначати цілі, специфіку та основні завдання ЗОНЗ, впроваджувати їх у життя; - аналізувати діяльність загальноосвітнього навчального закладу, виявляти найбільш значущі проблеми і знаходити ефективні засоби їх вирішення; - планувати й організовувати діяльність ЗОНЗ; - стимулювати й мотивувати учасників навчально-виховного процесу; - підбирати та розставляти кадри; - надавати відповідну допомогу педагогічним працівникам; - самостійно приймати доцільні управлінські рішення з урахуванням психологічних особливостей управлінської ситуації; - забезпечувати співробітництво між батьками, вчителями та учнями, органами управління освіти; - попереджувати та розв'язувати конфлікти у колективі; - створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі; - орієнтувати навчально-виховний процес на 		2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	

		<p>всебічний розвиток учасників навчально-виховного процесу;</p> <ul style="list-style-type: none"> - володіти собою у будь-якій ситуації; - забезпечувати розвиток власної особистості, професійне самовдосконалення; - вести фінансово-господарську діяльність з урахуванням ринкових відносин. 		2					
3	Продуктивність роботи	<p>Забезпеченості:</p> <ul style="list-style-type: none"> - законодавчими та нормативно-правовими документами, що регламентують і спрямовують діяльність цієї галузі; - фінансовими ресурсами (як частина ВВП, як величина витрат на одного учня з урахуванням інфляції, позабюджетні відрахування та інвестиції тощо); - освітніми, науково-методичними, науковими та іншими установами (кількість навчальних закладів, контингент учнів, наповнюваність класів тощо); - позашкільними освітніми закладами (їх кількість і мережа); - педагогічними кадрами (рівень кваліфікації, розподіл за віком, статтю, навантаженням; кількість учительських вакансій, плинність кадрів тощо); сучасним лабораторним і технічним обладнанням, шкільним устаткуванням; науково-методичними розробками, підручниками і посібниками (забезпеченість, варіативність, якість). <p>Ефективності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - соціальна і політична ефективність реформ, соціальних програм підтримки педагогів і учнів; - наступне навчання та працевлаштування випускників ЗНЗ (кількість у % тих, хто вступив до ВИЗ, ПТНЗ; кількість тих, хто почав працювати тощо); - ефективність механізму контролю та оцінювання реформ; - розподіл коштів і ресурсів; - ступінь використання ресурсів (матеріально-технічних, науково-методичних) в освітньому процесі. <p>Результативність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - доступність ЗСО (фінансова та фізична): % охоплення дітей і підлітків ЗСО, % відсіву зі шкіл тощо; - рівень навчальних досягнень випускників початкової, основної, старшої школи з предметів гуманітарного, природничо-математичного циклів та комп'ютерної грамотності; - коефіцієнт охоплення вищою і професійно-технічною освітою по різних вікових групах; 		3	3	3	3	3	3

	- рівень сформованості в учнів моральних суспільно-ціннісних якостей;		3	
	- якість «вихідного продукту» - учня - на різних етапах навчання;		3	
	- якість навчальних досягнень учнів на попередньому етапі навчання;		3	
	- здоров'я дітей і підлітків [3, 41];		3	
	- відповідність рівня навчальних досягнень школярів державним вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки, вимогам державного стандарту.		3	
	Якості управління:			
	- економічність;		3	
	- надійність та усталеність;		3	
	- оперативність та гнучкість;		3	
	- проєктивність;		3	
	- цілеспрямованість;		3	
	- стиль і характер.		3	

ЛІТЕРАТУРА

1. Чернов Ю.К., Палферова С.Ш. Квалиметрические методы выделения базовых компетенций при подготовку специалистов инженерного профиля / Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» / Под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 27 с.
2. Типове положення про атестацію педагогічних працівників України. Затверджено наказом Міністерства освіти України №310 від 20.08.93 року // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видавнича група «Основа», 2004. – Ч.3. – С. 189-204.
3. Лукіна Тетяна. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»; Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с. (Б-ка «Шкіл. світу»).

УДК 374: 792-053.6

ПІДГОТОВКА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ - ВИХОВАНЦІВ ТЕАТРАЛЬНИХ ВІДДІЛЕНЬ

Рись М.Ю., аспірант

Запорізький національний університет

Статтю присвячено дослідженню особливостей професійної підготовки старших підлітків - випускників театральних відділень в умовах позашкільних закладів. Проаналізовано основні етапи початкового професійного становлення та соціалізації майбутніх студентів ВНЗ.

Ключові слова: позашкільна освіта, підліток, соціалізація, професійна підготовка.

Рись М.Ю. ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА - ВОСПИТАННИКОВ ТЕАТРАЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья посвящена исследованию особенностей профессиональной подготовки подростков старшего возраста - выпускников театральных отделений в условиях внешкольных учреждений. Проанализированы основные этапы начального профессионального становления и социализации будущих студентов ВУЗов.

Ключевые слова: внешкольное образование, подросток, социализация, профессиональная подготовка.

Rys M.Yu. THE PREPARATION TO THE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION THE TEENAGER – LEAVERS OF THEATRICAL DEPARTMENTS IN THE CONDITIONS OF OUT-OF-SCHOOL ESTABLISHMENTS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

This article is devoted to the investigation of peculiarities of professional preparation of theatrical departments' teenager-leavers in the conditions of out-of-school establishments. This analysis is given to the main stages of the first professional formation and socialization of the future students of Higher Schools (institutes)

Key words: Out-of-schools education of teenagers, professional socialization, professional formation.

У сучасних умовах соціокультурних та соціально-економічних змін усе частіше підіймається проблема життєвої невизначеності підлітків та молоді, які опинились у ситуації ціннісно-моральної та професійної кризи. Природна для підлітків потреба в пошуку свого місця в житті, а також об'єктивна необхідність адаптуватися до нових суспільних відносин актуалізують питання про їх життєву самореалізацію, і як одну з її складових - професійну самореалізацію.

Самореалізація особистості стала об'єктом дослідження Г.Нестеренко, яка запропонувала авторську класифікацію форм процесу самореалізації за рівнем внутрішньої свободи і своїм дослідженням довела, що найоптимальнішою з умов трансформації суспільства є самореалізація-гра. Самореалізація-гра забезпечує найбільш пластичне включення особистості до мінливої дійсності. Одночасно, з запропонованих форм самореалізації за рівнем внутрішньої свободи автором акцентовано на самореалізацію-новаторство та самореалізацію-пізнання. Обґрунтовано уявлення про те, що сучасне українське суспільство надає перевагу індивідуальній самореалізації, яка здатна прискорити вихід соціуму на новий етап розвитку тому, що в період трансформації суспільства суспільні умови потребують від особистості максимум індивідуальної активності, і де кожний окремий акт самореалізації своїм резонансним впливом може визначити майбутнє всієї соціальної системи. Самореалізуючись, особистість задовольняє власні матеріальні і духовні потреби, відбудовує свій соціальний статус, одержує внутрішнє задоволення від процесу і результатів своєї діяльності [6].

З середини 90-х років виявилась зацікавленість науковців щодо дослідження самореалізації особистості учня в умовах навчально-виховного процесу. Так, звертаючись до питання самовизначення та самореалізації як мотиву участі старшокласників у гуртковій роботі, О. Баришева вважає, що з процесом особистісного самовизначення пов'язана мотиваційна спрямованість особистості. Мотив висловлює сутність потреби і спрямовує її на об'єкти, в яких потреба знаходить задоволення, що сприяє самовизначенню і самореалізації особистості [1]. Необхідність дослідити виховання готовності школярів до самореалізації у гуманізованому середовищі була виявлена Т. Розовою. За визначенням дослідниці, процес самореалізації є динамічним процесом активного сходження людини на вищі рівні буття, мотивованого та усвідомленого самопрояву та саморозвитку своїх духовних та фізичних можливостей у різних сферах життєдіяльності. Особистість, яка здатна до самореалізації, визначена як самостійна, творча, здатна до конструювання особистого життя в позитиві, досягнення гарантії успіху [8].

У ході дослідження візуально-емоційної підтримки самореалізації підлітків у виховному загальноосвітньому середовищі. М.Коваленко дійшла висновку, що самореалізація є усвідомленим та суб'єктивно значущим процесом розкриття особистістю своїх здібностей та можливостей у діяльності та відносинах. Самореалізація підлітка, як процес, включає відкритість до досвіду та його прийняття, різноманітне сприйняття суб'єктом чуттєво-заданих ситуацій, творчий характер активності. Методологічні засади концепції М.Коваленко базуються на наступних принципах: інтегрована взаємодія соціального та індивідуального факторів; пошуковий характер діяльності в пізнанні сенсу буття та досягнення соціально-нормативних цінностей; вплив на результат процесу формування самореалізації об'єктивних та суб'єктивних факторів; сприяття розкриттю сутніх сил особистості, її потенційних задатків; самоздійснення у ситуативно значущих моментах, підсумку та процесу самореалізації [3].

Питанню педагогічного керівництва театральною аматорською діяльністю старших підлітків у другій половині ХХ століття були присвячені наукові праці Ю.Рубіної, Т.Завадської, Н.Шевельвої, З.Копець. Так, педагогічна діяльність Ю.Рубіної була спрямована на планування та прогнозування діяльності вихованців аматорських шкільних театральних колективів, розвитку їх пізнавальної активності щодо театральної діяльності, задоволенні потреб у спілкуванні, набутті навичок самокерування, формування професійних навичок при підготовці театральних вистав.

Незважаючи на дослідження проблеми самореалізації особистості підлітка в умовах навчально-виховного процесу, питання підготовки підлітків до професійної самореалізації, зокрема театрального спрямування, є не достатньо розкритим. Тому, метою даної статті стало дослідження етапів підготовки до професійної самореалізації вихованців театральних відділень позашкільних закладів.

Концепція розвитку позашкільної освіти визначає систему поглядів на сутність, цілі, принципи, зміст, засоби організації, керівництва й критерії ефективності навчально-виховного процесу в позашкільних закладах, що зумовило її мету: визначення важливості та значущості системи позашкільної освіти, яка

сприяє розвитку життєво важливих компетентностей дітей та молоді, їх соціальному та професійному самовизначенню. Позашкільний навчальний заклад розширює можливості для підлітків щодо професійного самовизначення завдяки різноманітності змістовних аспектів: теоретичного, пізнавального, самодіяльного, самоосвітнього, творчого та включення вихованців в активну діяльність через різноманітні види творчої діяльності - художньої, технічної, ігрової, комунікативної. [7].

Підготовка старшого підлітка до професійної самореалізації в умовах позашкільного закладу складається з наступних етапів, а саме: етап адаптації до навчання на театральному відділенні в умовах професійної підготовки, етап становлення особистості підлітка як суб'єкта навчальної діяльності; етап формування готовності до професійної діяльності (компетентності); етап перетворення (включення у художньо-творчу діяльність). Кожний етап характеризується визначеним рівнем розвитку мотиваційно-світоглядного та змістовно-операційного компонентів творчої самореалізації, оволодінням підлітком новими соціальними функціями у зв'язку з новою соціальною роллю. Період адаптації сприяє мотиваційним зрушенням, підсумком яких є усвідомлення підлітком професійної підготовки до акторської діяльності. Змістовно-операційний компонент включає в себе професійні знання, вміння та навички. Серед перерахованих елементів основним є вміння (вміння - володіння суб'єктом на основі раніш набутих знань та навичок складною системою психічних та практичних дій, спрямованих на регуляцію творчої діяльності, яка відбувається в нових умовах), а також „відомі творчі здібності до швидкого та умілого соціального орієнтування” (Л.Виготський). Період адаптації може бути скорочено за рахунок діяльності підлітка в шкільних театральних гуртках, а також попередніх років навчання на театральному відділенні, що дає можливість здійснити зрушення наступних етапів професійного становлення. Етап формування готовності до професійної діяльності (компетентності); перетворення (включення у художньо-творчу діяльність) відбувається завдяки усвідомленню творчого матеріалу, що надається. Усякий твір мистецтва несе в собі пізнавальну, інтелектуальну, естетичну, художню, емоційну, психологічну, психоенергетичну, морально-етичну, особистісно-авторську інформацію. Обсяг потоку кожного типу інформації залежить від виду мистецтва й індивідуальних особливостей особистості [5]. Саме театральний вид мистецтва синтезує в собі надані види інформації, володіння якими сприяє розвитку творчої особистості підлітка та мотивує його до набуття вмінь щодо професійного становлення.

До спеціальних навчальних дисциплін, що вивчаються на театральних відділеннях шкіл мистецтв, входять такі як акторська майстерність, сценічна мова, сценічний рух, історія театру та кіно. Кожна з цих дисциплін несе навчальну та виховну мету, досягнення якої є основою щодо оволодіння вихованцями професійних навичок.

Так, навчальним завданням сценічної мови є розвиток артикуляційної дикції та діафрагмального дихання. Навчальна дисципліна „Акторська майстерність ” спрямована на розвиток внутрішньої та зовнішньої виконавської техніки. Оволодіння внутрішньою виконавською технікою сприяє розвитку волі, емоцій, пам'яті, сценічної уваги вихованців. Зовнішня техніка спрямована на розвиток мовних та вокальних навичок, пластики руху. На заняттях з акторської майстерності використовуються такі форми роботи, як акторський тренаж, тренінг-настроювання та безпосередня робота над обраним репертуаром (сценічна практика), яка є метою та засобом роботи над акторською майстерністю. У роботі з акторського тренажу до уваги беруться вправи на розвиток елементів акторської техніки, тренінг-настроювання спрямований на досягнення координації руху в просторі та взаємодію з партнером. Так, виконання вправ за словесним завданням викладача спрямоване на збереження акторської індивідуальності при створенні пластичних характеристик у подальших акторських роботах. Даний принцип важливий для відпрацювання самоконтролю в процесі навчання. Вправи, які використовуються, повинні відрізнятися контрастністю. „Під контрастністю на занятті розуміється такий перелік вправ, при якому учні повинні діяти різноманітно: повільно, плавно, безперервно, або – гостро.” „Під поняттям „контрастність у вправі” розуміється таке виконання, коли однакові дії виконуються великими, середніми і малими амплітудами з одночасним змінням темпу [4, 474-475]. Принцип контрастності сприяє розвиненню емоційності та здатності швидко змінювати темпоритм поведінки. Контрастність використовується при постановці послідовних завдань, спрямованих на ускладнення вправи, що виконується, з метою тренінгу постійної уваги та пристосування до постійно змінюючих обставин. Тренінг контрастності в процесі навчання виникає при зміні темпу, характеру, динаміки виконання, амплітуди руху при зміні партнера. Темп, амплітуда, характер руху, м'язова напруга є компонентами темпоритму актора в ролі. На кожному занятті вивчається не менш трьох тем. Використання цього принципу сприяє розвиненню різних сторін рухових можливостей вихованця. Комплексні вправи роблять тренінг більш активнішим, прискорюють процес навчання, сприяють можливості засвоїти більшу кількість матеріалу. Кожна вправа повинна вирішувати одночасно або послідовно найбільшу кількість педагогічних завдань.

При роботі над репертуаром використовується метод дійового (чітка п'єси, розбір за подіями) та ідейно-тематичного аналізу.

До ідейно-тематичного аналізу входить розбір конфлікту та визначення завдання за подіями, які надаються в етюдній, імпровізованій формі (без авторського тексту). Коли вихованець розуміє смисл події, тоді легше відбувається запам'ятовування авторського тексту та його присвоювання: авторський текст стає для нього більш органічним. Даний етап роботи є визначенням особистого „Я” в запропонованих обставинах. Також, паралельно з цим відбувається робота над образом, накопичення внутрішніх та зовнішніх особливостей характеру персонажу: „Старшокласникам вже досить доступна участь у визначенні ідейно-художнього задуму вистави і основного навчально-творчого завдання колективу (чого колектив буде досягати в роботі над виставою, що бажає він сказати майбутнім глядачам)” [2,74]. Здатність до сприйняття та засвоєння художнього образу є одним з етапів розвитку професійних навичок. Рівень цієї здібності важко визначити та зафіксувати. Необхідність це зробити вимагає умовного відокремлення спрямованості особистості, яка засвоює світ театрального мистецтва, а саме: спрямованість на сприйняття та засвоєння художнього образу з естетичного боку, готовність побачити те, що не відображено у творі: почуття, характери, відносини героїв (аналізуюча діяльність); тему, конфлікт, ідею (синтезуюча діяльність); готовність побачити те, що відображено у творі; спрямованість на цілісне сприйняття та засвоєння художнього образу: „Тільки твір мистецтва є джерелом інформації, яка викликає в людини естетичне переживання, глибокі почуття при сприйнятті” [5].

Введення в навчальний план театального відділення додаткових дисциплін, а саме: постановки голосу, музичного інструмента, ритміки сприяє формуванню готовності випускника позашкільного закладу до професійної діяльності у майбутньому. Так, освітнім завданням предмету „Постановка голосу” є оволодіння елементами правильного співацького звукоутворення, формування й удосконалення навичок виконання вокальних вправ та якості звучання голосу. Оволодіння знаннями з постановки голосу сприяє розвитку загальнокультурного рівня вихованців, задоволенню потреби щодо виконання музичних номерів у театральних постановках та вокальних творів взагалі. Програмний зміст містить теоретичний матеріал, вправи на розвиток вокально-технічних навичок та роботу над репертуаром, який визначається згідно з індивідуальними здібностями вихованців та у співвідношенні з театральним репертуаром, де задіяні вокальні номери. Історія театру та кіно - навчальний предмет, який розглядає загальні закономірності, життєві коріння цих видів мистецтва, їх зв'язок з суспільним рухом епохи. Інтегрований принцип побудови програми, її зміст, методологічна система викладання мають за мету використання сили впливу різноманітних видів мистецтва на формування особистості старшого підлітка, його світогляду та життєвої позиції. Завдання предмета полягають у наданні вихованцям змоги реалізувати свій інтерес до знань з історії театру та кіно, залученні до спадщини вітчизняного та світового мистецтва, засвоєнні термінології та понять про системи жанрів театру та кіно. Принцип побудови курсу пов'язаний з принципом історизму та опори на творчий метод й відкриває можливості для мобілізування зв'язку з предметами гуманітарного та естетичного циклів загальноосвітніх шкіл: використання знань та навичок, які набуваються учнями при вивченні української та зарубіжної літератури, історії, музики, образотворчого мистецтва. Використання матеріалів з різних видів мистецтв сприяє підвищенню загального культурного рівня старших підлітків. Це потребує обов'язкового впровадження на заняттях форм театральної педагогіки: ігор, спрямованих на вияв та реалізацію колективних форм мислення, індивідуальних творчих завдань. Для розвитку навичок комунікативної та професійної компетенції рекомендовано використання роботи над творчими проектами (постановка етюдів, вистав, літературно-драматичних композицій, підготовка та участь у театральних фестивалях). Після опанування курсу вихованці повинні знати види мистецтв, їх характеристики, різновиди театального та кіномистецтва, вміти характеризувати засоби художньої виразності в різножанрових творах, використовувати спеціальну термінологію, аналізувати, порівнювати зміст літературного твору, театральної дії.

Опанування старшими підлітками навчальним матеріалом з історії театру та кіно сприяє збагаченню їх світогляду, усвідомленому сприйняттю творів мистецтва, самоосвіті, самоаналізу, самовихованню та самореалізації своїх здібностей при безпосередній роботі над театральним репертуаром.

Включення у художньо-творчу діяльність не тільки сприяє удосконаленню професійних навичок підлітків, а й формує їх соціальні якості, такі як почуття колективізму, товариської взаємодопомоги, поваги один до одного, збігання особистих, колективних та суспільних інтересів; ставлення до самого себе, до своїх моральних якостей: чесності, правдивості, простоти; сприяє прояву гуманістичного ставлення та розуміння по відношенню до ровесників та старших, формування позитивної „Я”- концепції професіонала й прагнення до самовдосконалення. Особистість підлітка обов'язково повинна виходити на світоглядний рівень розуміння себе. Він повинен розширити своє розуміння в цьому світі для продуктивної професійної самореалізації.

Мистецтво театру в силу своєї універсальності, невичерпності тематики й різноманітності видів, жанрів та напрямів може слугувати джерелом, основою і засобом кожного етапу професійного розвитку старшого підлітка. Реалізація в цьому напрямі цілей та завдань позашкільної освіти буде ефективною, якщо система виховання, яка створюється в позашкільних закладах, буде сприяти формуванню ініціативності, самостійності особистості старшого підлітка виконувати позитивні соціальні ролі;

задоволенню потреб, наданню можливості в професійному самовизначенні та самореалізації відповідно до його інтересів та здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баришева О.І. Самовизначення і самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /О.І.Баришева. - К., 2001. - 181с.
2. Дергач М.А. Художньо-педагогічні основи аматорської театральної діяльності школярів у педагогічній теорії 1960-1980р.р / М.А.Дергач // Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. ст. Серія: Педагогічні науки / голов. ред. Л.І.Міщик. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2007. – 256с.
3. Коваленко М.Ю. Визуально - емоціональна підтримка самореалізації подростка в вихователно-образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./ М.Ю.Коваленко. - Кострома, 1999. - 242с.
4. Кох И.Е. Основы сценического движения / И.Е.Кох. - Л.: Искусство, 1970.-566с.
5. Локарева Г.В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика: Монографія. /Г.В.Локарева. - ЗНУ, 2007.-376с.
6. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Г.О.Нестеренко Запорізький державний університет. - Запоріжжя, 2002.-201с.
7. Окушко Т.К. Виховання соціальної активності підлітка в умовах позашкільного навчального закладу / Т.К. Окушко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. / голов. ред. Т.І.Сущенко. – Запоріжжя: 2005 – 423с.
8. Розова Т.Н. Воспитание готовности школьников к самореализации в гуманизированной среде: дис. ... канд. пед. наук 13.00.06 / Т.Н. Розова -Ставрополь.-1999.-195с.

УДК 374.1-053:615.85

ЦЕНР ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ПРОСТІР

Сіроткіна Т.В., здобувач

Запорізький національний університет

Перспективна область діяльності позашкільних закладів досить різноманітна та багатостороння. Вона включає безліч напрямів, а також передбачає можливість роботи з дітьми з особливими потребами. У статті розглядаються напрями роботи центрів дитячої творчості, у тому числі і реабілітаційний напрямок, що передбачає нові прогресивні можливості розвитку позашкільних закладів.

Ключові слова: центр дитячої творчості, діти з особливими потребами, соціалізація, творчість, реабілітація.

Сироткина Т.В. ЦЕНТР ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА КАК РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ПРОСТОР / Запорожский национальный университет, Украина.

Перспективная область работы внешкольных заведений достаточно широка и многообразна. Она включает множество направлений, так же предполагает возможность работы с детьми с особыми потребностями. В статье рассматривается работа центров детского творчества в разных направлениях, в том числе и реабилитационного направления, что предполагает новые прогрессивные возможности развития внешкольных заведений.

Ключевые слова: детский центр творчества, дети с особыми потребностями, социализация, творчество, реабилитация.

Sirotkina T.V. THE CENTER OF CHILDREN'S CREATION AS A REHABILITATION SCOPE / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

Prospective sphere of the work of the out-of-school institutions is sufficiently broad and diverse. It includes many different arias and proposes the possibility of the work with the children with special needs. There is a work of the centers of the children's creations considered in the article. The work of these centres is represented the different areas including the rehabilitation area, which supposes new progressive possibilities for the development of the out-of-school institutions.

Key words: the center of children's creation, Children with Special Needs, socialization, creation, rehabilitation.

На жаль, в Україні історично склалася ситуація, за якої категорія дітей та молоді з обмеженими можливостями протягом довготривалого часу залишалася соціально незахищеною, і навіть певною

мірою ізолюваною від соціуму, а відкрите обговорювання проблем, стосовно - було непопулярним у суспільстві.

Спроби науково-теоретичного осмислення різних форм допомоги, цієї категорії дітей та молоді, робилися вже в XIX в., це знайшло віддзеркалення у працях, що стосуються проблем соціального життя людей (умов формування і реалізації життєдіяльності, свободи і рівності, рівності і справедливості). Різноманітні аспекти допомоги (економічні, психологічні, медичинські, педагогічні та ін..) розглядалися у працях таких вчених як З.Фрейд, Б.Ф. Скінер, К.Левін, Ж.Піаже, Ф.Хайдера, Р.Мертон, Р.Кантера, такі питання як правова держава, людина і особа, про схожість і відмінність біологічного і соціального організмів, соціальній справедливості - несправедливості, соціальній рівності – нерівності та ін., розглядали О.Конт, Г.Спенсер, Є.Дюркгейм, К.Маркс, Ф.Енгельс, соціальна робота з різними категоріями населення вивчалася сучасними дослідниками С.Харченко, Р.Вайнолой, Л.Ваховським та ін., вивченню особливостей соціалізації присвячені наукові дослідження Л.Божович, А.Мудрік, І.Кон, А.Капська, Л.Мішик, С.Савченко та ін., надання освіти та проблеми інтеграції дітей з обмеженими можливостями М.Малофеев, Б.Пузанов, Н.Шматко, Л.Шипіцина, І.Мамайчук, А. Конопльова, Т.Лещинська та ін..

Цілю даної статті є розкриття роботи центру дитячої творчості як реабілітаційного простору, що передбачає нові прогресивні можливості розвитку в роботі позашкільних закладів, де важливою функцією є не лише розвиток дитячих інтересів, а й створення умов, що сприяють поліпшенню фізичного і психічного здоров'я.

Впродовж своєї історії суспільство міняло своє відношення до людей з відхиленнями в розвитку. Воно пройшло дорогу від ненависті і агресії до терпимості, партнерства і інтеграції осіб з відхиленнями в розвитку. В еволюції відношення суспільства і держави до осіб з відхиленнями в розвитку можна виділити п'ять періодів (за Малофеевим): перший період (IX-VIII ст. до н.е. – початок XII ст.) - від агресії і нетерпимості до усвідомлення необхідності піклуватися про людей з відхиленнями в розвитку; другий період (початок XII ст. – кінець XVIII ст.) - від усвідомлення необхідності піклування осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення можливості вчення хоч би частини з них; третій період (кінець XVIII ст. – початок XX ст.) - від усвідомлення можливості вчення до усвідомлення доцільності вчення трьох категорій дітей: з порушеннями слуху, зору, розумово відсталих; четвертий період (початок XX ст. – 70р. XX ст.) - від усвідомлення необхідності вчення частини аномальних дітей до розуміння необхідності вчення всіх аномальних дітей; п'ятий період (70р. XX ст. – сучасний період) - інтеграція людей з особливими потребами в суспільство є провідною тенденцією цього періоду еволюції, що базується на їх повному цивільному рівноправ'ї [7,132].

Останнім часом особливо актуальною стає проблема погіршення стану здоров'я дітей. За даними МОЗ за останні 5 років зростання показників захворюваності та поширеності хвороб 8,5%. Особливу стурбованість викликає зростання поширеності серед цієї категорії дітей тяжких захворювань, які мають хронічний перебіг, призводять до інвалідності та смертності. Так, поширеність новоутворень зросла на 20%. Більш ніж на 8% зросла поширеність хвороб органів травлення, кістково – м'язової та сечостатевої системи – на 7,6%, зросла поширеність хвороб нервової системи – 4,5%. Ще більш загрозна ситуація зі здоров'ям підлітків. Поширеність хвороб серед цієї вікової категорії за останні 5 років зросла на 15%, в тому числі новоутворень на 26%, крові та кровотворних органів на 25%, хвороб системи кровообігу на 18%. Не можна ігнорувати спосіб життя, який у структурі чинників впливу на формування стану здоров'я складає 50%.

По результатам соціологічного опиту, проведеного українським інститутом соціальних досліджень ім.Олександра Яременка в межах міжнародного проекту Всесвітньої організації охорони здоров'я “Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді”, про наявність надзвичайно складних проблем стосовно способу життя учнівської та студентської молоді свідчать:

Фізична активність. Близько половини опитаних практикували фізичну активність лише півгодини або годину на тиждень. 75% на перегляд телепередач витрачали щодня в будні 1 - 4 години, а 60-90% проводили за комп'ютером 0,5 – 3 години.

Вживання наркотиків, алкоголю та тютюнопаління. Серед опитуваних учнів віком 15-16 років 25% вживали алкоголь раніше 13 років, а серед тих, кому 11-12 років, мали спробу алкоголю 40%. Були п'яними хоч раз в житті – 20% шестикласників. 20 – 25% юнаків різного віку і різних закладів вперше закурювали в 11 років, або раніше, а серед дівчат 25 – 40% вперше закурювали 8 – 26% серед 13 – 16 річних студентів та учнів.

Харчування. Добовий режим харчування був близьким до рекомендованих лише у 35 – 45% опитаних. 10 - 35% не вживали овочів і фруктів або їли ці продукти 1 раз на тиждень.

Роль сім'ї. Близько 60% батьків та 40% матерів знають мало або зовсім не знають як проводить дитина час після занять та ввечері.

Наукові дослідження проведені Інститутом педіатрії, акушерства та гінекології АМН України та Сумським педагогічним Університетом показали, що лише 30% дітей можуть виконати нормативи без ризику для здоров'я [4]. Отже, 70% дітей потребують до себе значної уваги як педагогів, медичних робітників так і суспільства.

Це пов'язано не тільки з ускладненням навчального матеріалу, як наслідок, збільшенням часу на підготовку домашніх завдань із загально освітніх предметів, а й класно – урочною системою (з 100% позаурочної діяльності, організованої школою, приблизно 70% - це глядацько слухацькі заходи), завдяки якій діти повинні сидіти нерухомо, у такому шкідливому для тіла положенні, а також недостатньою ефективністю системи виховання. Навіть при якісному проведенні уроків з фізичної культури з високою моторною щільністю, вплив їх на фізичний розвиток учнів (при двох уроках на тиждень) недостатній. Науковими дослідженнями Кузнецова З.І., Новосельського В.Ф., Хан О.І. встановлено, що урок з фізичної культури забезпечує в середньому 11 – 15% гігієнічної норми рухової активності протягом дня[2, 98].

Одним із факторів погіршення здоров'я є гіподинамія (малорухомість) дітей, що є одним з найбільш істотних недоліків в організації учбового процесу у школі, свідчать наукові дослідження: Антропова М.В., Сухорева О.Г., Муромова Ш.В., Коробкова О.В. [5,39]. Гіподинамія створює також несприятливі умови і для інтелектуального розвитку учнів, зніжує їхню розумову працездатність за даними вчених Лебедева М.Г. та Сілла Р.В.[2,97]. Відсутність раціональних фізичних навантажень позначається на розвитку таких захворювань, як: ожиріння, діабет, неврози, знижуються функціональні резерви серцево-судинної і дихальної систем, стійкість до різного роду інфекціям, простудам, нервово-психічним стресам [1,3].

Як було сказано раніше 70% дітей та молоді потребують значної уваги і це вимагає більш серйознішого ставлення до створення нових якісних програм, до яких можливо залучити дітей та молодь з особливими потребами.

Широке вживання терміна “ діти з особливими потребами ” з'явилася Саламанська декларація, опублікована в 1994р., де і подано його основне значення: “ Особливі потреби ” стосуються всіх дітей і молодих людей, чії потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Багато дітей мають труднощі в навчанні і, таким чином, мають спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі”[6,7]. На думку відомих європейських учених (G. Lefrancois, W. Lepowcky, K. Raiswaik та ін.), дитяча популяція, незважаючи на своє різноманіття, в основному має нормальні або середні показники розвитку, у тому числі й навчальні здібності. Однак, у певній кількості дітей показники відрізняються від середніх, відповідно з педагогічної, соціальної або медичної точки зору ці діти характеризуються як такі, що мають особливі потреби. Сучасний російський дослідник А. Гордєєва до дітей з особливими потребами відносить дітей-інвалідів, дітей з незначним порушенням здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей. В Україні терміни «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами» досить вживані, однак понятійність цієї термінології поширюється лише на дітей з особливостями або порушеннями психофізичного розвитку, оскільки передусім саме вони ідентифікуються як діти з особливими потребами, що, власне, не повною мірою відповідає термінологічній понятійності. [там само,8].

Згідно ст.15 Закону України “ Про позашкільну освіту ” “ Позашкільна освіта у позашкільних навчальних закладах може здійснюватися за такими напрямками: художньо-естетичний; туристсько-красназничий; еколого-натуралістичний; науково-технічний; дослідницько-експериментальний; фізкультурно-спортивний або спортивний; військово-патріотичний; бібліотечно-бібліографічний; соціально-реабілітаційний; оздоровчий; гуманітарний”[3].

За останні роки досить помітно зросли вимоги до змісту і особливостей виховної діяльності позашкільних закладів, їх ролі у ланці безперервної освіти і виховання учнівської молоді, як центрів прогнозування позашкільної роботи з дітьми та підлітками в цілому. Також останнім часом помітно змінилося ставлення різних керівних структур до діяльності позашкільних виховних закладів. Їх робота оцінюється не кількістю гучних, часто заформалізованих і нецікавих масових заходів, а глибиною змісту, своєрідністю форм, різноманітністю видів діяльності, багатогранністю програм творчих об'єднань за інтересами та всього закладу в цілому.

Визначається тенденція становлення системи позашкільного виховання в державі, проте її структура і суть ще потребують досить глибокої і вдумливої уваги науковців та освітян – практиків.

Функціонують комплексні позашкільні заклади: Будинки творчості дітей і юнацтва, Паласи учнівської молоді, Центри дитячої творчості, клуби при районних соціальних службах та клуби за місцем проживання тощо. Окрему категорію становлять спеціалізовані однопрофільні позашкільні виховні заклади: станції юних техніків, дитячі флотилії, дитячі туристичні станції юних натуралістів тощо. Багатопрофільні та спеціалізовані однопрофільні позашкільні виховні установи в подальшому їх

розвитку здатні привести в перспективі до створення у кожному регіоні комплексу позашкільних закладів з широким спектром напрямків діяльності [10,165].

Престиж позашкільних закладів визначається мірою його найближнення до гармонійного розвитку дітей. Так було завжди. Але, зараз, коли в центр усіх перетворень поставлена людина, особистість, гуманізація людських стосунків, ще з більшою оперативністю повинна оновлюватись діюча система позашкільного виховання, яка покликана йти на великій відстані попереду у визнанні шляхів прискорення і нарощування такого досвіду [13,8].

Розумне поєднання шкільної і позашкільної виховної стратегії означає початок якісного, цілісного підходу до створення особистості в єдиному процесі і безперервної освіти, а тому має велике майбутнє, як єдиного педагогічного процесу на думку Шацького С.Т., Пінкевичича А.П., Виготського Л.С., Крупської Н.К., Данилова М.А., Ільїна В.С., Сухомлинського В.О., Амонашвілі Ш.О., Хмеля Н.Д. та ін.

Нове педагогічне мислення передбачає принципово нове ставлення до особистості дитини, гуманізацію педагогічного процесу, демократизацію стосунків у мікроколективі, мікросоціумі. Воля, інтереси дітей і підлітків мають стати визначними і при наданні допомоги у формуванні та організації діяльності різних учнівських об'єднань, організацій, через які в реальних умовах здійснюється як взаємодія з ними, так і їх соціальне виховання. При цьому позиція захисту дитини повинна стати одним із основних аспектів у її соціалізації, основою індивідуального підходу до вихованців [9,65].

Позашкільний педагогічний процес слід розглядати як гармонійне забезпечення духовного, естетичного, інтелектуального, трудового і фізичного розвитку дітей, задоволення їхніх творчих потреб і здібностей, культурно – дозвільних інтересів. Цим і пояснюється випереджаючий характер педагогічного процесу в позашкільних закладах, який мусить бути наповнений глибоким особистим змістом і здійснюватись в обстановці емпатії і щирої теплоти. Лише за таких умов продуктивно розкривається творчий потенціал кожної дитини.

Сучасна наука вивчає різні аспекти проблеми творчості, а це, у свою чергу, несе різноманіття визначень. Проте їх можна об'єднати в декілька основних напрямів:

- розуміння творчості як механізму продуктивного розвитку людської індивідуальності;
- творчість як спрямованість інтелекту;
- творчість як форма існування, самоствердження і самореалізації.

Важливим в цих підходах до визначення творчості є те, що воно представляє як засіб самореалізації і саморозвитку особи, яка здібна до перетворень не лише зовнішнього, але і свого внутрішнього світу. Це твердження дозволяє говорити про активність особи як про одну з основних її характеристик. Проявляючи активність, особа здійснює реалізацію своїх можливостей і їх розвиток, а прояв творчої активності вказує на здібність особи до самореалізації. Саме творчість розвиває в індивідові його індивідуальність, самобутність, неповторність, оскільки саме в творчій активній діяльності людина повною мірою реалізує своє покликання, знаходить оптимальне вживання своїм природним здібностям, схильностям, інтересам. Саме у творчості повною мірою розкривається і реалізується потенціал особи, створюються необхідні умови для подальшого інтенсивного розвитку цього потенціалу саме творчість - надійний індикатор виявлення і прояву покликання особи. Творчість сприяє розкриттю індивідуальності особи, що відкриває себе в собі і себе, - світу, при всьому цьому творчість об'єктивно зближує людей і тим самим знов проявляє себе в аспекті соціалізації особи[8,190-192].

У "Філософському словнику", більш розгорнуто визначення "соціалізації", можна прочитати " міра соціалізації кожної окремої людини індивідуальна: вона тим значніше, чим вище його соціальна активність, потреба в творчості і розвитку своїх здібностей. Безпосередньою сферою, в якій відбувається соціалізація, є сім'я, виховні і учбові заклади, первинні трудові колективи, громадські організації, знайомі"[14,441].

Кожне суспільство, культура, спільнота виробляють механізми соціалізації. При цьому в кожному суспільстві загальноприйнятими моделями соціалізації протистоять ті, які соціально не схвалюються. Тому одночасно співіснує певна сукупність моделей в домінуючих, інституалізованих формах соціалізації, котрі відображають домінуючі цінності. А отже, є закономірним і необхідним процес демократизації механізмів соціалізації дітей і молоді, що є передумовою і важливим напрямком становлення громадського суспільства в Україні [10,12].

Отже, провідним компонентом у роботі з дітьми з особливими потребами є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини. Оскільки саме людина є найважливішою цінністю і метою суспільного розвитку, то саме на неї повинні «працювати» всі сфери життєдіяльності економічна, політична, культура та соціальна.

Важливими принципами позашкільного процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет виховання, співтворчість, єдність розвитку і саморозвитку, емоційна привабливість між особових

стосунків, безплатність, що в сучасних умовах є важливим фактором для доступності багатьох дітей і підлітків.

Тому гурткам мистецького спрямування, належить провідне місце не лише у здійсненні завдань виховного впливу, а також створенні безпечного простору визначення стану психологічного та фізичного здоров'я дитини.

Отже, визначається діяльність гуртка реабілітаційного напрямку у позашкільному закладі (“ реабілітація ” (лат.re – rehabilitatio – поновлення) [11,291]. Суть напрямку полягає у досягненні цілей, спрямованих на реабілітацію дітей і організації системи соціально - педагогічних, медичних, психологічних, фізичних і інших заходів направлених на запобігання розвитку патологічних процесів і поліпшенню фізичних якостей, психоемоційній стійкості, формуванню упевненості і мотивації до подолання труднощів, досягнення підтримування оптимального рівня своєї самостійності та життєдіяльності і цей напрямок повинен розглядатися як лікувально - педагогічний і виховний процес, що сприяє на розвиток духовних і фізичних здібностей дитини.

Це вимагає серйозного і вдумливого ставлення до мистецтва, якому сприяють організація однойменних гуртків. Систематичні заняття дітей в гуртках, їх зацікавленість мистецтвом дають можливість педагогам проводити з дітьми значну виховну роботу, використовуючи специфічні засоби мистецтва. Виховання дитини через мистецтво передбачає ту ж мету, що й інші напрямки естетичного виховання. Саме засоби мистецтва допомагають всебічному, гармонійному розвитку дитини, вчать її знаходити естетичне задоволення [12,33].

Таким чином, процес становлення освітніх програм в Україні передбачає перебудову і створення якісно нових програм, а також нового ставлення до роботи позашкільних закладів, цьому, сприяють гуртки, як найбільш розповсюджена форма популяризації мистецтва та фізичного виховання серед учнівської молоді, в які будуть залучені діти, котрі мають потребу у відновленні або компенсації порушених чи втрачених здібностей до різних видів діяльності, у тому числі й до оволодіння знаннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок школьников. - М.: Просвещение, 1991. - 64с.
2. Вільчинський Е.С. Фізичну культуру – у повсякденний побут вихованців// Позаурочна виховна робота в школах інтернатах: Для вихователів, вчителів, директорів, працівників органів народної освіти. Балуба А.М., Балуба І.А., Вільчинський Е.С. та ін. - К., 1993. - С. 97 – 109.
3. Закон України “Про позашкільну освіту”. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://vileghas.ua/content/view/116/1/>
4. Керівники трьох профільних міністерств визначили комплекс негативних чинників, які впливають на стан фізичного здоров'я підлітків.[Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.moz.gov.ua/>.
5. Кокун О.М. Фізична культура та спорт як невід'ємна складова здорового способу життя підлітків та юнаків // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - №10. – С.38 – 41.
6. Колупаєва А.А. Зasadничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти //Дефектологія. Науково – методичний журнал. – 2009.- №2(52) – С.3 – 8.
7. Малофеев Н.Н. Западная Европа: Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256с.
8. Мачулина И.И. Творческая активность личности как необходимое условие её социализации//Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» [Текст] – Харків: Вид-во НУА т.13 к.1 - 2007. - С.186-193.
9. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник /За ред.. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2000. - 264с.
10. Соціальна педагогіка: Підручник /За ред. А.Й.Капської – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256с.
11. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. / Редактор - координатор – академик РАНГ.Р.Осипов. – М.: Издательская группа ИНФРА М – НОРМА, 1998. – 488с.
12. Тараканова А.П. Хореографічні гуртки та їх роль у виховній роботі з дітьми //Світ Виховання. – 2006. - №6(19) – С.32-34.
13. Управління позашкільним педагогічним процесом: посібник для педагогів. – Запоріжжя: Запорізький Інститут Удосконалення вчителів, 1993. – 82 с.
14. Философский словарь / Под.ред.И.Т.Фролова. – 5-е изд. М.: Политиздат, 1986. – 590с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

УДК 378.937:37.032

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Александрова О.Ф., викладач

Запорізький національний університет

Стаття розглядає модель формування гуманістичних цінностей майбутніх вчителів як спробу ефективного вирішення проблеми всебічного розвитку майбутнього фахівця освіти.

Ключові слова: модель, виховна система, педагогічні умови, гуманістичні цінності

Александрова Е.Ф. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья рассматривает модель формирования гуманистических ценностей будущих учителей как попытку эффективного решения проблемы всестороннего развития будущего специалиста образования.

Ключевые слова: модель, воспитательная система, педагогические условия, гуманистические ценности.

Alexandrova E. MODEL OF FORMATION HUMAN VALUES IN TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article deals with the model of formation teachers' human values as efficient attempt of solving the problem future professional's comprehensive development.

Key words: model, educational system, pedagogic conditions, human values. .

Постановка проблеми. Ефективним вирішенням проблеми особистісного розвитку майбутнього вчителя стає модель формування гуманістичних цінностей. Створення моделі формування гуманістичних цінностей вимагає врахування всього комплексу педагогічних умов фахової підготовки майбутніх вчителів. У контексті нашого дослідження педагогічні умови є логічною сукупністю заходів, які мають забезпечити досягнення мети формування гуманістичних цінностей та сприяти вихованню особистості майбутнього вчителя – гуманіста й професіонала. Вони свідомо створюються в навчальному процесі й забезпечують ефективність вирішення професійно-педагогічних завдань.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні науковці Ю.К. Бабанський, Є.Б. Бабошина, З.Н. Курлянд, Харламов І.В., О.С. Цокур визначили педагогічні умови формування моральних (гуманістичних) цінностей у вищих навчальних закладах [1, 2, 3, 4, 5]. Серед цілого ряду педагогічних умов, необхідних для формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів, ми вважаємо доцільним виділити найважливіші, а саме:

- гуманізацію та гуманітаризацію освітнього середовища вищого навчального закладу;
- реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі;
- зосередження головної уваги на ціннісно-мотиваційній домінанті особистості, яка визначає її професійну спрямованість.

Мета статті: розглянути модель формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя, визначити педагогічні умови та принципи її реалізації.

Врахування зазначених педагогічних умов дає підстави для побудови моделі формування гуманістичних цінностей майбутніх вчителів. Як відомо, моделлю називають штучно створений об'єкт, який в узагальненому вигляді показує структуру об'єкта моделювання, його складові частини та відношення між ними. Моделі мають відповідати таким вимогам, як відповідність об'єкта моделювання, тобто в нашому випадку, процесу формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці вчителів, можливість заміщення цього об'єкта на певних етапах дослідження, здатність давати достатню інформацію про згаданий об'єкт. Спираючись на досвід попередніх досліджень [6, 7, 8, 9], ми здійснювали конкретизацію моделі формування гуманістичних цінностей майбутніх вчителів за такими ознаками: цілеспрямованість на розвиток гуманістичної особистості; обов'язковість реалізації принципу

гуманізації; послідовність і наступність етапів формування цінностей; педагогічна обґрунтованість запропонованих форм виховання; можливість повторюваності в педагогічному досвіді.

Для нашого дослідження важливим є те, що розробка моделі формування гуманістичних цінностей, визначення її головної мети та принципів цілком залежить від орієнтації на певну виховну систему, що ґрунтується на властивих їй цінностях. 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 даній системі вихованці мають доступ до інших систем цінностей, вона допомагає оволодіти системою гуманістичних цінностей, підготувати до життя в соціально-культурному просторі [10].

Основні ціннісні орієнтири розглянутих виховних систем надані в табл. 1.1.

Таблиця 1.1 – 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 індивідумів, 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.

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. Багато сучасних дослідників проблеми формування гуманістичних цінностей погоджуються в тому, що національне гуманістично 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) [11, 12, 13, 7, 15]. Тому основні орієнтири саме такої виховної системи, що ґрунтується на національних цінностях, враховано в процесі розробки моделі формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя, яка передбачає колективне здійснення соціально значущих практичних дій.

Очевидно, що фахова підготовка, до якої належить виховний процес, це не лише засвоєння педагогічних знань, але й перетворення мотиваційної сфери майбутнього вчителя, перенесення детермінації своєї поведінки з зовнішньої на внутрішню, що припускає аксіологізацію педагогічної освіти та упровадження спеціальних технологій формування його ціннісних орієнтацій, спрямованих на творчу, фахову

самореалізацію. Узагальнено розроблена модель формування гуманістичних цінностей подана в таблиці (табл. 1.2).

У запропонованій моделі особистість педагога розглядається як вирішальний чинник, а педагогічна діяльність спрямовується, перш за все, на його вихованця, і лише потім - на навчальний предмет. Зміна поведінки вчителя в педагогічному процесі стає можливою лише за наявності його власних ціннісних орієнтацій та чіткого усвідомлення головної мети, принципів й завдань своєї педагогічної діяльності.

Головною метою педагогічної діяльності стає формування гуманістичних цінностей: людяності; совісті й моральності; віри в людину; доброти та альтруїзму; ввічливості й толерантності; працелюбності та бажанні бути корисним. Педагогічний процес ґрунтується на принципах розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій та передбачає вирішення низки завдань. Важливим компонентом моделі стають організаційно-педагогічні умови, які роблять можливим реалізацію всіх етапів системи гуманістично-спрямованих позааудиторних виховних заходів.

Таблиця 1.2 – Модель формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя

Гуманні взаємини учасників фахової підготовки: педагог → майбутній вчитель		
Головна мета - формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя: людяності, совісті й моральності, віри в людину, доброти та альтруїзму, ввічливості й толерантності, працелюбності та бажання бути корисним.		
Принципи розвитку ціннісних орієнтацій вчителя: - принцип емоційності; - принцип діалогізму; - принцип співпереживання; - принцип саморегуляції.	Завдання: - навчати майбутніх вчителів основам теорії гуманістичних цінностей; - організовувати групові дискусії, що мають чітко визначену гуманістичну спрямованість; - активно залучати майбутніх вчителів до соціальних проєктів, наповнених ідеєю гуманізму.	
Педагогічні умови: - орієнтація на виховну систему, засновану на гуманістичних цінностях; - гуманізація та гуманітаризація освітнього середовища; - реалізація особистісно-орієнтованого підходу та гуманістично орієнтованих педагогічних технологій в навчально-виховному процесі; - розвиток ціннісно-мотиваційної домінанти особистості; - реалізація системи гуманістично спрямованих виховних заходів.		
Система гуманістично спрямованих позааудиторних виховних заходів		
Етап	Організаційні форми	Тематика виховних заходів
1	Теоретичні відомості	1. Життєвий шлях та життєві цінності людини. 2. Роль особистісних якостей в професійній кар'єрі вчителя. 3. Людяність і совість – найважливіші цінності вчителя. 4. Віра як основа успіху педагогічної діяльності. 5. Стрижневі гуманістичні цінності – ввічливість і доброта. 6. Потреба бути корисним як домінанта професії вчителя.
2	Групові дискусії	Обговорення проблем, пов'язаних з тематикою лекцій.
3	Практичні виховні заходи	1. Перегляд, обговорення фільму “Доживемо до понеділка”. 2. Зустріч із досвідченими вчителями міста. 3. Зустріч із вихованцями дитячого будинку. 4. Відвідування православного собору. 5. Відвідування геронтологічного санаторію. 6. Екологічний десант на території острова Хортиця.

Доцільно зауважити, що розроблена модель формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя включає всі головні елементи гуманістично зорієнтованої технології. Успішне використання даної моделі повністю залежить від врахування всіх зазначених елементів. Головними елементами гуманістично зорієнтованої технології є:

1. Цілі та принципи гуманістично зорієнтованого виховання, що спрямовують діяльність педагога та студента на досягнення головної мети - формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя. відповідних завдань. Досягнення такої мети стає можливим лише за умови виконання відповідно спрямованих завдань.

2. Педагогічні умови, побудовані на засадах гуманізації та гуманітаризації, що спрямовують зміст фахової підготовки в університеті, який стає джерелом формування світогляду і переконань особистості. Серед найважливіших умов формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя треба вказати на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу та розвиток ціннісно-мотиваційної домінанти.

3. Система позааудиторних виховних заходів, що передбачає послідовне опрацювання запропонованої тематики та поетапне формування гуманістичних цінностей майбутнього вчителя через відповідні форми організації позааудиторної виховної діяльності. Такими організаційними формами стають теоретичні відомості, групові дискусії та практичні виховні заходи, що мають очевидну соціальну значущість.

У процесі фахової підготовки майбутніх вчителів необхідно дотримуватись відповідних педагогічних умов гуманістичного особистісно орієнтованого навчання, а саме:

- орієнтації фахової підготовки майбутнього вчителя виховну систему, засновану на гуманістичних цінностях;
- гуманістична спрямованість змісту навчально-виховного процесу;
- принцип діалогічного спілкування між вчителем та вихованцем;
- орієнтацію на ціннісно-мотиваційну домінанту особистості, як пріоритетної в становленні світогляду майбутнього вчителя;
- реалізацію системи гуманістично спрямованих виховних заходів.

Цілком зрозуміло, що успішна реалізація запропонованої моделі, перш за все, залежить від головних учасників процесу педагогічної взаємодії:

- особистості педагога, який усвідомлює свою гуманістичну місію, трансформувати загальнолюдські цінності в гуманістичні педагогічні на рівні суб'єктно-суб'єктних відносин, допомогти майбутньому вчителю опанувати професійні знання, уміння, навички, підготувати його до всіх сфер життєдіяльності;

- особистості студента (майбутнього вчителя) з наявним рівнем психофізіологічного розвитку, вихованості, з відповідними гуманістичними ціннісними орієнтаціями, разом з набутими ним знаннями, уміннями, навичками.

Під час педагогічного спілкування вчитель оволодіває новими гранями професійної позиції як суб'єкт рівноправного спілкування, гуманіст, психотерапевт, актор, при цьому, головними визначені дві перші [16]. Ці якості та професійна позиція належать до професійної компетенції, що обумовлює педагогічне спілкування. Зазначені комунікативні вміння та позиція розвивають важливі психологічні якості, що складають компетентність вчителя. До них відносяться педагогічний такт, педагогічна емпатія, педагогічна товариськість, володіння педагогічною етикою (знання та дотримання гуманістичних норм професії). Під тактом розуміють вибір та реалізацію такого ступеня педагогічного впливу, що заснована на ставленні до учня як головної цінності. Педагогічна емпатія допомагає вчителю ставити себе на місце учня, сприймати його точку зору та враховувати її у спілкуванні.

Запропонована модель може суттєво змінити ставлення майбутніх педагогів до сутності стрижневих гуманістичних цінностей. Якщо цінність набуває особистісного значення, вона стає гуманістичною орієнтацією. Наукова задача полягає в тому, щоб створити такі педагогічні умови, які б допомагали перетворювати теоретичні знання в практичний особистісний (гуманітарний) досвід. Практична сторона цієї задачі в університеті полягає в тому, що майбутні викладачі мають не тільки щоденно аналізувати гуманістичні цінності у змісті освіти, але також втілювати їх у змісті особистого життя. Саме тому для педагогічного процесу не має значення за допомогою яких дисциплін (природничо-наукових чи гуманітарних) або за рахунок позааудиторних виховних заходів здійснюється його гуманітаризація. Забезпечення системного підходу у підготовці педагогічних кадрів за допомогою системи позааудиторних виховних заходів дозволяє виділити три важливих напрями у реалізації ідеї запропонованої моделі: теоретичні відомості, групові дискусії та практична соціально значуща діяльність. Головна мета впровадження значущих соціальних дій полягає у тому, що вони, поєднуючи дві основні функції підготовки спеціаліста – методологічну і аксіологічну, стають найважливішим етапом формування гуманістичної особистості майбутнього педагога. Сутність моделі формування гуманістичних цінностей полягає в радикальному оновленні системи виховних заходів у вищому навчальному закладі, орієнтації на розуміння майбутніми спеціалістами соціоприродної суті людини, на залучення їх до гуманістичного стилю спілкування і такої практичної взаємодії, що має сприяти виникненню особистого позитивного ставлення до життя.

Важливою умовою виникнення такого позитивного відношення стає орієнтація фахової підготовки на гуманні взаємини всіх учасників навчально-виховного процесу. Гуманні взаємини учасників фахової підготовки мають постійно супроводжувати процес гуманізації та гуманітаризації освітнього середовища у вищому навчальному закладі. При цьому морально-психологічні якості особистості сучасного вчителя визначають гуманістичний характер педагогічного спілкування та відіграють вирішальну роль у формуванні гуманістичних педагогічних цінностей студентів. Зазначаючи це, ми виходимо з того, що цінності, об'єктом і суб'єктом яких є представники людського суспільства, відносять до моральних. Саме тому такі цінності можна розглядати як гуманістичні. Якщо їхній зміст наповнений цінностями добра, справедливості, гуманізму, вони усвідомлюються індивідом суб'єктивно, а інша людина стає об'єктом ціннісного ставлення [16].

Професійний розвиток неможливо уявити без особистісного розвитку, тому потрібна особлива ціннісно-сміслова, морально-орієнтована етична домінанта у системі педагогічної освіти. Професіоналізація особистості вчителя веде до формування особистісних якостей та рис, що полегшують професійну діяльність та сприяють виробленню оптимальних засобів та прийомів її здійснення. На відміну від вчителя, що лише механічно передає знання, вчитель-професіонал відстоює цінність своєї професії, послідовно освоює морально-етичні знання [17].

Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів – це складний процес гармонійного поєднання професійних знань з найкращими особистісними якостями. Головним критерієм і наслідком такого гармонійного поєднання має бути бажання бути корисним і постійне духовне самовдосконалення. У зв'язку з цим, потрібно відзначити координуючу роль учителя в гуманістично орієнтованому процесі та необхідність високої педагогічної майстерності для виховання миролюбності, безконфліктності, взаєморозуміння. Тільки вчитель, який опанував гуманістичні педагогічні цінності зможе гідно виховувати наступне покоління, формувати у вихованців гуманістичний світогляд, гуманне світосприймання, поважне ставлення до людей.

Від професійної майстерності педагога залежить успішність реалізації моделі формування гуманістичних цінностей майбутніх вчителів. Саме від моральних якостей педагога у значній мірі залежить моральний потенціал суспільства, зменшення в ньому жорстокості та соціального насилля. Професійна діяльність педагогічних кадрів розглядається як неперервний процес розв'язання навчально-виховних завдань, який скеровано на розвиток особистості. Ефективність педагогічної діяльності значною мірою визначається сформованістю гуманістичних ціннісних орієнтацій педагога, особистісних цінностей.

Підґрунтям для формування гуманістичних цінностей майбутніх вчителів є морально-практична діяльність, яка здійснюється заради інших людей. У такій діяльності людина усвідомлюється як головна цінність, до якої ставляться з повагою та турботою. Гуманні взаємини розглядаються як суб'єктивно значущі, а це в свою чергу сприяє формуванню гуманістичних якостей особистості майбутнього спеціаліста.

Якісні зміни ціннісних орієнтацій майбутніх учителів будуть відбуватися значно інтенсивніше, якщо формувати їх цілеспрямовано в процесі підготовки до професійної діяльності з дотриманням єдності структурних компонентів (потреби, інтереси, мотиви, цілі, вибір, об'єктивні цінності). Така цілеспрямованість професійної підготовки вчителів полягає, в першу чергу, у спрямованості на інших людей і лише потім на себе, а далі на навчальний предмет. Гуманістична спрямованість в структурі особистості вчителя повинна домінувати над предметною. Доцільно зауважити, що підґрунтям педагогічної діяльності стають саме професійні знання вчителя. Однак професійні знання мають бути обов'язково пов'язані з певним набором особистісних якостей вчителя: людяністю, терпимістю, доброзичливістю, комунікативністю, натхненням, чуйністю, коректністю, тактовністю, самокритичністю, постійним прагненням до самовдосконалення і бажанням бути корисним.

Під час навчання у вищій школі суб'єкт освоює нові сфери діяльності, набуває нові, обширні можливості впливати на інших людей безпосередньо або опосередковано – через продукти своєї діяльності. Отримані можливості необхідно підкріплювати новим вищим рівнем етичної оцінки своїх потенційних вчинків. Становлення вищого рівня етичного оцінювання потенційних вчинків і є процесом виховання [19].

У процесі життєвого розвитку цінності людини об'єднуються в єдину систему, якою володіє особистість. Ціннісна система має свою певну організацію, що підпорядкована принципу субординації, де кожна цінність стосовно тієї, котра стоїть вище відіграє роль засобу, умови або наслідку, який виходить з неї. Сутність розподілу цінностей полягає у ступені їх значущості для існування людини, та її прогресивного розвитку [20, 21]. Цінності, маючи біологічну та генетичну основи, притаманні структурі людини. Однак тільки культура розвиває цінності, а цивілізація збільшує їхню кількість. Звідси зрозуміло, чому майбутнє людини головним чином визначається соціальними ідеалами, які продукують прагнення молодих людей не лише здобути високу професійну компетентність, але й самореалізуватися в нових соціальних, політичних та економічних умовах.

Тому підхід до професійної підготовки педагога, заснований на загальнолюдських, гуманістичних та педагогічних цінностях, має сприяти формуванню такої системи цінностей, яка б відповідала актуальному завданню сучасної освіти – вихованню активних, відповідальних, ініціативних, творчих фахівців, здатних до професійного росту та саморозвитку. Виходячи з актуальності завдання, новими цілями педагогічної освіти мають стати цінності екзистенціального проектування особистості самого учителя, а саме: самопізнання, рефлексія, знаходження особистісних смислів педагогічної діяльності, творчий потенціал, особистісно орієнтований характер педагогічного процесу. Необхідно ще раз вказати на те, що гуманістична спонукка має домінувати в особистості вчителя над навчальною [22].

Система ціннісних орієнтацій, з одного боку, є важливим регулятором активності людини, оскільки дозволяє співвідносити індивідуальні потреби та мотиви з усвідомленими та прийнятими особистістю цінностями і нормами соціуму. З іншого боку, система ціннісних орієнтацій особистості не лише визначає форми та умови реалізації спонукань людини, але сама стає джерелом його цілей. Тому система ціннісних орієнтацій сама визначає життєву перспективу, напрямок розвитку особистості, являючись його важливим внутрішнім механізмом. Саме тому визначення цілей виховної діяльності має враховувати ціннісні орієнтири існуючих виховних систем. Вибір системи цінностей складає основне питання, яке виникає при визначенні цілей, принципів та змісту виховання. Адже відомо, що будь-яка цінність набуває справжнього змісту, коли вона входить до складу системи. Модель передбачає впровадження системи виховних заходів, спрямованих на формування людяності, совісті й моральності, віри в людину, доброти та альтруїзму, ввічливості й толерантності, працелюбності та бажання бути корисним.

Перспектива подальшого дослідження вбачається в удосконаленні тематики системи гуманістично спрямованих виховних заходів, що сприятимуть всебічному розвитку особистості майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методологические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бабошина Є. Б. Культурологическая модель гуманистической образовательной среды / Є. Б. Бабошина // Школа. – 2002. – №6. – С. 22-26.
3. Курлянд З. Н. Лекції з педагогіки : навч. посібн. / З. Н. Курлянд. – Одеса : Південноукраїнський держ. пед. ін-т ім. К. Д. Ушинського, 1999. – 192 с. – (Розд. Сутність процесу виховання).
4. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика – 1992. – №7-8. – С. 11-15.
5. Цокур О. С. Персонализация профессиональной подготовки будущих учителей как научная проблема зарубежной и украинской педагогики высшей школы / О. С. Цокур // Учитель : одна чи багато доріг : між нар. наук.-практ. конф., 14-16 жовт. 2006р. : матер. – Седельці, Польща, 2006. – С. 17-24.
6. Андрійчук О. Я. Деякі аспекти гуманістичного виховання студентів медичного училища / О. Я. Андрійчук // Педагогічний пошук. – 2002. – №4. – С. 73-75.
7. Осипець Р. О. Виховання національної самосвідомості майбутніх учителів музики в процесі опанування українською народнопісенною культурою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 07 “Теорія і методика виховання” / Р. О. Осипець. – К., 2000. – 19 с.
8. Парасюк І. А. Виховання любові до дітей як структурного компонента професійної готовності майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 07 “Теорія і методика виховання” / І. А. Парасюк. – К., 2000. – 18 с.
9. Савчак Н.В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 07 “Теорія і методика виховання” / Н. В. Савчак. – К., 2000. – 19 с.
10. Тригубенко В. В. Формування гуманістичних цінностей особистості – сутність педагогічного процесу / В. В. Тригубенко // Освіта і управління. – 1999. –Т. 3, №3. – С. 35-40.
11. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144-149.
12. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 07 “Теорія і методика виховання” / О. І. Гевко. – К., 2003. – 20 с.

13. Климчик Л. А. Боротьба М. Драгоманова за українську народну освіту / Л. А. Климчик // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С. 128-136.
14. Ткачова Н. О. Роль та зміст освітніх цінностей в умовах трансформації українського суспільства // Ціннісні парадигми освіти / Н. О. Ткачова. – Х. : Основа, 2004. – С. 39-55.
15. Маркова А. К. Психологія труда учителя : Книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
16. Киричок В. А. Теоретичний аспект формування гуманістичних цінностей молодших школярів у сучасних умовах / В. А. Киричок // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : семінар АПН України 16 груд. 2004 р. : матер. – К., 2005. – С. 84-90.
17. Митина Л. М. Психологія труда и профессионального развития учителя : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
18. 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.
19. Анисимов С. Ф. Духовные ценности : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
20. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 277 с.
21. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 98-120.
22. Широких О. Цели и ценности педагогического образования : какой учитель нужен современной школе? / О. Широких // Воспитание школьников. – 2005. – №4. – С. 8-13.

УДК 378:005

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Голованова Т.П., к.пед.н., доцент, *Петрученя Г.Г., магістр

Запорізький національний університет

**Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

У статті розглянуто педагогічні умови вдосконалення культури управлінської діяльності вчителів. Визначено функції, виділено і схарактеризовано рівні та компоненти готовності до управлінської діяльності.

Ключові слова: педагогічна діяльність, управління, управлінська діяльність, культура управлінської діяльності вчителя.

Golovanova T.P., *Petrychenia A.G. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / Запорожский национальный университет, *Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Украина.

В статье рассмотрены педагогические условия формирования культуры управленческой деятельности учителей. Определены функции, выделены и охарактеризованы уровни и компоненты готовности к управленческой деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, управление, управленческая деятельность, культура управленческой деятельности учителя.

Golovanova T.P., *Petrychenia A.G. PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF CULTURE OF ADMINISTRATIVE ACTIVITY OF TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION / Zaporizhzhya National University, *Melitopol State Pedagogical University of the name of Bogdan Khmelnytskyi Ukraine.

The pedagogical terms of forming of teachers' administrative activity culture are shown in the article. The functions are shown, the levels are selected and the components of readiness to administrative activity are characterized.

The key words: pedagogical activity, management administrative activity, culture of administrative activity of teacher.

Постановка проблеми. Актуальність і значущість управлінського аспекту професійної підготовки майбутнього учителя зумовлені новими пріоритетами й соціокультурними цінностями початку XXI століття, що стимулюють інноватизацію змісту, засобів, форм і методів професійно-педагогічної підготовки, активізують наукові дослідження у різних напрямках. Між тим, існують суперечності між вимогами, що висуваються до випускника педагогічного вузу як менеджера освітнього процесу і реальним рівнем його підготовки, між накопиченим теоретичним і практичним досвідом управління освітніми системами і недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням механізмів удосконалення культури управлінської діяльності майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз зарубіжної та вітчизняної педагогічної та психологічної літератури показав, що проблема професійної підготовки до педагогічної діяльності розглядається у педагогічному, психологічному, акмеологічному та аксіологічному контекстах. Суттєвий інтерес являють дослідження, присвячені теоретико-методологічним засадам професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.О. Абуліна, А.М.Алексюк, В.П.Безпалько, Н.В.Кузьміна, М.В.Луговий, О.Г.Мороз, В.А.Семиченко, М.М.Скаткін, Л.Ф.Спирін, Л.О.Хомич, О.І.Щербаков); проблемам формування професійної культури вчителя (О.В.Барабаншиков, Є.В.Бондаревська, О.Б.Гармаш, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.В.Радул, С.О.Сисоєва); управлінським аспектам професійної діяльності вчителя (О.С.Анісімов, Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, Ю.В.Васильєв, П.М.Керженцев, Ю.М.Кулюткін, А.С.Макаренко, І.П.Підласий, В.С.Пікельна, О.Я.Савченко, Г.С.Сухобська, В.О.Сухомлинський, Н.Ф.Тализіна, Н.Д.Хмель, Є.М.Хриков, М.В.Черпінський, Г.П.Щедровицький, В.О.Якунін); основам педагогічного менеджменту й самоменеджменту (Н.Л.Коломинський, М.І.Приходько, В.П.Симонов); підготовки студентів до управлінської діяльності (О.В.Бойко, К.О.Богатирьов, В.Г.Виноградський, Т.М.Горюнова, Р.М.Друзь, О.В.Корягіна, М.А.Машина, В.Р.Михальська, А.П.Поздняков, Н.М.Рябуха, А.Н.Ходусов, Н.Я.Шеховская, О.І.Цикіна, В.Я.Ястребова).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До сьогодні предметом спеціального науково-педагогічного дослідження не були питання, пов'язані з формуванням культури управлінської діяльності майбутніх учителів. Водночас необхідність таких наукових розробок є очевидною, оскільки без них неможливе запровадження у сучасну шкільну практику нових технологій навчання, що потребують реалізації управлінських функцій учителя.

Зв'язок статті з науковою тематикою або програмою кафедри. Стаття підготовлена відповідно до теми наукового дослідження кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького "Гуманізація управління навчально-виховним процесом закладів освіти".

Ціль статті полягає у визначенні умов формування культури управлінської діяльності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічну діяльність розглядають як особливий вид суспільно необхідної праці дорослої людини, спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя. Це така діяльність, - визначає Н.В.Кузьміна, в якій джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху [4, с.11].

З наукового погляду вчитель, відзначав Л.С.Виготський — це організатор соціального виховного середовища, регулятор його взаємодії з кожним учнем. А оскільки організація, регуляція й координація — основні функції управління, то педагогічна діяльність є управлінням.

Є.І. Машбиц відзначив у світовій і вітчизняній педагогіці тенденцію трактувати навчання як педагогічне управління. Сам він характеризує педагогічне управління як механізм навчальної й учбової діяльності, основним критерієм якості якого виступає рівень активності учнів.

Ю.В. Громико розглядає процеси освіти, учіння, навчання, а також педагогічну діяльність як педагогічне управління, особливо акцентуючи значення управлінської мислєдїяльності педагога.

Г.П. Щедровицький, О. С. Анісімов, Ю. В. Громико, С. А. Крупник, В. І. Слободчиков і інші розглядають навчання, освіту, педагогічні процес і діяльність як діяльність над діяльністю, а така мета-діяльність і є управлінням. Управлінська діяльність перетворює керовану діяльність в предмет перетворення, саме тому педагогічне управління виступає як основний механізм управління розвитком.

Виходячи з подібного розуміння педагогічної діяльності у сучасній школі змінюється місце педагога як провідного суб'єкта освітнього процесу. За своєю структурою, стверджує І.С.Сергєєв, якісна педагогічна діяльність вже давно не відрізняється від управлінської, адже відбувається зміна наголосу з "безпосереднього" виховання і викладання на організацію діяльності вихованців (учнів) [12, с.195-196].

Таким чином, є необхідність визначитися із сутністю управління та управлінської діяльності в контексті педагогічного дослідження.

Категорію управління дослідники намагаються розкрити через категорію "діяльність", "вплив" та "взаємодія":

- визначення управління у якості системоутворюючої і регулюючої функції підводить до висновку про його діяльну природу, оскільки функція означає виконання, здійснення, дію. На підставі підходів, що існують, В.Демчук визначає управління як вид діяльності, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток систем, ефективно та продуктивно досягнення організацією її цілей та завдань [1, с.10]. Однак, якщо управління є цілеспрямована діяльність людей, то проходити вона може або в процесі впливу однієї людини на іншу, або в процесі їх взаємодії;

- дослідники, що інтерпретують управління як вплив, відзначають, що це процес впливу на систему з метою переведення її в новий стан на основі використання притаманних цій системі об'єктивних законів (П.І.Підкасістий). Воно пов'язано із свідомим впливом людей на різні сфери суспільного життя на основі пізнання об'єктивних закономірностей, векторів і тенденцій суспільно-історичного розвитку для забезпечення оптимального функціонування і регулювання відповідних сфер, організацій, спільнот людей (С.П.Курукура). В технологічному сенсі воно передбачає організацію, адміністрування та керування, від яких залежить ефективність роботи всієї системи (Л.М.Карамушка) [7];

- дослідники, що розглядають управління як взаємодію суб'єктів (Б.М. Кедров, П.І. Третьяков, Т.К.Чекмарєва, Т.І.Шамова, А.П.Уємов і ін.), визначають управління як нерозривність прямого й зворотного впливу, органічного сполучення змін суб'єктів, що впливають один на одного. Таке розуміння взаємодії, як суті управління, передбачає взаємну зміну керуючих і керованих суб'єктів, переконує у необхідності розгляду зміни останніх і самого процесу взаємодії як зміни його станів (Г.А.Балл). Таке розуміння управління за нашим переконанням, більшою мірою відповідає реальній управлінській практиці. У силу того, що проявами взаємодії є спілкування й діяльність (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн, Б.Ф.Ломов), воно містить у собі вказівку на необхідність реалізації як суб'єкт-об'єктних відносин (відбивають специфіку предметної діяльності), так і суб'єкт суб'єктних відносин. У цьому змісті взаємодія виступає способом функціонування управління.

Педагогічне управління розглядається як:

- діяльність вчителя, орієнтована на створення умов, що забезпечують досягнення поставлених цілей навчання, причому, предметом (об'єктом) управління виступає професійна діяльність учителя – викладання і діяльність учня – учіння (В.Р.Михальська) [6, с. 3];
- цілеспрямована діяльність учителя, який створює особистісно орієнтоване освітнє середовище в процесі навчання з урахуванням особливостей навчального матеріалу, особистісних рис учнів, потреб суспільного розвитку за допомогою необхідних засобів, на основі використання об'єктивних законів пізнавального процесу. Педагогічне управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів є підсистемою управління педагогічним процесом, завдяки якій вони оволодівають знаннями, вміннями й навичками, розвивають свої особистісні якості та творчі здібності (В.В. Костіна). [2, с.7-8].

Педагогічне управління має ряд особливостей:

- складність і багатоаспектність об'єкту (суб'єкту) педагогічного управління. У якості суб'єктів (об'єктів) управлінської діяльності педагога-вчителя виступає сам вчитель, клас, освітня установа. Відносно зазначених суб'єктів (об'єктів) учитель здійснює управління на різних рівнях: самоуправління (управління собою), управління класом, співуправління (участь у управлінні освітньою установою) [10, с.48];
- напруженість робочого графіка (різноплановість ситуацій спілкування з учасниками педагогічного процесу (педагоги, діти, батьки, представники громадськості й т.інш.; організація й проведення уроків, позакласних та позаурочних заходів, методичної та дослідницької роботи й ін.);
- творчий характер управлінської діяльності (педагог сам створює середовище своєї діяльності, перебуває в постійній зміні й розвитку – це стосується й постійного оновлення змісту освіти, вдосконалення методів і форм педагогічного управління);
- специфіка предмету, продукту й результату праці (предмет праці - діяльність керованого суб'єкта; продукт праці - інформація; знаряддя праці – слово, мова; результат праці – знання, уміння, риси характеру іншого суб'єкта управління).

З категорією "педагогічне управління" пов'язане поняття "управлінська діяльність педагога". Слід зауважити, що на сьогодні немає однозначного визначення поняття "управлінська діяльність". А.В.Філіппов визначає: "у загальному випадку управлінська діяльність є процесом вироблення, прийняття й реалізації управлінських рішень. Це різновид професійної діяльності, яка спрямована на оптимізацію діяльності людей за допомогою економічних, адміністративних, психологічних і

педагогічних впливів, кожний з яких, впливаючи на потреби, ціннісні орієнтації, позиції, установки особистості, групи, колективу, спрямовує й активізує, підвищує результативність професійної діяльності" [14, с. 117].

Погоджуючись із М.М. Поташником, ми під розуміємо під управлінською діяльністю педагога "безперервний процес послідовних дій, здійснюваних суб'єктом управління, у результаті яких формується й змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі спільної діяльності, визначаються способи їх досягнення, розділяються роботи між її учасниками й інтегруються зусилля" [9, с. 75].

Управлінська діяльність складається з багатьох внутрішньо взаємозалежних компонентів, кожному з яких відповідає низка взаємопов'язаних функцій, тобто спеціалізованих видів управлінської діяльності, які відрізняються однорідністю змісту та цільовою спрямованістю робіт, що виконуються (операцій). Зіставляючи узагальнений склад функцій, що виділяють вітчизняні дослідники педагогічного управління зі складом, що прийнятий у менеджменті можна виділити наступні функції управлінської діяльності педагога:

1) інформаційно-аналітична функція зводиться до створення інформаційної бази про стан об'єктів управління, умов і параметрів освітнього процесу. "Одною з основних характеристик будь-якої системи, що визначає в підсумку ефективність її функціонування, є комунікативність, характеристика циркулюючих у ній інформаційних потоків (зміст інформації, ступінь її централізації, джерела одержання, виведення на рівень прийняття рішень)", відзначає Т.І. Шамова [15, с.36];

2) мотиваційно-цільова функція пов'язана з умінням ставити перед собою й формувати в учнів уміння формулювати й усвідомлювати цілі діагностичного характеру, які можуть бути обмірвані, оцінені, виходячи зі ступеня досягнення запланованих результатів. Відмінною рисою мотиваційно-цільової функції є узгодження індивідуальних, групових і колективних цілей, дотримання учасниками педагогічного процесу намічених планів, регламенту навчальної діяльності;

3) планово-прогностична функція є початком управлінського циклу. Безсумнівно, що всякий управлінський вплив є результатом певного рішення. При цьому управлінське рішення повинне задовольняти цілому ряду вимог: повинне мати цільову спрямованість; бути обґрунтованим; бути актуальним і сучасним.

Сутність планування полягає у визначенні перспектив, цілей та шляхів їх досягнення за наступним ланцюгом – місія – генеральна мета – стратегічні цілі – цілі-напрямки – тактичні цілі – цілі-завдання – комплекс заходів – прогнозовані результати [5, с.91]. Здійснення планувальної діяльності педагога пов'язане з концептуальною розробкою його освітньої діяльності;

4) організаційно-виконавська функція полягає в установленні постійних і тимчасових взаєностосунків між усіма суб'єктами управління, визначенні порядку й умов функціонування. Полягає у визначенні місця і ролі кожного члена колективу в досягненні поставлених цілей та реалізації планів. Ця функція визначає суттєві зв'язки між людьми, задачами та роботою; вона дозволяє інтегрувати та координувати всі наявні ресурси [5, с.91].

5) контрольно-діагностична функція займає особливе місце в управлінській діяльності вчителя, адже забезпечує функціонування зворотного зв'язку в системі "вчитель – учень", є підставою для визначення подальших мети та завдань педагогічного впливу та вчасної корекції процесу педагогічної взаємодії. Ф.Котлер виділяє наступні етапи контролю як управлінської функції: виміри результатів діяльності, аналіз отриманих результатів, проведення коригувальних дій і внесення змін у планування, організацію, мотивацію [3, с. 502];

6) регулятивно-корекційна функція забезпечує підтримку педагогічної системи в запрограмованому стані. Вона містить у собі поточне регулювання компонентів освітнього процесу й корекцію результатів [11, с. 50]. Це вид діяльності щодо внесення коректив за допомогою оперативних засобів, способів і впливів в процесі педагогічного управління для підтримки педагогічної системи на запрограмованому рівні. Завдання цієї функції – підтримка того чи іншого рівню організації системи в даній ситуації.

Визначаючи міру досконалості діяльності вчителя з реалізації об'єктивних управлінських функцій при вирішенні конкретних задач управління навчально-виховним процесом дослідники вдаються до понять "управлінська культура" або "культура управлінської діяльності".

Аналіз теоретичних джерел дозволив виявити, що в сучасній науково-педагогічній літературі категорія "управлінська культура" використовується досить широко і визначається як міра і спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різних видах управлінської діяльності, спрямованих на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні школою. Управлінська культура являє собою синтез психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку і управлінсько-

педагогічних якостей, управлінської етики і системи багатогранних відносин. Вона виникає і розвивається в процесі управлінсько-педагогічної діяльності, як необхідної умови її здійснення.

Ж.С. Позднякова під управлінською культурою розуміє властивість особистості, що полягає із професійних і загальнокультурних знань, аналітичних, організаційних, контрольних умінь, а також особистісних якостей, сформованість яких забезпечує готовність до розв'язання будь-якого роду управлінських завдань [8, с.82].

І.О.Семенова і Н.В.Тамарська визначають управлінську культуру педагога як індивідуальну і особистісну характеристику суб'єкта, що включає в себе знання, вміння і ціннісні орієнтації здоров'язберігаючого, функціонального, психологічного, особистісне-творчого і комунікативного характеру, що забезпечують реалізацію учителем управління на таких рівнях як самоуправління (управління собою), управління навчально-виховним процесом, співуправління (участь в управлінні школою) [10, с.47-49].

Управлінська культура як складова професійної діяльності знаходиться у сфері культури праці, культури професійної управлінської діяльності. Співзвучне поняття "культура управлінської діяльності" не є тотожним поняттю "управлінська культура". Якщо останнє характеризує професійно-особистісні якості спеціаліста, перше – розкриває його діяльність. Тобто, культура управлінської діяльності вчителя - це певний ступінь оволодіння ним досвідом управління, ступінь досконалості його використання в управлінській діяльності і сила прагнення до безперервного його вдосконалення.

Управлінська культура є передумовою формування культури управлінської діяльності. Культура управлінської діяльності педагога визначається природою педагогічно-управлінської діяльності та має системно-функціональну структуру.

Враховуючи, що культура особистості складається з трьох взаємопов'язаних підсистем – інтелектуальної (когнітивної, гносеологічної, науково-теоретичної), емоційної (мотиваційно-ціннісної, емоційно-психологічної) і вольової (практично-діяльнісної, операціонально-технологічної), то культура управлінської діяльності педагога включає в себе три основних компоненти:

- мотиваційно-ціннісний, що включає позитивне ставлення не лише до обраного виду професійної діяльності, але й до діяльності по управлінню педагогічним процесом, потребу в успішному вирішенні управлінських задач, прагнення досягти успіху;
- когнітивний компонент, що включає певний рівень теоретичних знань;
- операційно-діяльнісний компонент, який визначає рівень практичних умінь, готовність до творчого вирішення управлінських задач.

Формування культури управлінської діяльності особистості здійснюється за рахунок включення її в управлінське середовище. Цей процес є процесом засвоєнням норм і цінностей суспільства, а також набуттям управлінського досвіду в ході проходження практики та управлінської орієнтації, потрібної для участі в суспільному житті.

Формування культури управлінської діяльності майбутніх вчителів можна розглядати як процес становлення (самостійно чи за допомогою інших) не даного від народження мотиваційно-ціннісного ставлення до культури управлінської діяльності вчителя, засвоєння системи знань про неї, формування управлінських умінь і гуманістичних навичок педагогічного управління, результатом якого є високий рівень сформованості цієї якості у фахівця.

Розвиток культури управлінської діяльності майбутнього вчителя зумовлений рядом чинників:

- соціальним - включає очікування, відносини і вдачі суспільства, є ведучим у формуванні відношення до освіти, зміні соціальних установок;
- морально-етичним - спирається на силу громадської думки, впливає на свідомість студента, виховує його у дусі законів, прийнятих в суспільстві, регулює його індивідуальну поведінку; спирається на національну специфіку, в основі якої — громадянська позиція, відчуття патріотизму, наслідування традиціям, етикету, народним святкам і т.д.;
- культурно-освітнім - один з пріоритетних, включає культурогенеруючу здібність до творчості і культурну асоціативність;
- чинником професійної навченості, що припускає озброєння комплексом знань, умінь і навичок як основи здійснення управлінської діяльності і підготовки до цілісного виконання управлінських функцій [8, с.83].

Відповідно до вище сказаного ми визначили три групи умов, які необхідно враховувати в процесі формування культури управлінської діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів:

1) об'єктивні – зовнішні (соціальні) умови: характеризуються впливом макросоціуму, усього суспільства; це те середовище, яке оточує майбутніх педагогів поза закладом освіти; освітня політика; правова база, що регулює освіту і виховання тощо;

2) об'єктивно-суб'єктивні - соціально-педагогічні умови (тип закладу освіти; соціальні вимоги до змісту і рівню підготовки; запити ринку освітніх послуг тощо) та педагогічні умови;

3) суб'єктивні - психолого-педагогічні умови (внутрішні) умови: самоусвідомлення суб'єктом професійної підготовки ціннісної сутності управлінської педагогічної діяльності, її результатів; усвідомлення викладачами й студентами потреби ринку в професіоналах, що володіють достатньою культурою управлінської діяльності; формування відносин викладача й студента як результат впливу зовнішніх умов тощо.

Особливе значення у процесі формування культури управлінської діяльності майбутніх учителів мають, на нашу думку, педагогічні умови, до яких слід віднести такі:

- визначення сутнісно-змістової та структурно-функціональної характеристики культури управлінської діяльності майбутніх учителів з урахуванням динаміки соціальних функцій вищої школи й потреб суспільства в рівні підготовки фахівців, теоретичних основ і методологічних підходів до формування, розвитку й удосконалення культури управлінської діяльності;
- поетапне формування управлінської культури студентів у процесі професійної підготовки на основі інтегративного підходу у викладанні гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, а також циклу професійної та практичної підготовки;
- упровадження спецкурсу "Управлінська діяльність педагога" та визначення його місця в структурі навчального плану факультету;
- наявність відповідного навчально-методичного забезпечення спецкурсу;
- виявлення компонентів оцінки ефективності процесу формування культури управлінської діяльності майбутніх вчителів, визначення рівнів і відповідних показників;
- особистісно-діяльнісна спрямованість процесу формування управлінської культури, установка студентів на цінність формування управлінської культури.

Саме сукупність цих умов забезпечить формування культури управлінської діяльності майбутніх вчителів, повноцінне оволодіння ними функціями такої діяльності.

Висновки. Сучасне розуміння педагогічної діяльності як управління породжує необхідність цілісної підготовки вчителя до ефективної реалізації функцій управлінської діяльності. А отже, є підстави говорити про формування культури управлінської діяльності як про проблему професійно-педагогічного дослідження. Професійна підготовка майбутнього вчителя має забезпечувати умови для послідовного і безперервного формування культури управлінської діяльності, яку ми розуміємо як певний ступінь оволодіння фахівцем досвідом управління, ступінь досконалості його використання в управлінській діяльності і силу прагнення до безперервного його вдосконалення. Як специфічно професійне явище культура управлінської діяльності може бути представленою у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного.

Формування культури управлінської діяльності особистості здійснюється за рахунок включення індивіда в управлінське середовище та в процесі професійної підготовки відбувається в три етапи: установчий, протягом якого відбувається формування ціннісного ставлення до педагогічного управління, його культурних форм; теоретичний етап, що забезпечує формування системи знань про науку управління, педагогічні системи як об'єкти управління; практичний, у ході якого відбувається розвиток і закріплення вмінь, що характеризують культуру управлінської діяльності учителя, гуманістичних навичок педагогічної взаємодії в управлінні педагогічним процесом.

Дослідники визначають три групи умов, які необхідно враховувати в процесі формування культури управлінської діяльності студентів: об'єктивні – зовнішні (соціальні) умови, об'єктивно-суб'єктивні - соціально-педагогічні умови і педагогічні умови та суб'єктивні - психолого-педагогічні умови (внутрішні) умови. Ми вважаємо, що у процесі професійної підготовки культури майбутніх учителів особливе значення мають педагогічні умови, що у своїй єдності забезпечують формування в майбутніх вчителів культури управлінської діяльності, повноцінне оволодіння ними функціями педагогічного управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту: Навчальний посібник / В.С. Демчук - К.: Ленвіт, 2007. - 263 с.
2. Костіна В.В. Педагогічне проектування засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю старшокласників – Автореф. дис. ... к. пед.н.: 13.00.09 – Харків, 2002. – 20 с.

3. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент: пер. с англ. / Ф. Котлер; под ред. Л.А. Волковой, Ю. Н. Каптуревского - СПб. : Питер, 2003. - 749 с. (Теория и практика менеджмента).
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина / ВНИИ проф.-техн. образования. – М.: Высш. шк., 1989. - 169 с.
5. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О.І. Мармаза - Харків: Видав. гр. "Основа", 2005. - С. 6-105.
6. Михальська В. Р. Підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів: автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.04 / В.Р. Михальська– теорія та методика професійної освіти - Вінниця - 2006. – 22 с.
7. Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
8. Позднякова Ж.С. Формирование управленческой культуры будущего менеджера / Ж.С. Позднякова // Педагогика - №4 (57)-2008-С. 81-84
9. Поташник М.М. Управление современной школой: (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования / М.М. Поташник— М.: Новая школа, 1997. - 352 с.
10. Семенова И.О. Формирование управленческой культуры как цель непрерывного образования педагога / И.О.Семенова, Н.В. Тамарская // Вестник МГОУ. Серия "Педагогика". - № 2. Том 2. - 2007. - М.: Изд-во МГОУ. – С.46-51
11. Сенновский И.Б. Управленческая деятельность учителя / И.Б. Сенновский // Педагогика. — 2004. — № 2. — С. 48-52.
12. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И. С. Сергеев - СПб.: Питер, 2004. — 316 с.
13. Трубіщина О.М. Підготовка майбутніх учителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови: автореф. ... дис.к.пед.н.: 13.00.04 / О.М. Трубіщина — Одеса, 2002 – 20 с.
14. Филиппов А.В. Признаки управленческой деятельности: Организационная психология / А.В.Филиппов; под ред. Л.В. Винокурова, И.С. Скрипюка. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
15. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И. Шамова, П.И.Третьяков, Н.П. Капустин; под ред. Т.И. Шамовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 320 с.

УДК 378.126

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ

Гордієнко М.Г., к. пед. н., доцент

Кременчуцький державний політехнічний університет імені Михайла Остроградського

У статті розглядається проблема професійної підготовки дорослої людини в контексті ціложиттєвого навчання. Визначається актуальність цієї проблеми. Стверджується, що для вільного просування дорослої людини у професійному освітньому просторі необхідно забезпечити максимальну гнучкість і різноманітність форм її ціложиттєвого навчання.

Ключові слова: освіта, фахівці, кваліфікація, професія.

Гордиенко М.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ / Кременчугский государственный политехнический университет имени Михаила Остроградского, Украина.

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки взрослого человека в контексте непрерывного образования. Определяется актуальность данной проблемы. Утверждается, что для свободного продвижения взрослого человека в профессиональной сфере необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм его обучения на протяжении жизни.

Ключевые слова: образование, специалисты, квалификация, профессия.

Gordienko M.G. PROFESSIONAL PREPARATION OF ADULTS IN CONTEXT OF TEACHING IN FLOW OF ALL LIFE / Kremenchuk M. Ostrogradskiy state polytechnic university, Ukraine.

The article examines the problem of professional training of adult in the context of uninterrupted education.

This problem is essential. The author confirms that it is necessary to provide maximum flexibility and diversity of forms education for free promotion of adult in the professional area.

Key words: education, specialists, qualification, profession.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій та інші тенденції зумовлюють необхідність зміни формули „освіта на все життя” формулою „освіта через все життя” [1].

Сьогодні професійна освіта дорослих стоїть перед рядом викликів, які пов’язані з сучасними світовими тенденціями розвитку суспільства та промисловості. Процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації потребують вдосконалення систем, що забезпечують освіту і професійну підготовку дорослих протягом життя, оновлення змісту професійної підготовки, запровадження стандартів, впровадження нових технологій тощо.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ. За умов цих проблем, зазначає академік Н.Г.Ничкало, вкрай необхідним є пошук шляхів нового партнерства між освітою і світом праці, а також з роботодавцями на основі урахування потреб і загальнолюдських цінностей [2].

Провідною вимогою науково-технічного і соціального прогресу до сучасного фахівця стає поєднання високого професіоналізму в обраній сфері, професійної мобільності та соціальної адаптації. Не втратили своєї актуальності основні вимоги до фахівців, що були сформульовані на Третньому всесвітньому конгресі інженерної освіти (Великобританія, М. Портсмут, 25-27 вересня 1992 року). До їх числа увійшли:

- професійна компетентність;
- сформованість особистої і професійної відповідальності, що ґрунтуються на екологічному мисленні;
- додержання загальнолюдських цінностей і моралі;
- готовність до аналізу і оцінки проблем, завдань, ситуацій, до прийняття рішень;
- комунікативна готовність – знання як мінімум однієї іноземної мови, володіння літературною усною і письмовою мовою, уміння скласти будь-який документ, що входить в коло питань професійної діяльності;
- комп’ютерна грамотність, володіння сучасними основними засобами зв’язку; готовність і прагнення до усвідомленого постійного особистісного і професійного удосконалювання, підвищення кваліфікації.

Крім того, як зазначає академік В.Г. Кремень, окрім надання певної суми знань і навичок майбутніх фахівців потрібно навчати вчитися [3]. Тому одним з важливих завдань навчання є не тільки і не стільки одержання студентами готових знань, скільки навчити його методам самостійного здобуття цих знань впродовж життя.

МЕТА СТАТТІ. Метою нашої статті є розгляд проблеми професійної підготовки дорослої людини в контексті неперервного навчання.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. Аналіз стану професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні у вищих закладах освіти III – IV рівнів акредитації та вимог сучасного ринку праці свідчить, що на сучасному етапі розвитку суспільства існують певні розбіжності між результатом професійної підготовки фахівців та реальними вимогами працедавців, які потребують фахівця компетентного не тільки в певній галузі професійної діяльності, але й здатного до самонавчання, особистісного зростання, соціальної взаємодії в багатонаціональному інформаційному суспільстві.

На жаль, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців не відповідає особливостям сучасних форм організації праці, де головними якостями фахівця є здатність самостійно вирішувати нестандартні соціальні та виробничі проблеми, професійна універсальність. Сучасні заклади освіти за інерцією продовжують готувати кадри для виконання тих економічних функцій, які вже втратили своє значення або втрачать його найближчим часом.

Проблема професійної підготовки фахівців є предметом пильної уваги відомих вітчизняних вчених та предметом багатьох наукових досліджень. Серед нагальних проблем професійної освіти, інженерної зокрема, які розглядаються сьогодні у вітчизняній психолого-педагогічній літературі є: неперервність (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, Л.Є. Сігасва, М.М. Солдатенко та ін.), формування самостійності (І.А. Зязюн, В.А. Козаков, Л.Є. Сігасва та ін.), інтелектуальний та професійно-творчий розвиток особистості (І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, О.Г. Романовський), технологізація (Н.В. Борисова, С.О. Сисоєва), якість (І.А. Зязюн, С.У. Гончаренко, Е.В. Лузік, Н.Г. Ничкало та ін.),

особистісно орієнтований підхід (І.Д. Бех, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, О.М. Пехота, М.Г. Чобітько та ін.) та інші.

Така пильна увага до цієї проблеми на сучасному етапі пояснюється вимогами, які стоять перед фахівцями сьогодні. Сучасна економіка, заснована на знаннях, жадає від людини, у міру професійного росту, регулярно поповнювати свій багаж знань і навичок. Сучасні дослідники відмічають, що нове покоління для досягнення соціального успіху протягом життя має, у середньому, чотири рази міняти сферу професійної діяльності. А ті фахівці, які залишаються зайнятими в одній області тривалий час, обновляють свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз на три роки. Регулярного відновлення вимагають не тільки спеціальні, але й загальні знання й навички. Сьогодні у країнах Європи 30-40% працюючих мають вищу освіту, при цьому громадяни з вищою освітою мають рівень доходів в 1,5-2 рази вищий за середній.

Міжнародна статистика свідчить, що в працівників з низьким рівнем кваліфікації ризик стати безробітними в чотири рази вищий, ніж у висококваліфікованих спеціалістів [4].

У результаті розвитку засобів масової інформації, світових інформаційних мереж і комп'ютерних засобів навчання збільшилася кількість масових джерел інформації (книги, преса, радіо, телебачення, Інтернет). Таким чином, як зауважує Л.С.Сігаєва, інформатизація поставила перед освітою проблему погодженості знань, отриманих у школі зі знаннями, уявленнями, нормами і цінностями засобів масової інформації [5].

Виникає необхідність постійного отримання знань та підвищення професійної кваліфікації, навчання й переучування в процесі трудової і соціальної діяльності.

Ми цілком поділяємо думку відомого американського футуриста Елвіна Тофлера, що неписьменим у ХХІ столітті вважатиметься не той, хто не вміє читати й писати, а той, хто не вміє вчитися та перенавчатися.

Як зазначає Президент АПН України В.Г. Кремень, найвища мета держави і суспільства полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Пріоритетні напрями розвитку освітньої системи серед перших п'яти містять: особистісну орієнтацію освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи неперервної освіти та навчання протягом життя [3].

Для вирішення зазначених проблем перед національною освітою дорослих на порядку денному стоять такі задачі: приведення національної освіти у відповідність до вимог Болонського процесу на шляху інтеграції України до Європейського Союзу; підготовка фахівців, здатних жити, працювати, навчатись протягом життя в багатонаціональному, інформаційному суспільстві; реалізація принципу неперервності освіти дорослих; реалізація компетентісного підходу в освіті дорослих; реалізація гуманістичного, особистісно-орієнтованого, людиноцентристського та інтегративного підходів в освіті дорослих та інші.

Неперервну освіту дорослих слід розглядати відносно особистості, освітнього процесу та організаційних структур [1]. Відносно особистості це поняття означає, що людина вчиться постійно в освітніх установах чи займається самоосвітою; залишаючись на одному й тому ж формальному рівні, фахівець вдосконалює свою професійну майстерність; фахівець не тільки продовжує освіту, але й змінює її профіль. При цьому на всіх стадіях освітнього процесу враховується спадковість при переході з однієї ступені на іншу.

В енциклопедії освіти неперервна професійна освіта визначається як постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на подальших етапах, а також взаємодія між теоретичними та практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх практичному використанні. Вона охоплює базову професійну і подальшу освіту, передбачає послідовне поєднання навчальної і професійної діяльності в освітніх закладах, професійне самовдосконалення на різних життєвих етапах [6].

Неперервна освіта, на відміну від традиційної, не пов'язана з якимось чітко обмеженим відрізком часу, а являє собою довічний процес [7]. Неperервна професійна освіта охоплює етапи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення під час дозвілля, навчання в загальноосвітньому закладі, у позашкільній діяльності, здійснення вибору конкретної професії, професійного навчання, адаптації на виробництві, реалізації особистого потенціалу в професійній діяльності, особистих новоутворень і деформацій у професійній та пост професійній діяльності [2].

В організаційній структурі неперервність освіти передбачає сітку навчально-виховних закладів, які пропонують простір освітніх послуг, забезпечують зв'язок і спадкоємність програм, здатних задовольнити попити і потреби фахівців. Це забезпечує можливість бгатовимірного руху дорослої людини в освітньому просторі і створення для неї оптимальних умов [1].

При цьому слід враховувати існуючі принципи неперервної професійної освіти: Охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної, що об'єднує й інтегрує всі її рівні і форми; універсальність і демократичність освіти; взаємозв'язок загальної, професійної освіти і гуманітарної освіти; інтеграція навчальної та практичної діяльності; вертикальна та горизонтальна цілісність освітнього процесу впродовж життя; індивідуалізація навчання; поступовість у формуванні й збагаченні творчого потенціалу особистості; інтердисциплінарність знань, їх якість; гнучкість і різнобічність знань, засобів, методик, часу і місця навчання; створення відповідних умов та атмосфери навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів [10; 11].

Ми розглядаємо неперервну освіту дорослих як: довічний процес набуття знань; постійне оновлення її змісту; підвищення кваліфікації; перепідготовку; післядипломну освіту; єдність підготовки до життя і саме життя; перманентність змін в освіті; неперервний процес перетворення освіти в самоосвіту [12; 13].

За даними Організації економічного співробітництва та розвитку основними пріоритетами сучасної політики в сфері неперервної освіти є:

- системний підхід, що передбачає всебічний облік специфічних цілей і завдань, попиту та пропозиції, можливостей і потенціалу особистості, формальних і неформальних методів на кожній стадії навчання протягом всіх періодів життя;
- сконцентрованість на учнях (студентах) – перенос акценту з пропозиції на попит, з формальних інституціональних сторін навчання на реальні потреби того, хто навчається;
- розвиток мотивації до навчання, що є фундаментальною основою для одержання освіти протягом життя. Особлива увага приділяється здатності "учитись вчитись": самоспрямованості й цілеспрямованості;
- визнання розмаїття цілей одержання освіти, таких як персональний розвиток, надбання нових знань, економічні, соціальні та культурні цілі. При цьому зазначається, що пріоритетність цілей міняється протягом життя [13].

Розвиток неперервної освіти зумовлює потребу постійної гнучкості в розробці та оновленні навчальних планів і програм, що сприятиме забезпеченню доступу до навчання в різних ланках неперервної професійної освіти, створення кожному умов, за яких можна було б поступити до навчання, перервати його в разі потреби, а потім знову його продовжити на будь-якому етапі. У зв'язку з цим виникає потреба переорієнтації навчальних планів і програм, включення до них нових предметів, розроблених на основі інтегрованих підходів. Зокрема, йдеться про найсучасніші технології, енерго та ресурсозбереження, знання іноземних мов, розуміння різних культур, розвиток підприємницьких здібностей, а також нові потреби промисловості [2].

ВИСНОВОК. Таким чином, процес професійного розвитку дорослої людини триває протягом усього її життя. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності. Тому для вільного просування дорослої людини у професійному освітньому просторі необхідно забезпечити максимальну гнучкість і різноманітність форм її ціложиттєвого навчання.

Вважаємо, що подальшого розгляду потребує такий аспект проблеми неперервного професійного розвитку дорослих, як форми і методи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учня / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / голова ред. кол. І. А. Зязюн. – К. ; Вінниця, 2000. – С. 4-7.
2. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 58-80.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації : (Факти, роздуми, перспективи) / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
4. OECD Employment Outlook 2004. - Режим доступу: http://www.oecd.org/document/62/0,2340,en_2649_201185_31935102_1_1_1_1,00.html.

5. Сігаєва Л. Є. Уміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини / Л. Є. Сігаєва, М. Г. Гордієнко ; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ЕКМО, 2007. – 167 с.
6. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Солдатенко М. М. Особливості пізнавальної діяльності : теоретико-методологічний аспект / М. М. Солдатенко // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 119 – 124.
8. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
9. Батышев С. Я. Принципы непрерывного образования / С. Я. Батышев // Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – 440 с.
10. Професіограми і психограми професій : методичний посібник. Книга ІХ. – К., 2004.
11. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 249-273.
12. «Обучение в течение жизни»: политика стран ОЭСР в области непрерывного образования. – М. : Центр ОЭСР-ВШЭ, 2005. – Режим доступа: http://www.oecdcentre.hse.ru/material/opublic/App_OECD_1_2005.pdf.
13. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. - М. : Азъ, 1992. - 955 с.

УДК 377.112.4

ЕМПАТИЙНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Єрмакова З.І., ст.викладач, здобувач

Університет менеджменту освіти,

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк)

У статті автор розкриває взаємний зв'язок між рівнем сформованості комунікативної компетентності і психолого-педагогічною характеристикою особистості інженерно-педагогічного працівника професійно-технічного навчального закладу – емпатійністю. У контексті проблеми, що вивчається, автором представлені результати проведеного експерименту.

Ключові слова: компетентність, комунікативність педагога, комунікативна компетентність, емпатія.

Єрмакова З.И. ЭМПАТИЙНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ / Институт последипломного образования инженерно-педагогических работников Университета менеджмента образования (г.Донецк), Украина.

В статье автор раскрывает взаимную связь между уровнем сформированности коммуникативной компетентности и психолого-педагогической характеристикой личности инженерно-педагогического работника профессионально-технического учебного заведения – эмпатийностью. В контексте изучаемой проблемы автором представлены результаты проведенного эксперимента.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативность педагога, коммуникативная компетентность, эмпатия.

Ermakova Z. EMPATHICAL CONSTITUENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE / Institute of post-diploma education of engineer-pedagogical workers of University of management of education (Donetsk), Ukraine.

In the article an author exposes an interconnection between the level of formed of communicative competence and psychological-pedagogical description of personality of engineer-pedagogical worker of professional-technical educational establishment – empathy. In the context of the studied problem an author is present the results of conducted experiment.

Keywords: competence, communicativeness of teacher, communicative competence, empathy..

Постановка проблеми. Соціально-економічний та інформаційно-технологічний розвиток суспільства і пов'язані з ним підвищені вимоги до підготовки кваліфікованих робітників зумовлюють необхідність формування нового типу педагога професійної школи – педагога професійного навчання, який органічно поєднує функції викладача професійно-теоретичної підготовки та майстра виробничого навчання. Педагог – це узагальнений взірць професіонала, декларативне уявлення про зміст сьогоденної та перспективної діяльності фахівця, який відповідає вимогам особистісно-діяльнісної парадигми освіти. Щоб отримати нову якість професійної підготовки педагогів ПТНЗ, треба відійти від багатьох стереотипів, що утворилися в теоретичному та виробничому навчанні.

Сутність оновлення професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу ґрунтується на досягненні конкурентноспроможності, соціальної та професійної мобільності випускників професійно-технічних навчальних закладів. Ідея компетентнісного підходу передбачає не тільки вияв окремих компетенцій, але й визначення засобів їхнього вимірювання, виявлення показників сформованості компетенцій, що розкривають їхню внутрішню сутність, а також зовнішню природу, які разом характеризують педагогічну культуру в динаміці. Тому реалізація компетентнісного підходу в професійно-технічній освіті поставила перед нами проблему вивчення та вдосконалення професійної компетентності педагогів ПТНЗ, зокрема комунікативної, в умовах післядипломної освіти.

Метою статті є спроба дослідити та проаналізувати здібності педагогів ПТНЗ до емпатії як критерія сформованості комунікативної компетентності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чималий блок праць з теорії і досвіду вирішення проблеми підвищення комунікативної компетентності як складової професійної компетентності фахівця, розроблено теоретико-методичні основи формування професійної компетентності вітчизняними та російськими вченими (Г. Онкович, О. Полуніна, П. Щербань, Л. Карпова, В. Сластьонін, М. Чошанов та ін.), а також європейськими педагогами (Ж. Перре, Ж. Деллор, Г. Халаш, Дж. Куллахан та ін.) [6, 7]. Але в психолого-педагогічній літературі недостатньо праць, які розкривають особливості формування комунікативної компетентності інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ в умовах післядипломної освіти. Отже, об'єктивне розкриття цієї проблеми допоможе виявити ті особливості й ефективні педагогічні чинники, що сприяють успішному вирішенню питань щодо формування комунікативного професіоналізму майстрів виробничого навчання та викладачів спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Компетентність педагога професійного навчання – це актуальна здатність підготовленого фахівця ефективно та результативно виконувати професійні завдання, фахові обов'язки і посадові функції, які входять до сфери його повноважень і відповідають наявному освітньо-кваліфікаційному рівню, який характеризується категорією. З метою стандартизації структурних елементів компетентності та критеріїв їх оцінювання, сфера посадової діяльності педагогічного працівника ПТНЗ поділяється на певну сукупність типових завдань діяльності, кожне із яких представляється у вигляді певного ряду посадових функцій (управлінська, організаційна, викладацька, методична, виховна, контролююча, комунікативна, рефлексивна тощо). Кожній функції необхідно зіставити елементи компетентності та критерії їх оцінювання, які відіграють роль еталонів діяльності педагогічного працівника. Очевидно, що елементи компетентності – це сукупність наявних у педагогічного працівника елементів досвіду застосування набутих раніше знань, умінь і навичок при реалізації окремих функцій, пов'язаних з циклом існування об'єкта діяльності.

У процесі опанування мистецтва жити людина залучається до певного виду діяльності, вступає у відносини з іншими членами суспільства. Починаючи з найпростіших соціально-психологічних взаємин, безпосереднє міжособистісне спілкування між людьми становить специфічну систему стосунків, яка відрізняється від ставлення людей до тварин, пророди, культури. Міжособистісні стосунки як вияв соціальної активності особистості містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних конкретним суспільним відносинам. Тобто особистість характеризується комунікативною активністю, яка визначається формами і мірою участі її в спілкуванні з іншими людьми.

Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Найголовніші якості педагога не обмежуються знанням свого предмета, він має бути умілим комунікатором. Комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих. Практика формування професійного спілкування сьогодні підказує, що необхідно змінити підхід до даного феномену, розширити його трактування. Для вирішення комплексної проблеми професійного підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ існує низка чинників, одним із них є домінуюча професійна якість – комунікативна компетентність. Комунікативна компетентність передбачає розуміння людиною мотивів і стратегій поведінки; фрустрацій, як власних, так і партнерів по спілкуванню; уміння розбиратися в групових, соціально-психологічних проблемах; осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння; освоєння технології та психотехніки спілкування; володіння мовленнєвою компетенцією та

професійною технікою мовлення; уміння регулювати емоційні стани; уміння поєднувати вербальні, невербальні та компенсаторні засоби спілкування тощо.

У рамках сучасної гуманістичної педагогіки основною функцією педагога у взаємодії є комунікативно–організаційна. Для її реалізації педагог повинен мати якості, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності; здатність до спілкування з людьми; індивідуально–психологічне поєднання властивостей особистості, серед яких найбільш значущими є почуття емпатії, рефлексії, креативності; почуття міри й такту. Комунікативність педагога – це сукупність істотних, стійких властивостей особистості, що сприяють сприйманню, розумінню, засвоєнню, використанню і передаванню педагогічної інформації, спрямованої на навчання й виховання учнів [4, 250]. Комунікативні вміння – це вміння установлювати з учнями доцільні з педагогічної точки зору взаємовідносини як у навчальній, так і у неформальній обстановці; вміння доброзичливо, тактовно, терпимо і недокучливо ставитися до учнів та до членів педагогічного колективу; уміння працювати в колективі та правильно укладати ділові взаємовідносини з іншими педагогічними працівниками навчального закладу; вміння розуміти потреби й інтереси учнів, їх поважати, їм довіряти, не сковувати їхню ініціативу, враховувати їхню думку; вміння вимагати від учнів якісного і своєчасного виконання завдань з врахуванням їх індивідуальних психічних особливостей; уміння знайти правильний підхід до учнів у критичній педагогічній ситуації; навички чесного, порядного, справедливого, стриманого, дипломатичного відношення з учнями; навички легко вступати в контакти з іншими людьми; вміння реалізувати три взаємопов’язані функції спілкування з учнями: комунікативну, перцептивну й інтерактивну. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в основі комунікативної компетентності лежать особливості особистості в цілому, єдність її почуттів, думок і дій, які розгортаються в конкретній педагогічній ситуації.

Зміни ролі й оновлення функцій педагогічних працівників ПТНЗ, характеру їхньої діяльності в умовах інформаційного суспільства, що формується, зумовляють необхідність нового погляду і підходів до проблем розвитку особистості педагога, модернізації системи професійних знань та вдосконалення їхньої професійної та комунікативної компетентності. Враховуючи це, ми маємо розглянути комунікативні якості педагогів як систему, яка є фундаментом комунікативної компетентності. Такі професійні комунікативні якості, як рефлексія, емпатія, креативність розуміються як рівнозначні базисні суб’єктивні характеристики, що відповідають за встановлення особливого стану суб’єкта, без якого неможливе професійне спілкування [5].

У педагогічних дослідженнях надзвичайної гостроти набуває проблема визначення поняття “педагогічна емпатія”, і у зв’язку з цим виникає потреба розкрити сутність цього поняття. Емпатія (від англ. empathy – співчуття, співпереживання, уміння поставити себе на місце іншого) – здатність людини емоційно відзиватися на переживання інших людей, розуміти їхні думки і почуття без активного втручання, з метою надання дійової допомоги [11]. Процес емпатійного спілкування допускає окреме звертання до іншого для перевірки своїх вражень й уважне вслуховування в зміст отриманої інформації. Однею з форм прояву комунікативних умінь є емоції, тому ми вважаємо за доцільне виокремити емоційний критерій сформованості комунікативної компетентності. Він характеризується такими показниками: прояв емоцій, що лежать в основі актуалізації почуттів, думок, дій; здатність відображення залежності емоційного стану в момент сприймання, розуміння, оцінювання суб’єкт-суб’єктивних стосунків; наявність взаємозв’язку емоцій з особистісними потребами, мотивами, цілями комунікації, спілкування та їх результатами; насиченість засобів зворотного зв’язку через вербалізовану рефлексію та емоційну насиченість; наявність оцінного взаємообміну інформацією.

Експериментальне міні-дослідження на виявлення особливостей сформованості рівнів емпатичних тенденцій педагогів як одного з базових критеріїв комунікативної компетентності проводилось упродовж 2009 –2010 років. До вибірки увійшли майстри виробничого навчання та викладачі спеціальних предметів в кількості 59 осіб, які працюють у ПТНЗ і на момент дослідження підвищували свою кваліфікацію в Інституті післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників м. Донецька. Для досягнення поставленої мети були використані: анкетний лист для виявлення соціально-демографічних характеристик учасників експерименту; тест А. Мехрабієна і Н. Епштейна, спрямований на діагностику здібності до емпатії. Після апробації в навчальному процесі методики “Формування комунікативної компетентності педагогів ПТНЗ” ми отримали наступні результати (див. табл. 1).

Високого рівня емпатійних тенденцій досягли шість педагогів, що дорівнює 10,2% педагогів. Вони тонко реагують на настрій співрозмовника, намагаються передбачати конфлікти і знаходити компромісні рішення при їх виникненні.

Рівень емпатичних тенденцій на середньому рівні у педагогів підвищився на 15,2%. Це нормальний рівень емпатійності; у міжособистісних відносинах. Педагогічні працівники схильні оцінювати учнів по їх вчинках. Таким педагогам притаманні емоційні прояви, але здебільшого вони знаходяться під самоконтролем, у спілкуванні уважні але при зайвому виплеску почуттів співрозмовником втрачають терпіння.

Рівень емпатичних тенденцій на низькому рівні знизився у педагогів з 30,5 до 10,2%. Такі педагоги мають утруднення у встановленні контактів з людьми, емоційні прояви у вчинках оточуючих часом здаються їм незрозумілими і позбавленими змісту. Вони – прихильники точних формулювань і раціональних рішень.

Таблиця 1 – Динаміка сформованості рівнів емпатичних тенденцій педагогів ПТНЗ

Рівні	Нормативні показники		До експерименту				Після експерименту			
	інтервали		Кількість		Разом		Кількість		Разом	
	чоловіки	жінки	ч	ж	к-ть	%	ч	ж	к-ть	%
Високий	32-26	33-30	0	0	0	0	2	4	6	10,2
Середній	25-17	29-23	18	20	38	64,4	21	26	47	79,6
Низький	16-8	22-17	4	14	18	30,5	0	6	6	10,2
Дуже низький	7-0	16-0	1	2	3	5,9	0	0	0	0

На основі аналізу результатів можна зробити такі висновки:

Рівень емпатичних тенденцій на дуже низькому рівні відсутній у педагогів, які утруднюються першими почати розмову, тримаються відокремлено серед колег.

Висновок. У ході експериментальної роботи встановлено наявність взаємозв'язку між сформованістю комунікативної компетентності і психолого-педагогічною характеристикою особистості інженерно-педагогічного працівника: емпатійності. Можна впевнено сказати, що високому рівню сформованості комунікативної компетентності педагогів відповідає високий рівень емпатійності особистості, співробітництва та вміння знаходити компроміс; недостатній рівень комунікативної компетентності, навпаки, пов'язаний із низькою сформованістю емпатії, сконцентрованістю на собі, відчуженістю.

Постійне прагнення педагога до підвищення якості своєї професійної компетентності призводить до самовдосконалення і розглядається не просто як досягнення окремих індивідів, а як вимоги, які забезпечують розвиток суспільних відносин, науково-технічний і соціальний прогрес. Вважаємо за потрібне удосконалювати зміст занять експериментальної програми активного керованого навчання особистісної професійної комунікативної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ в умовах післядипломної освіти і застосовувати в умовах підвищення кваліфікації для ефективності формування їх комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна програма розвитку України на 2005-2010 роки. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р., №396-р [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
2. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.А. Балл. – К.: Донецк, 1993. – 325с.
3. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навчальний посібник / Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2005. – 336с.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 256с.
5. Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис., на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д.М. Годлевська. – К., 2007. – 23с.
6. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта. – 2008. – №3. – С. 23-30.
7. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 22–24.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – №6. – С. 5-7.
9. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід у навчанні / І. Родигіна. – Харків, 2005. – 361с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

11. Цимбалюк І.М. Психологія управління: навчальний посібник / І.М. Цимбалюк. – К.: ВД «Професіонал», 2008. – 624с.

УДК 37.036:7.071.2

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ГЕРМЕНЕВТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Лісун Д.В., здобувач

Київський університет імені Бориса Грінченка

Розроблено загальнотеоретичні засади моделі формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці. На основі науково обгрунтованого дослідження змісту цільового, змістового, діяльнісного та результативного компонентів, що складають сутність даної моделі, наводиться її загальна характеристика.

Ключові слова: професійні герменевтичні вміння, майбутній музикант-виконавець, творча особистість, фахова підготовка.

Lisun D.V. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ / Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина.

Разработаны общетеоретические основы модели формирования профессиональных герменевтических умений будущего музыканта-исполнителя в профессиональной подготовке. На основе научно обоснованного исследования содержания целевого, содержательного, деятельностного и результативного компонентов, которые составляют сущность данной модели, приводится ее общая характеристика.

Ключевые слова: профессиональные герменевтические умения, будущий музыкант-исполнитель, творческая личность, профессиональная подготовка.

Lisun D. GENERAL DESCRIPTION OF THE MODEL OF FORMING OF PROFESSIONAL HERMENEUTICAL SKILLS OF THE FUTURE MUSICIAN-PERFORMER IN THE PROFESSIONAL TRAINING / Kiev University named Boris Grinchenko, Ukraine.

General-theoretical bases of the model of forming of professional hermeneutical skills of the future musician-performer in the professional training are developed. On the basis of scientifically grounded research of the content of goal-oriented, intensional, active and efficacious components, that are the essence of this model, its general description is produced.

Keywords: professional hermeneutical skills, future musician-performer, creative personality, professional training.

Сучасний світ, що стрімко змінюється, являє все нові й нові виклики для людини. Постійне й невинне трансформування умов людського буття з одного боку апелює до вміння особистості сприймати й освоювати нове, а з іншого – потребує здатності залишатися самою собою, не втрачаючи зв'язку із загальнолюдськими ціннісними універсалами. Ось чому дедалі більше зростає роль духовного рівня пізнання людиною навколишнього світу, зумовлюючи актуальність проблеми формування герменевтичних умінь особистості.

Ця проблема постає особливо гостро в гуманітарній сфері людської культури, де невинне надання переваги суто механічному засвоєнню інформації особистістю здатне змінити й, навіть, спотворити зміст предмета пізнання. Тому перед педагогічною наукою постає завдання формування таких умінь особистості, які б дали їй змогу сприймати, розуміти й транслювати зміст творів мистецтва не лише на інтелектуальному, але й на емоційному, духовному рівнях.

Особливої значущості це завдання набуває в галузі фахової підготовки майбутнього музиканта-виконавця, оскільки невербальний характер музичного мистецтва апелює до здатності особистості до емпатійного ототожнення власної особистості з особистістю композитора, до розуміння змісту музичного твору на основі прилучення власного внутрішнього світу до загальнолюдських цінностей, що прямо кореспондується з основними поняттями й методологічними засадами герменевтики. Отже, успішне вирішення завдання формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця вбачається таким, що дасть змогу піднести його професійну діяльність до найвищого рівня.

Проблеми герменевтики на сучасному етапі розвитку науки було досліджено такими вітчизняними та зарубіжними науковцями, як Дж. Грондін, В. Загвязинський, А. Закірова, С. Квіт, Р. Парнкул, І. Сулима. Проте, незважаючи на численні наукові доробки в цьому напрямку, невіршеним залишається завдання створення моделі формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця.

Метою цієї статті є характеристика й наукове обґрунтування моделі формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці.

Розроблюючи методіку формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, М. Стась [1] науково обґрунтовано доводить, що творчі здібності майбутніх учителів ефективно формуються за умов залучення їх до практичної художньо-творчої діяльності. Беручи до уваги специфіку музично-виконавської творчості, слід зауважити, що такою діяльністю для музиканта-виконавця виступає інтерпретація музичного твору. Оскільки формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця передбачає формування й розвиток його творчої особистості, особливу увагу слід приділити принципам та умовам формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в процесі інтерпретації музичного твору.

Формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в процесі інтерпретації музичного твору спирається на особистісно-формувальний потенціал інтерпретації музичного твору як феномена музичної культури. Є. Гуренко [2], досліджуючи методологічні проблеми музично-виконавського мистецтва, вказує на те, що наявність художньої інтерпретації є такою ознакою музично-виконавської діяльності, яка докорінно відрізняє її від інших видів художньої діяльності. Отже, формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця має відбуватися саме в процесі інтерпретації музичного твору, як іманентному творчому середовищі музично-виконавської діяльності. На думку Г. Панченко [3, с. 7], для творчої особистості важливим є не стільки результат, скільки сам процес творчої діяльності. Оскільки ж феномен інтерпретації музичного твору охоплює як процес, так і результат творчої діяльності музиканта-виконавця, то необхідно підкреслити важливість ролі, яку відіграє процес інтерпретації музичного твору у формуванні творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця.

Наш підхід до формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці базується на як на принципах герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору у сфері музичної педагогіки, так і на теорії герменевтичного кола, або спіралі розуміння.

Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця в процесі професійної підготовки корелює з етапами процесу інтерпретації музичного твору, які відображають перехід від цілісності об'єкта (первісне враження, поява синкретичного образу музичного твору у свідомості особистості) до його розчленованості (аналітична діяльність особистості, спрямована на поглиблене розуміння смислових аспектів змісту музичного твору), на основі чого відбувається створення цілісності в новій якості (оригінальний варіант інтерпретації музичного твору, що постає як результат синтезуючої діяльності особистості). Так само й процес формування професійних герменевтичних умінь творчої особистості відображає шлях від первісного нерозчленованого цілого через розвиток його окремих елементів до створення цілісності в новій якості.

Процес формування професійних герменевтичних умінь, у цьому плані, певним чином співвідноситься із принципом герменевтичного кола, а точніше, спіралі, яка відображає циклічність і розімкненість розвитку, визначаючи його перманентний характер. По відношенню до формування професійних герменевтичних умінь, так само, як і по відношенню до процесу пізнання, цей принцип означає, що цілісність, яка є результатом формуючої або пізнавальної діяльності, може й повинна бути вихідним пунктом для подальшого розвитку. Із цієї точки зору, результат синтезуючої діяльності в потенціалі розглядається як початковий фундамент для досягнення наступного рівня розвитку, вищого за попередній.

Модель формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця передбачає наявність таких компонентів: цільового, змістового, діяльнісного, результативного.

Цільовий компонент моделі охоплює мету і завдання, що їх вирішення має бути забезпечено шляхом реалізації даної моделі на практиці. Мета розробленої моделі полягає в забезпеченні формування всебічно й гармонійно розвинутої цілісної творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, що володіє комплексом професійних герменевтичних умінь, у найбільш органічних і сприятливих для цього умовах, а саме, у процесі інтерпретації музичного твору. Ця мета перебуває в руслі вимог сьогодення щодо змісту завдань, які ставляться сучасним суспільством перед національною системою освіти й виховання. Формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця в процесі професійної підготовки на основі реалізації даної моделі передбачає вирішення наступних завдань, узгоджених зі змістом галузевого стандарту вищої освіти України за напрямом підготовки 0202 «Мистецтво» та спеціальністю 5.02020401 «Музичне мистецтво»:

- формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця;
- формування компонентів структури творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця: мотиваційно-вольового, когнітивного, емоційного, творчо-діяльнісного;
- формування цілісної творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця.

Виходячи з концепції професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін, розробленої В. Орловим, теоретична модель професійного становлення включає в себе продуктивне вирішення ряду послідовних алгоритмів: формування мотивації професійного становлення особистості фахівця та розвиток потреби в самопізнанні й професійному самовдосконаленні; ознайомлення з основними методиками психологічної та педагогічної самодіагностики, оволодіння методами самопізнання й рефлексії, спрямованої на професійне самовдосконалення; накопичення професійних знань, вмінь, навичок і включення їх у реальний художньо-педагогічний процес; формування установки на ціннісне ставлення до художньо-педагогічної діяльності. [4, с. 11–12]. Ураховуючи загальнотеоретичний характер наведених положень, відзначимо їхню актуальність і для розробленої моделі формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці, а також певний ступінь кореляції перерахованих алгоритмів зі змістом компонентів структури творчої особистості музиканта-виконавця.

Змістовий компонент моделі формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці визначає складові елементи цього процесу. Традиційно зміст фахової підготовки майбутнього музиканта-виконавця передбачає наявність груп предметів, об'єднаних певними навчальними закономірностями й внутрішніми зв'язками. Отже, зміст фахової підготовки майбутнього музиканта-виконавця включає фахові дисципліни (музичний інструмент або вокал, ансамбль, диригування та ін.), музично-теоретичні дисципліни (сольфеджіо, гармонія, музична література та ін.), загальнотеоретичні, або фундаментальні дисципліни (філософія, психологія, методика та ін.).

З метою підвищення ефективності процесу формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці до змісту розробленої моделі формування нами включено спеціальний курс «Формування творчої особистості музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі». Змістом спеціального курсу передбачено лекційні, семінарські, практичні заняття. У ході групових занять, включених до змісту спеціального курсу, студенти вищого музичного навчального закладу вчаться поважати право іншої особистості на власну думку, толерантно ставитися до позиції кожного з учасників дискусії. Це сприяє усвідомленню кожною творчою особистістю музиканта-виконавця не тільки можливості паритетного співіснування різних думок з приводу одного й того самого явища (у даному разі – музичного твору), а й унікальності й цінності власних суджень щодо нього.

Діяльнісний компонент розробленої моделі визначає форми, методи й етапи процесу формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці.

Успішне досягнення мети реалізації моделі формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці вбачається можливим за умови застосування таких форм організації навчання, як індивідуальні заняття, групові заняття, концертна практика, педагогічна практика, самостійна робота.

Оскільки наша модель передбачає як колективні форми організації навчання (лекції, семінари, практичні заняття), так і індивідуальні (заняття з фаху), її впровадження в практику фахової підготовки майбутнього музиканта-виконавця обумовлює вироблення в студентів певної психологічної гнучкості. Творча особистість майбутнього музиканта-виконавця здобуває навички індивідуальної творчості та творчості в колективі, вчиться цінувати думку інших, не втрачаючи власної індивідуальності. У разі виявлення розбіжностей між своєю думкою та думкою більшості, творча особистість має можливість відстояти власну точку зору.

Методи досягнення мети формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця включають наступні: герменевтичні методи; метод творчих завдань; проблемно-пошукові методи; словесні методи; наочні методи; практичні методи; метод повторення матеріалу; метод контролю й самоконтролю.

Процес формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці передбачає такі етапи: 1) попереднє ознайомлення з теоретико-методологічними основами музично-виконавської творчості; 2) формування професійних герменевтичних умінь; 3) формування цілісної й самостійної творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця.

Для успішної реалізації герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору творча особистість музиканта-виконавця має володіти необхідними вміннями, вимоги до набуття яких є значно ширшими за задоволення потреби в розвитку суто інтелектуальної сфери особистості.

Результативний компонент нашої моделі визначає критерії сформованості професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця, якими є: мотиваційно-вольовий, когнітивний, емоційний, творчо-діяльнісний. Кожен з критеріїв кореспондується з відповідним компонентом творчої особистості музиканта-виконавця та групою професійних герменевтичних умінь.

Схему моделі формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці представлено на рис. 1.

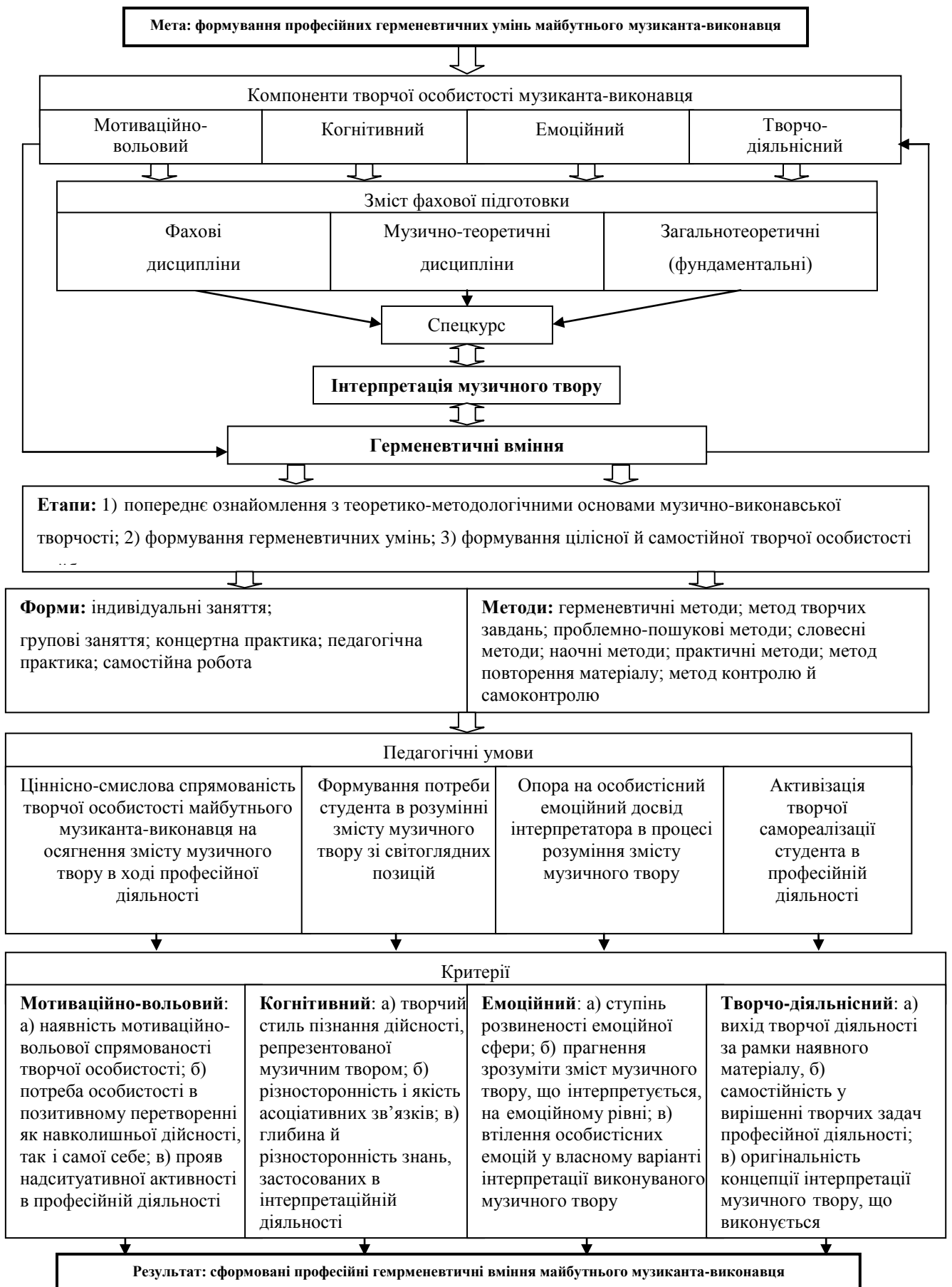


Рис. 1. Модель формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація моделі формування професійних герменевтичних умінь майбутнього музиканта-виконавця у фаховій підготовці передбачає активний педагогічний особистісно-формульовальний вплив, який має здійснюватися як на окремі компоненти структури творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, так і на творчу особистість в цілому, спираючись на суттєві внутрішні зв'язки між компонентами. Реалізація наведеної моделі, за умов забезпечення єдності її складових частин, спроможна на практиці довести доцільність і ефективність застосування герменевтичної методології в галузі фахової підготовки майбутнього музиканта-виконавця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стась М. І. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стась Мелінда Іванівна. — Черкаси, 2007. — 207 с.
2. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы: учебное пособие / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск: Изд. НГК, 1985. – 88 с.
3. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Г. П. Панченко. — К., 2008. — 20 с.
4. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / Орлов Валерій Федорович; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.

УДК 159.931/936:378.4-057.875

ДІАГНОСТИКА ПОТРЕБ У ПОШУКАХ ВІДЧУТТІВ СЕРЕД СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

Пашенко С.Ю., к.пед.н., доцент, Мезенцева Є.В., магістр, Юречко В.З., магістр

Запорізький національний університет

У статті наведено результати дослідження, метою якого стало виявлення рівня потреб у пошуках відчуттів серед студентів та викладачів Запорізького національного університету. Для проведення дослідження використовувалася методика М. Цукермана, згідно з якою респондентів поділено на три групи відповідно: люди з високим, середнім та низьким рівнем зазначених потреб.

Ключові слова: відчуття, потреба, девіантна поведінка

Пашенко С.Ю., Мезенцева Е.В., Юречко В.З. ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТЕЙ В ПОИСКАХ ОЩУЩЕНИЙ СРЕДИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА / Запорожский национальный университет, Украина

В статье приведены результаты исследования, целью которого стало определение уровня потребности в поисках ощущений среди студентов и преподавателей Запорожского национального университета. Для проведения исследования использовалась методика М. Цукермана, согласно которой респонденты были разделены на три группы соответственно: люди с высоким, средним и низким уровнем указанных потребностей.

Ключевые слова: ощущения, потребность, девиантное поведение

Paschenko S.Y., Mezentseva E.V., Yurechko V.Z. DIAGNOSTICS OF REQUIREMENTS IN SENSATIONS SEARCHING AMONG STUDENTS AND TEACHERS OF HIGHER SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In article results of research are submitted, definition of level of requirement in search of sensations among students and teachers of Zaporizhzhya National University became the purpose of this research. For research has been used M.Tsukerman's technique according to which respondents have been divided into three groups accordingly: people with high, average and low level of the specified requirements

Key words: sensations, requirement, deviant behaviour

Життєдіяльність людини відбувається у складному та мінливому середовищі, тому вона потребує вміння орієнтуватися в навколишніх умовах і пристосовувати до них свої дії. Знання про зовнішній і свій власний внутрішній світ людина набуває в ході чуттєвого та логічного пізнання дійсності за допомогою пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, мислення, уяви. Пізнавальна діяльність завжди розпочинається з чуттєвого відображення світу у відчуттях та сприйманні. Роль відчуття та сприймання в нашому житті настільки значна, що існує потреба у підтриманні інформаційного балансу з середовищем,

порушення якого веде до дезорганізації особистості та розладів у функціонуванні організму. Девіантна поведінка розглядається в психології як бар'єр на шляху формування і становлення особистості в цілому і її громадянської спрямованості зокрема [2].

За деякими даними, потреба в додатковій стимуляції може визначитися певними біохімічними особливостями людини. Так, наприклад, у відомих дослідженнях американського психолога М. Цукермана вивчалася тенденція людини до пошуку нових переживань, прагнення до фізичного і соціального ризику. Цю схильність визначають як «пошук відчуттів». За допомогою спеціального опитувальника можна оцінити потреби людини в новизні, сильних і гострих відчуттях. Встановлено, що індивідуальний рівень потреби у відчуттях має свої біохімічні передумови. Міра потреби у відчуттях негативно пов'язана з рівнем певних біохімічних показників. Але не можна виключити того, що перераховані біохімічні особливості самі виникають як наслідок поведінки, направленої на пошук відчуттів, яка формується в результаті дії будь-яких інших, невідомих в даний час (може бути, і соціальних) чинників [3].

Потреби людини у пошуку відчуттів свого часу також вивчали М. Цукерман, Р. Вілмот, Г. Гельмгольц та інші вчені.

Метою нашого дослідження є вивчення рівня потреб у пошуках відчуттів залежно від віку та пріоритетів студентів і викладачів у задоволенні вищевказаних потреб. Зауважимо, що проведення даного дослідження є актуальним, адже останнім часом у суспільстві спостерігаються часті випадки девіантної поведінки: зниження моральності, пошук молоддю гострих відчуттів через вживання наркотиків, соціальне виправдання негативних зразків поведінки, зміна цінностей, набуття іншого вигляду стосунків між людьми тощо. Часто прояви девіантної поведінки є наслідком незадоволеності потреби у певному виді відчуттів, тобто саме високий рівень потреб у пошуках відчуттів є поштовхом до такої поведінки. Низький рівень потреб призводить до обмеженості особистості, низького рівню її розвитку, несамостійності, нездатності до спілкування [1]. Тому на сьогоднішній день нам важливо дізнатися, чим керуються респонденти в обранні способів задоволення потреб у відчуттях та визначити, до яких саме відчуттів вони прагнуть, і як ці прагнення змінюються з віком. Це допоможе у майбутньому краще розуміти причини дій учнів та студентів і правильно вибудувувати процес їх виховання.

«Пізнай самого себе» - закликав Марк Тулій Цицерон. Тому для реалізації поставленої мети ми провели анкетування, користуючись методикою М. Цукермана, серед 35 респондентів: 20 студентів-старшокурсників та 15 викладачів математичного факультету ЗНУ, більшість з яких жінки. Вік опитаних: від 20 до 60 років. Зауважимо, що вік студентів приблизно однаковий (21 рік), а вік викладачів значно коливається. Методика М. Цукермана дозволяє виділити серед опитаних три групи людей: з високим, середнім та низьким рівнем зазначених потреб, які характеризуються наступним чином:

– **високий рівень** потреб у відчуттях означає наявність потягу, можливо, неконтрольованого, до нових вражень, які «лоскотють нерви», що часто може провокувати випробуваного на участь у ризикованих авантюрах та заходах;

– **середній рівень** потреб у відчуттях свідчить про вміння контролювати такі потреби, про помірність у їх задоволенні, тобто, з одного боку – про відкритість до нового досвіду, з іншого боку – про стриманість і розсудливість у необхідних моментах життя;

– **низький рівень** потреб у відчуттях означає присутність передбачливості та обережності на шкоду отриманню нових вражень (та інформації) від життя. Випробуваний з таким показником віддає перевагу стабільності та впорядкованості перед невідомим та неочікуваним у житті [2].

Логічно припустити, що молоде покоління буде мати вищий рівень потреб у пошуках відчуттів, ніж зрілі люди, тобто відсоток людей, які мають середній та високий рівень потреб, серед студентів буде більшим, ніж серед викладачів і, навпаки, серед викладачів буде більший відсоток тих, хто матиме низький рівень.

У результаті дослідження ми отримали наступні результати: серед викладачів високий рівень потреб мають 6,7% опитаних; середній рівень – 60%; низький рівень – 33,3% (Рис. 1). Серед студентів такі результати: високий рівень потреб – 0%; середній рівень – 95%; низький рівень – 5% (Рис. 2). Загальні результати є наступними: високий рівень – 2,9%; середній рівень – 80%; низький рівень – 17,1% (Рис. 3).

Зауважимо, що більшість студентів, які мають середній рівень потреб у пошуках відчуттів набрали 7-10 балів (ближче до верхньої границі по кількості балів, що відповідає середньому рівню) на відміну від викладачів (6-7 балів). Це говорить про те, що у молодому віці люди потребують більш насиченого емоціями життя. Поясненням цьому ми вважаємо невеликий життєвий досвід.

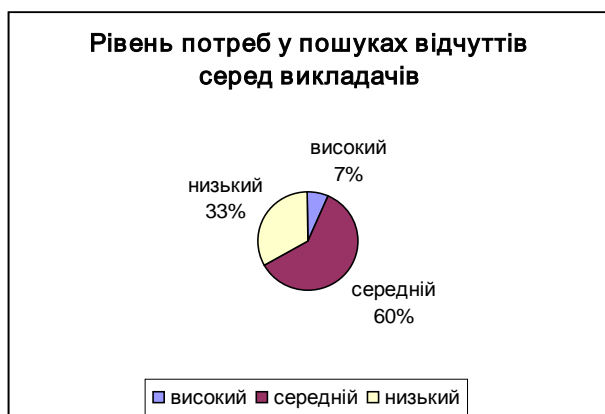


Рисунок 1. Рівень потреб у пошуках відчуттів серед викладачів



Рисунок 2. Рівень потреб у пошуках відчуттів серед студентів



Рисунок 3. Рівень потреб у пошуках відчуттів у вибірці

Відповіді на питання про пріоритети, якими керуються респонденти під час дискусій принесли наступний результат: студенти: не люблять дискутувати – 45%, вважають інакодумців стимулом – 55%; викладачі: не люблять дискутувати – 60%, вважають інакодумців стимулом – 40% (ці та наступні результати систематизовано у таблиці 1). Більш значущий розрив у відсотковому співвідношенні серед викладачів спостерігається через їх зрілість, тобто через відсутність необхідності доводити свою правоту та стверджуватися у суспільстві. Питання про вподобання щодо вибору знайомих студентами розкрило перед нами таку картину: віддають перевагу так званим «відрегульованим», спокійним людям 25%, відповідно, 75% обирають емоційно-виразних особистостей для спілкування з ними, у той час як опитування викладачів принесло такий результат: спілкуються зі спокійними – 47%, із емоційно-виразними – 53%. Ми бачимо, що поріг у результатах серед студентів значно вищий, ніж у результатах викладачів. Пояснити це можна тим, що студентський вік – вік найвищої активності, тому і для спілкування студенти обирають активних людей, це дає їм можливість досконаліше вивчати світ і заявити про власне «Я» у ньому, адже серед неактивних людей не має конкуренції, що мотивує молодь до дій.

Що стосується життєвих пріоритетів, то 20% опитаних студентів обирають життя «на повну», а 80% – спокій та щастя. Серед викладачів спостерігається дещо інша картина: спокій обирають 60%, а протилежне – 40% з опитаних викладачів. Таку картину можна пояснити тим, що молоді люди ще не мають впевненості у тому, що від життя можна узяти якомога більше. Та все ж бачимо, що і в молодому, і в зрілому віці спокій і щастя дорожче. Найгіршим соціальним недоліком 15% студентів вважають «нецікавість», занудність, відповідно, 85% обрали грубощі та невихованість. Серед викладачів

співвідношення у відповідях на це питання таке: перше – 20%, друге – 80%. Результат говорить про вихованість та розсудливість молодого покоління.

У рамках дослідження відповідей на питання про обрання способу роботи, ми отримали результати, які показали, що обрання респондентами відряджень чи роботи на одному місці не дуже залежить від віку (Рис. 8), незначна перевага роботи на одному місці перед роботою з великою кількістю відряджень серед викладачів можна пояснити тим, що більшість викладачів працюють саме таким чином. В обранні отримання заробітної плати студенти віддають перевагу твердому окладові (65%) перед можливістю заробити більше (35%), викладачі ж навпаки: перше – 47%, друге – 53% (Рис. 9).

Таблиця 1 Результати дослідження за окремими показниками

Показники	Сторона питання	Прихильники серед студентів, %	Прихильники серед викладачів, %
Ставлення до дискусій	Дискутують	55	40
	Не дискутують	45	60
Пріоритети в обранні кола спілкування	Обирають спокійних	25	47
	Обирають емоційно-виразних	75	53
Найважливіша мета життя	Беруть від життя якомога більше	20	40
	Обирають спокій та щастя	80	60
Найгірший соціальний недолік	Бути грубим, невихованим	85	80
	Бути нецікавим занудою	15	20
Пріоритети в обранні способу роботи	Велика кількість відряджень	50	40
	Робота на одному місці	50	60
Обрання видів оплати праці	Фіксована сума	65	47
	Сума за угодою	35	53

Якщо розглянути потребу у сенсорних відчуттях, тобто у відчуттях, пов'язаних із механічним впливом на організм (інакше, сенсорні ваблення) [5], то 40% викладачів, наприклад, пірнають у холодну воду, а 60% поступово заходять, звикаючи до неї. Студенти ж віддають перевагу пірнанню (65%) порівняно із поступовим зануренням (35%) (Рис. 4). Майже такі ж результати і у відповіді на питання щодо ставлення до прохолодного дня (Рис. 5). Деякі інші результати маємо у відповідях на питання про прихильність до тілесних запахів (Рис. 6). Деякі варіанти відповідей на окремі питання принесли стовідсотковий результат. Це питання про ставлення до наркотиків та про обрання суспільства, у якому хотілося б жити.

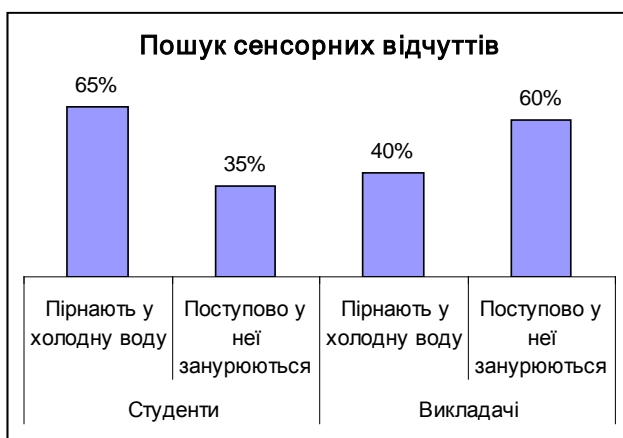


Рисунок 4. Пошук сенсорних відчуттів

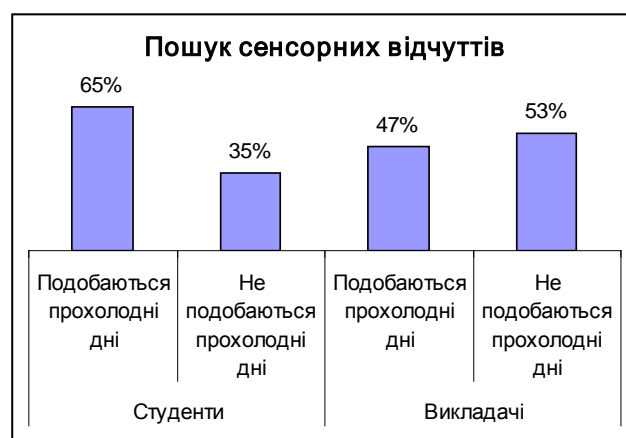


Рисунок 5. Пошук сенсорних відчуттів

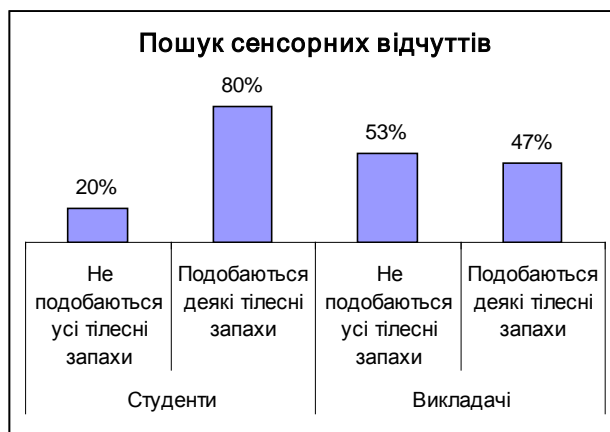


Рисунок 6. Пошук сенсорних відчуттів

У висновку хотілося б зазначити, що результати дослідження підтвердили правильність висунутої нами гіпотези. Більшість студентів дійсно мають рівень потреб у пошуках відчуттів, який є вищим від рівня відповідних потреб викладачів. В окремих показниках стосовно обрання способів задоволення вищезазначених потреб результати викладачів та студентів відрізняються. Це пояснюється різницею у віці, тобто недостатнім життєвим досвідом студентів. Та все ж коливання є незначними, тому що так званої «чистоти експерименту» нам не вдалося досягти, адже респондентами виступали лише викладачі математичного факультету та студенти-старшокурсники (педагоги) того ж факультету.

Загалом, мета дослідження досягнута. Ми дізналися, чим керуються викладачі та студенти в обранні життєвих пріоритетів, до чого прагнуть, що вважають найціннішим у житті, яким чином більшість з них намагаються задовольнити власні інтереси тощо. Дослідження людського прагнення до відчуттів – багатогранний нескінченний процес. На даний момент ще існує багато непідтверджених гіпотез щодо природи прагнення до того чи іншого відчуття, зокрема таких, що ґрунтуються на присутності чи відсутності певних біохімічних показників в організмі людини. Не менш значущим є вивчення причин девіантної поведінки молоді. Тому подальші дослідження в області потреб людини у пошуку відчуттів у перспективі дають надію на досконале оволодіння викладачами майстерністю виховувати свідомих громадян молодій держави, корегуючи поведінку студентів, з огляду на їх прагнення до того чи іншого відчуття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуленко В.В. Життєві сценарії: від етичних відчуттів до сенсорних ваблень. – Доступ за адресою: <http://salus.zp.ua/oznaky-i-grupy/gulenko-v-v-zhynennye-scenariji-vid-etychnyx-vidchuttiv-do-sensornyx-vablen/>
2. Психологія: Підручник для студентів вищих навч. закладів / Трофімов Ю.Л. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
3. Райгородский Д.О. Психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие, 2008. – 672 с.

УДК 378.014.553

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Потопа К.Л., к. пед. н.

Криворізький факультет Запорізького національного університету

У статті розглянуто теоретичні основи вивчення умов гендерної соціалізації в період навчання у вищій школі

Ключові слова: гендер, гендерні стереотипи, гендерна соціалізація, гендерна ідентифікація, гендерна роль, професійна підготовка.

Потопа К.Л. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ / Криворожский факультет Запорожского национального университета, Украина

В статье рассмотрены теоретические основы изучения условий гендерной социализации в период обучения в высшей школе.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, гендерная идентификация, гендерная роль, профессиональная подготовка, гендерная социализация.

Potopa C. SOCIAL – PEDAGOGICAL CONDITIONS OF GENDER SOCIALIZATION IN LEARNED PERIOD ON HIGHER SCHOOL / Krivoy Rog Faculty Zaporizhzhya national university, Ukraine

The theoretical base of social – pedagogical conditions of gender socialization in learned period on higher educational establishment are considered in the article

Key words: gender, gender socialization, gender stereotype, gender identity, gender role

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

В наш час аспекти гендерної рівності є доміантними критеріями аналізу функціонування інституційних структур, в першу чергу в системі освіти. Подібні зрушення є наслідком врахування результатів досліджень гендерних аспектів розвитку особистості.

З точки зору сучасних науковців врахування гендерної проблематики визначається як процес оцінки виникнення для жінок і чоловіків наслідків діяльності пов'язаних з особливостями гендерної соціалізації, специфіки формування гендерної самосвідомості та самоідентифікації [4]. Особливе місце в даному процесі посідає специфіка функціонування інституту освіти, зокрема, вплив на розвиток особистості в період вторинної соціалізації під час навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

До *невирішених питань даної проблематики*, на наш погляд, належить вивчення гендерної специфіки процесу навчання, і передусім це стосується сфери диференціації та індивідуалізації навчання жінок та чоловіків у вищих навчальних закладах. Зокрема, теоретично констатуючи наявність нівелювання жіночих рис в процесі реалізації навчально-виховного процесу, що відбувається внаслідок традиційної уніфікації і в подальшому зумовлює суперечності поведінки жінки в як повсякденному житті так і в професійній діяльності, практично не визначеними є умови подолання наслідків такої ситуації. Подібна суперечність між соціально-економічними умовами розвитку соціуму центрованими на забезпечення гендерної рівності та реаліями умов формування особистості сучасної жінки закладені в основу навчального процесу вишів, на думку більшості спеціалістів у даній сфері [4,6,11], традиціями університетської освіти орієнтованої на навчання чоловіків, оскільки історично склалося, що саме вони здебільшого мали можливість отримувати спеціалізовану вищу освіту. Однак останнім часом, внаслідок впливу змін які відбулися у даній сфері, спостерігається інтерес до дослідження гендерної специфіки навчання та впровадження гендерного підходу в систему освіти й виховання в Україні.

Тож *метою* даної статті є визначення теоретичних засад вивчення умов гендерної соціалізації в період навчання у вищій школі.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Сучасна соціально-педагогічна наука надає особливе значення вивченню проблем гендерного статусу, прав і можливостей жінок і чоловіків у сім'ї та суспільстві, відмінностей у процесах соціалізації статей на різних етапах становлення особистості.. Питання гендерних відмінностей та диференціації гендерних ролей досліджували М.Гусак, Б.Кочубей, О.Лосева, З.Янкова. Гендерні аспекти навчання і виховання дівчат-підлітків розкриваються у працях О.Величко, Т.Голованової, Т.Димнової, І.Звереві, О.Кізь, О.Кікінежді, В.Кравця, Н.Кутової, Г.Лактіонової, О.Локшиною, О.Петренко. Гендерні стереотипи поведінки у період навчання, гендерні відносини у сім'ї, правові норми гендерної рівності досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені Дж.Вейнер, С.Верн, Ю.Галустян, І.Гофман, М.Девід, А.Іглу, І.Кон, Н.Левчук, Т.Лукман, С.Майлс, С.Міддлетон, П.Пергер, Дж.Роузнер, Д.Спендер, І.Стейберг, А.Толстокорова, О.Ярош. Дослідники П.Бут, Д.Грехем, К.Доріон, М.Кле, Дж.Ландрам Б.Сайман, Е.Стоунс, Так, зокрема, Дж.Таммер і Д.Роджерс обґрунтували і розробили відповідні системи, в яких закладено і апробовано часом вирішення проблем освіти і виховання жінок, на різних етапах навчального процесу.

Сучасні вчені Дж.Вейнер, Ю.Галустян, Н.Кутова, Г.Лактіонова, С.Міддлетон, Г.Нанет, П.Пергер, О.Петренко розглядають гендер у педагогічній теорії і практиці, у процесі виховання у підлітковому та юнацькому віці. [1, 3, 4]. Зокрема, О.Ічанська визначає три напрями гендерної диференціації: 1) розмежування обов'язків та прав в повсякденному житті за статевою ознакою; 2) розподіл критеріїв оцінки нормативних моделей соціальної поведінки відповідно до стевой приналежності індивіда(гендерні стереотипи);3) статевий поділ можливостей вибору та оволодіння фахом(наявність "жіночих" та "чоловічих" прфесій) [6].Саме останній напрям є найбільш дискусійним у науковій літературі феміністичного спрямування. Однак розглядаючи аспекти фахової підготовки науковці здебільшого зосереджуються на питаннях вибору професії, залишаючи поза увагою специфіку самого навчально-

виховного процесу, тоді як саме в цій царині зосереджені першоджерела формування певних стереотипів які визначають гендерну диференціацію поведінки.

Особливо чітко на погляд, Бондарчук О. та Горчинської В., недопрацювання у даній сфері відслідковуються на прикладі практичного наповнення навчальних програм вишів вирішувати які пропонують засобами підготовки управлінських кадрів для вищих навчальних закладів та більш гармонійного, за гендерною ознакою, структурування адміністративного апарату вузу [5] Однак попри важливість питань управління вишами, головним напрямом дослідницьких інтересів є детермінація навчально-виховного процесу, зокрема гендерні аспекти соціалізації особистості в системі фахової підготовки

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Відсутність науково обґрунтованих поглядів на статево-рольову диференціацію особистості в молодому віці, де-сексуалізація шкільного і сімейного виховання призвели до створення цілої генерації людей невизначеної статі, осіб з неадекватною психосексуальною орієнтацією, що позначилось, не в останню чергу, на моральній деградації сім'ї і суспільства в цілому, та безпосередньо впливає на якість підготовки фахівців у ВНЗ. Адже соціальні стосунки між статями не обумовлюються тільки їхніми біологічними особливостями. Поняття "гендер" підкреслює, що чоловічі і жіночі ролі в суспільстві конструюються і визначаються соціально. Їх зміна в бік більш справедливого розподілу ресурсів і доходів, прав і обов'язків, інших явищ суспільного життя зовсім є способом досягнення самореалізації особистісних домагань, зокрема у сфері професійної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше робляться спроби розглянути процес формування особистості як представника певної статі, з позиції носія деяких вихідних якостей, які визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки, хлопчика чи дівчинки [6]. Однак в поглядах на цю проблему панує, за висловом І.Кона, значний хаос. Переважно аналіз зводиться до констатації очевидних, лише на побутовому рівні фіксованих відмінностей у поведінці чоловіків і жінок [2].

Подібна ситуація склалася передусім внаслідок того що гендерні характеристики поведінки конструюються через певну систему соціалізації, розподілу праці і існуючі в суспільній культурі норми, ролі, стереотипи. Вони в певній мірі визначають психологічні якості, здібності, види діяльності, професії людей в залежності від їх біологічної статі. За цих умов гендерні ролі і норми не мають універсального змісту і значно розрізняються в різних суспільствах [4]. У цьому розумінні бути чоловіком або жінкою означає зовсім не володіння певними природними якостями, а виконання певної ролі.

Тому для успішного розвитку і функціонування суспільства необхідно враховувати гендерні особливості діяльності та взаємодії представників різних статей. Тобто за сучасних умов організація та впорядкування українського суспільства на демократичних засадах потребує надання нового змісту системі освіти відповідно до змін соціальних норм, що регулюють сучасні суспільні відносини, і особливо в підготовці спеціалістів у ВНЗ.

Як зауважують дослідники у сфері гендеру, зростаюча роль жінки у державному управлінні, в науці, медицині, вихованні, культурі та мистецтві настільки очевидна, що вже не потребує емпіричних доведень [3]. Однак незважаючи на те що жінка сьогодні стала вагомим структурним компонентом трудових ресурсів переважної більшості розвинених країн світу, , більше 60% тих хто має вищу освіту – жінки проблема статевої диференціації професійної підготовки вивчається фрагментарно.

Зокрема, в останні десятиліття зростає так звана група "self – made women" (у перекладі "жінки, що зробили себе самі"). Як свідчать останні дослідження, професійна діяльність жінок має значний вплив на зростання національного доходу провідних країн світу. Із залежної в економічному сенсі особи жінки в останні роки стрімко перейшли до категорії в найбільш економічно-активної частини населення розвинених країн світу [2].

Наслідком подібних зрушень є надання егалітаризму статусу пріоритетного напрямку державної політики переважної більшості зарубіжних країн. Останні аналізи електоральної поведінки населення у цих країнах свідчать, що саме їх жіноча частина, як правило, визначає результати голосування під час виборів у національні парламенти та глав держав. За даними демографів у найближче десятиліття кількість жінок на Землі збільшиться на 10 – 15 відсотків [1]. У зв'язку з цим педагогічні аспекти гендерної взаємодії набувають особливої актуальності особливо у сфері підготовки висококваліфікованих фахівців. Подібні тенденції формують домінуючий науковий дискурс, який потребує власного психолого-педагогічного обґрунтування та відповідного визначення понятійно-категоріального апарату.

Педагогіка, психологія, соціологія, медицина, біологія та інші науки про людину протягом тривалого часу орієнтувались на маскуліний підхід у дослідженні особистості, маючи на увазі homo sapiens

переважно як чоловіка. Російський педагог Л.Бредихіна відзначаючи цей факт зазначає - "рівність з чоловіком мало присмак ототожнення з ним" [3].

Нині саме життя вимагає змінювати такий підхід, надаючи проблемам соціальної взаємодії статей у різних галузях науки, економіки, суспільного життя більшої уваги. Оскільки процеси демократизації і гуманізації, що тривають у суспільстві, створюють рівні можливості для реалізації особистості та самореалізації всіх людей незалежно від їх соціального походження, становища, національності, віку, статі. Це призводить до скасування віковично пануючих над жінкою стереотипів, емансипацію всього суспільства, звільнення культури від сексистської ідеології та впровадження концепції "гендеру" в усі сфери суспільного життя [5].

У зв'язку з цим поняття "гендер" включає в себе соціально-визначені характеристики чоловіків і жінок на відміну від біологічно визначених. Тому ця категорія ще за своєю сутністю розглядається як "соціокультурна стать", що покликана підкреслити соціальний характер нерівності між статями, яка поступово змінюється залежно від суспільних та культурних перетворень [4].

На основі врахування такого підходу до розуміння проблеми Дж.Скотт визначила 4 компоненти гендеру:

- комплекс культурних символів в яких закріплені соціальні моделі статі;
- нормативні твердження, які визначають спектр згаданих символів, що містяться у релігійних, педагогічних, правничих і політичних доктринах;
- соціальні інститути і організації, які охоплюють не тільки системи родинних стосунків, сім'ю, домогосподарство, а також такі сексуально-детерміновані інститути як ринок робочої сили, система освіти, державний устрій;
- самоідентифікація особистості [2].

Отже, зміст поняття "гендер" вкладається в ідею соціального моделювання та репрезентації статі в різних ситуаціях взаємодії, що з часом призвело до трактування соціальним конструктивізмом гендеру як соціально сконструйованого відношення нерівності за ознакою статі. Тим самим є підстави для ствердження, що гендер – це соціокультурна маска статі. Зокрема в дослідженнях Л.В.Штильової підкреслюється, що стать і є гендер, характеристики що формуються в процесі соціалізації особистості на різних етапах життєдіяльності [4]. Тобто гендерна ідентичність є основним компонентом самосвідомості особистості, стрижнем її цілісності і водночас онтогенетичним утворенням, яке формується поступово в процесі статеворольової соціалізації, в її взаємодії з соціумом.

У соціальних науках (історія, педагогіка, психологія, соціологія і т.д.) поняття "гендер" використовується для того, щоб соціокультурний аспект охарактеризувати статевої приналежності особи [2].

Як справедливо зауважує О.Петренко, не існує особистості без статевої належності, і саме від статевої соціалізації багато у чому залежить майбутня задоволеність життям, гармонійність життєвого світу, рівень само реалізованості людини [3]. Тому проблема освіти і виховання, зокрема у вищій школі, незважаючи на відсутність спеціальної термінології, за своєю сутністю розглядалась в контексті статевого виховання. Підтвердженням цього знаходимо в роботах багатьох зарубіжних фахівців. Так Г.Нанет характеризує особливості соціально-психологічний портрет сучасної студентки наступним чином:

- щойно знайшли почуття статі в її специфічній формі і остаточно стверджуються у внутрішній позиції "жінки";
- в своїй масі ще позбавлені специфічних жіночих можливостей самоствердження, що між тим не заважає їм переоцінювати значення зовнішньої привабливості;
- виявляють потребу подобатись, витрачають немало зусиль для її задоволення;
- виявляють втрату чутливості до спроби поділу людей на групи за ознаками статі, дивовижно поєднують в собі при цьому почуття "жіночого патріотизму" в його специфічній формі з ясно означеною неприязню до жінок і неприхованою заздрістю до представників чоловічої статі;
- зайняті пошуком героя достойного їх уваги; кохають дуже вибірково - це почуття забарвлено у них в сексуальні тони і сприяє руйнуванню сексуального бар'єру по відношенню до коханого, вони розраховують на взаємність;
- сприйнятливі до статевої моралі, однак не мають чітких орієнтирів в його формуванні;
- виявляють підвищену етичну вимогливість до інших людей, поєднують її з не меншою вимогливістю до себе;
- занадто самокритичні, схильні до дипломатичної еквілібристики;

- досить часто виявляють інтерес до помилок наставників, до суперечностей в їхньому середовищі, зокрема на тендерному рівні;
- частіше проявляють впертість (стійка впертість виявляється лише у дівчат, через хворобливо розвинуте самолюбство), бравують самостійністю;
- чутливі до коливань внутрішньо групового емоційного клімату;
- більше, ніж чоловіки схильні до співпереживань як позитивних, так і негативних почуттів; значно частіше у них емоційний фактор відіграє роль психологічного катализатора;
- більше уваги надають проблемі престижу майбутнього фаху [10].

Таким чином жінки, на думку британського педагога, є більш схильними до ґрунтовної та оптимізованої у часі підготовки ніж чоловіки. Тобто з точки зору економічної доцільності спеціалізоване навчання жінок є більш економічно виправданою саме у сфері підготовки висококваліфікованих робітників рівня бакалавр та спеціаліст. Однак система гендерних стереотипів закладена в основу гендерного виховання традиціями культурного розвитку та релігійними догматами [4], незважаючи на значні зрушення у сфері егалітаризації ринку праці, не дозволяє жінкам скористатися психологічною перевагою, що забезпечує більш успішне оволодіння фахом в процесі навчання. Лише навчання у суто жіночому колективі, на думку Г.Нанет, дозволяє позбутися "арабської дистанції"(за будь-яких умов на два кроки позаду чоловіка) у поведінці. Однак позитивні риси навчання за статевою ознакою практично повністю нівелюються період професійної адаптації молодих спеціалістів, внаслідок того що жінки-спеціалісти підготовані в умовах суто жіночого середовища взаємодії втрачають навички до співпраці з представниками протилежної статі.

Українські вчені які займалися дослідженням тендерних особливостей реалізації навчально-виховного процесу у вищій школі пропонують почати з викорінення негативних тенденцій закладених гендерними стереотипами, що є стандартизованими уявленнями про типові моделі поведінки та риси характеру індивідів на основі статевої належності [5]. Саме негативною дією тендерних стереотипів пояснюється неоднозначність оцінок успішності особистості як в повсякденному житті так і власне у фаховій приналежності. Успішне усунення подібних тенденцій можливе лише за умов створення атмосфери максимального сприяння самореалізації особистісного потенціалу в процесі навчання. Вирішення подібного завдання можливе лише за активного впровадження у практику реалізації навчально-виховного процесу технологій створених на основі врахування тендерних особливостей уваги, пам'яті, сприйняття та рівня активації здібностей[7]. Особливо актуальною проблема впровадження гендерно детермінованих технологій навчання є для системи вищої освіти, адже саме вищі навчальні заклади як інститути соціалізації визначають специфіку гендерної диференціації професійної самореалізації особистості в подальшому житті.

Погоджуючись з думкою С.Гришак [7] про необхідність подолання гендерної протиставлення та нерівноцінності чоловічих та жіночих рис особистості та стилів поведінки, слід зауважити, що повне нівелювання тендерних особливостей в межах тотального рівноправ'я теж не є раціональним рішенням проблеми, оскільки сприяє формуванню андрогінного типу особистості [3].

Найбільш позитивним напрямом впровадження принципів гендерної рівноправності в освітній процес, на думку І.Мунтян, є інтеграція гендерних характеристик на основі гуманістичної орієнтації педагогічної парадигми, яка закріплює самоцінність чоловічих та жіночих рис особистості [7]. Однак як доводить практика впровадження подібних програм є поясом довготривалим і потребує значних зусиль.

ВИСНОВКИ

На підставі вище зазначеного слід зауважити, що для визначення взаємодії статей у суспільному значенні на засадах егалітаризму, реального а не декларативного, необхідно відмовитись від поняття розрізнення статей, яке базувалось на утвердженні детермінації біологічних особливостей соціально-психологічного розвитку, так як таке розрізнення передбачає незмінність жіночих і чоловічих статевих ролей та моделей поведінки, що не лише сприяло легітимації патріархальної системи влади, як від єдино можливого способу регуляції соціальних зв'язків та взаємовідносин. Більш чітка диференціація понять "стать" і "гендер" сприяє усвідомленню того, що поняття "жіночність" і "мужність" зумовлені розмаїттям культурних значень.

Проте проблематика врахування проблем гендерної соціалізації жінок у процесі навчання у вищій школі, попри свою актуальність не привертає достатньої уваги у вітчизняній соціальній педагогіці та психології.

Слід також зауважити, що науково обґрунтована державна політика стосовно жінок у нашій державі знаходиться в стадії формування. Наголошуючи на забезпеченні принципу "рівних можливостей", формуванню самостійності та незалежності, почуттю власної гідності жінки як необхідним складовим

зрілої особистості сучасні програми підготовки спеціалістів у ВНЗ практично не переходять від декларативних заходів до практики. Причиною подібної ситуації є теоретична нерозробленість проблеми гендерної соціалізації жінок під час навчання у вищій школі, на сьогодні майже немає відпрацьованих наукових підходів щодо обґрунтування теоретико-методичних основ соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю окрім поодиноких досліджень, що мають достатньо обмежений характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абукирова Н.И. Что такое гендер?// *Общественные науки и современность.*—1996.— № 6.— С.123-126.
2. Алексеева Г., Бондаровська В. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – К., 2002. – 121 с.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология : Учебное пособие: - СПб., 2008 – 431 с.: ил.
4. Брийовська І.Б. Гендерні і культурні відмінності у сфері ціннісних орієнтацій // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць. - 2004. - № 1(4). – С. 31 – 42.
5. Бондарчук О.І., Горчинська В.І. Проблеми забезпечення тендерної рівності в управлінні вищою освітою: Соціально-психологічний аспект // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць. - 2006. - № 5(16). – С. 21 – 28.
6. Головнюва І.В. Гендерні особливості уявлень про себе чоловіків і жінок // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць. - 2006. - № 1(12). – С. 63 – 69.
7. Гришак С.М. Щодо питання інтеграції тендерного підходу в сучасну вищу освіту // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. - № 2. – С.18 - 23.
8. Костикова И., Митрофанова Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // *Высшее образование в России.* – 2001. – № 2. – С.69.
9. Романова В.Г. Статеворольові стереотипи в процесі соціалізації. Наукові повідомлення // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2000. – № 8. – С. 39-48.
10. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике. // *Педагогика.* – № 7. – 2001. – С.17-22.
11. Бабанов В.П. Гражданская идентичность студенческой молодежи как критерий её социализации // *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* – 2010. - № 2. – С.50 - 54.

УДК [159.923:82–34]:378.9:37.013.42

ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПЕВТИЧНОГО ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Філь О. В., викладач

Запорізький національний університет

Зміст статті полягає у дослідженні особливостей формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії. Автор розкриває досвід використання системи казкотерапевтичних тренінгів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: казкотерапія, соціальний педагог, тренінг, підготовка, готовність.

Филь Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Запорожский национальный университет. Украина.

Содержание статьи состоит в исследовании особенностей формирования готовности будущих социальных педагогов к использованию метода сказкотерапии. Автор раскрывает опыт использования системы сказкотерапевтических тренингов в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: сказкотерапия, социальный педагог, тренинг, подготовка, готовность.

Fil H. THE USING OF FAIRY-TALE THERAPY TRENING IN PROFESSIONAL TEACHING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with the problem of training of future social pedagogues for their professional activity using innovative forms and methods for work with clients. An author exposes the experience of use the system of the fairy-tale trainings in the process of professional teaching future specialists.

Key words: fairy-tale therapy, social teacher, training, teaching, readiness.

Одним з пріоритетних напрямів розвитку соціальної педагогіки науки та практики на етапі її становлення в сучасних умовах розвитку нашої держави є підготовка кваліфікованих фахівців – соціальних педагогів і працівників. Фахова підготовка спеціалістів цієї галузі у вищих навчальних закладах має відповідати вимогам сучасних соціально-економічних змін.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів – це цілісний навчально-пізнавальний процес, важливою особливістю якого є поєднання оволодіння фаховими знаннями та вміннями із формуванням необхідних особистісних якостей майбутніх працівників. Сучасний фахівець має бути не лише професійно підготовленим до майбутньої діяльності, а й уміти самостійно орієнтуватися в новому потоці знань та передових технологій, творчо підходити до вирішення професійних завдань, мати гнучке, динамічне, позбавлене стереотипів мислення. Результатом підготовки майбутніх соціальних педагогів є їх готовність до виконання різних видів професійної діяльності. Ми дотримуємося думки О. Лугової, яка зазначає, що професійна готовність є не лише результатом професійної підготовки, а й її метою, “основною умовою ефективного реалізації можливостей кожної особистості” [1].

Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до різних видів професійної діяльності став предметом дослідження багатьох науковців. Так, проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з різними категоріями клієнтів розкриваються в працях І. Звереві, Ю. Мацкевич, С. Пашенко та ін.; дослідження особливостей здійснення соціально-педагогічної діяльності в установах різного типу розглядають Н. Заверико, І. Зверева; загальні засади організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів – А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Сидоров, Є. Холостова та ін.; професійно значущі для майбутніх соціальних педагогів особистісні якості досліджують М. Галагузова, В. Гриньова, Н. Заверико, М. Мудрик, В. Сластьонін та ін.; дидактичні основи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів – С. Харченко; нетрадиційні форми та методи підготовки майбутніх фахівців у соціально-педагогічній галузі – О. Витвар, педагогічні умови формування професійно-етичної культури майбутніх соціальних педагогів – О. Пономаренко; теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів – Г. Локарева.

Однак, проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання нетрадиційних методів роботи з клієнтом, зокрема, казкотерапії, ще недостатньо досліджена в науковій літературі. Відповідно до цього метою нашої статті є розкриття досвіду використання казкотерапевтичних тренінгів у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Підготовка соціальних педагогів до різних аспектів професійної діяльності передбачає використання широкого спектра форм та методів навчання. Умовно серед них можна виділити дві групи: традиційно-репродуктивні та активно-творчі. До першої групи можемо віднести лекції, практичні та семінарські заняття, самостійну роботу та ін. Другу групу становлять такі форми та методи навчання, як тренінг, дискусія, олімпіада, науково-практична конференція, науково-дослідна робота студентів, ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи тощо.

Традиційно-репродуктивні форми та методи навчання є базовими для побудови навчально-виховного процесу, але їх недостатньо для підготовки творчої особистості кваліфікованого фахівця. Основними недоліками системи навчання, побудованої на основі використання виключно традиційно-репродуктивних методів навчання, є, на нашу думку, недостатня підготовленість студентів до практичної діяльності, низький рівень творчого розвитку та самореалізації викладачів і студентів, слабкий зворотний зв'язок між студентом та викладачем.

Одним зі способів подолання репродуктивного підходу в підготовці соціальних педагогів є, на наш погляд, підвищення активності суб'єктів навчального процесу та впровадження активно-творчих форм і методів навчання майбутніх спеціалістів. Яскравою особливістю активно-творчих методів навчання є те, що в їх основі лежить спонукання до мисленнєвої та практичної діяльності. Основними ознаками цих форм та методів навчання є стимульована активність студентів, збільшення частки самостійної творчої роботи студентів, зйоговлення часу активності студента та викладача, постійна взаємодія студента та викладача за допомогою прямих і зворотних зв'язків [2]. Загальною метою форм та методів активно-творчого навчання є створення психолого-педагогічних умов для розвитку й підвищення пізнавальної активності та пізнавальної самостійності студентів. Пізнавальна активність та пізнавальна самостійність є тими якостями, які характеризують здатність до навчання. Ми розділяємо погляди Г. Локаревої щодо розуміння активності у процесі навчання як загальної необхідної характеристики пізнавального процесу. Зміст поняття пізнавальної активності визначається прагненням та інтересом особистості до навчальної

діяльності. Під поняттям пізнавальної самостійності ми маємо на увазі здатність особистості того, хто навчається, самостійно мислити, мати власну точку зору, знаходити власні способи вирішення навчальних завдань тощо.

Метод тренінгу як один із методів активного творчого навчання широко використовується в підготовці майбутніх соціальних педагогів, оскільки сприяє більш ефективному розвитку професійних та особистісних якостей, необхідних майбутньому спеціалісту. На думку І. Беха, тренінг є “складовою підготовки спеціалістів різного профілю – керівників, педагогів, лікарів та ін., новим напрямом, що передбачає загальний вплив на особистість, створює оптимальні умови для регуляції цілісного організму, а також сприяє підвищенню емоційної стійкості випускників вищих навчальних закладів” [3, с. 269-270]. Ми погоджуємося із твердженням З. Бондаренко з приводу того, що використання тренінгів у підготовці майбутніх соціальних педагогів дає можливість “реалізувати потребу майбутніх фахівців у спілкуванні, груповій взаємодії, прямому й опосередкованому впливі на інших людей” [4, с. 87]. Використання тренінгу передбачає дотримання ряду принципів, таких як: конфіденційність; активність кожного учасника; можливість отримати зворотний зв’язок, який має бути аргументованим, інформативним, персоніфікованим та образним; довірливе та відкрите спілкування; правило “стоп” як можливість припинити спілкування, якщо воно виявилось травматичним; правило “тут і тепер”; усвідомлення як ведучим, так і учасниками відповідальності за результативність навчального процесу [4].

Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності відбувалося трьома послідовними та взаємопов’язаними етапами підготовки: ознайомчо-пізнавальним, технологічним та інтегративним, кожен із яких мав свої завдання, що реалізувалися через відповідні форми та методи підготовки. Одним із важливих методів підготовки на кожному з етапів був казкотерапевтичний тренінг.

Ознайомчо-пізнавальний етап підготовки майбутніх соціальних педагогів реалізовувався на 1–2-му курсах навчання майбутніх соціальних педагогів. Основним завданням цього етапу було зацікавлення студентів в оволодінні методом казкотерапії, у тому числі і через власну участь у груповій та індивідуальній казкотерапевтичній роботі. На початку ознайомчо-пізнавального етапу студентам першого курсу було запропоновано взяти участь у казкотерапевтичному тренінгу-знайомстві. Його метою було занурення майбутніх соціальних педагогів в атмосферу казкотерапії, що є однією з умов ефективності професійної підготовки спеціалістів, надання уявлення студентам про метод казкотерапії на практиці, розширення знань один про одного, а також розвиток таких особистісних професійно важливих якостей, як емпатійність, інтуїція у сприйнятті іншої особистості; креативність на протигагу стереотипності мислення; розвиненість “внутрішньої дитини”; контактність і гнучкість у спілкуванні; саморозуміння (усвідомлення власних конфліктних потреб та мотивів і ресурсного потенціалу). Тренінг був розрахований на три сесії по 80 хв. кожна і базувався на розробленій нами техніці “Казкові фігурки”. Необхідними матеріалами для роботи є папір, олівці, фарби, а також різні невеликого розміру фігурки казкових чи мультиплікаційних персонажів (для групової роботи кількість фігурок не повинна бути меншою за кількість осіб у групі). Ми використовували фігурки з “Кіндер-сюрпризів”, вибір яких зумовлений тим, що вони однакові за розміром та згруповані за різними казками чи мультфільмами, тобто є носіями певного усталеного образу. Використання цих фігурок полегшує вибір казкового персонажа, з яким може асоціювати себе людина, робить цей вибір наочним.

Для досягнення ефективності тренінгу робота проводилася у підгрупах. Наведемо приклад використання цієї техніки в одній із підгруп. Кількість учасників – вісім. Під час першої сесії учасникам було запропоновано обрати з набору дві фігурки, описати їх та обґрунтувати вибір саме цих фігурок. Першою є фігурка, яка найбільше подобається з усіх запропонованих, другою – та фігурка, яка найбільше не подобається. Процедура вибору фігурок викликала в учасників інтерес та поживлення. Студенти з готовністю говорили про обраних персонажів, давали їм характеристики. Дехто зі студентів зазначав, що певні якості обраних фігурок характеризують тих, хто їх обирав. Вибір неприємних персонажів здійснювався з метою полегшити подальший розвиток казкового сюжету, а також виявити особистісні риси, які не подобаються учасникам, щоб у подальшій роботі працювати над розвитком комунікативної толерантності, оскільки в майбутній професійній діяльності студенти можуть стикатися із досить “складними” клієнтами і мають знаходити з ними спільну мову.

Завданням другої сесії стало створення групової казки з використанням обраних персонажів. При цьому учасники мали змогу за власним бажанням ввести до сюжету казки одного персонажа (позитивного чи негативного) або двох. Створення та аналіз спільної казки проводився на основі процедури, розробленої О. Бреусенко-Кузнецовим [5], і відбувався трьома етапами (четвертий етап ми виключили, оскільки він передбачає більш глибоку психологічну роботу, що не було предметом нашої діяльності). На першому етапі відбувалося власне написання казки групою учасників по колу. Обирався учасник, який розпочинав казку, а також оговорювалося те, скільки речень додаватиме кожен “казкар” (зазвичай не більше трьох) і скільки повних кіл повинна пройти казка (не менше трьох). При цьому варто також зазначити, що, продовжуючи казку, кожен учасник мав піклуватися як про те, щоб його внесок сприяв створенню

спільного завершеного твору, так і про те, щоб зробити казку такою, як він хоче. Казка створювалася усно і фіксувалася на папері в такий спосіб: кожен наступний учасник записував слова попереднього учасника. Таким чином, вся казка записувалася за внесками кожного учасника, що дало можливість для проведення як подальшого загального аналізу створеної казки, так і для вертикального аналізу внесків кожного учасника. Створення казки майбутніми соціальними педагогами відбувалося досить жваво та експресивно, учасники швидко вигадували продовження, іноді перериваючи один одного.

На наступному етапі роботи кожен учасник оцінював створену казку за власними критеріями, висловлюючи своє ставлення не лише до результату групової діяльності, а й до самого процесу створення казки. Обговорення написаної казки викликало в студентів досить суперечливі емоції. В основному казка здалася учасникам досить сумбурною. Основною у створеній казці, на думку більшості майбутніх фахівців, стала тема дружби та порятунку друзів з біди. В цілому написана казка була скоріше гармонійною, відповідно до ознак гармонійності казки [6]: чітка визначеність та вирішення основної проблеми, єдність групи в загальній позитивній оцінці казки. Однак у самій казці та в процесі її написання нами простежувалися особливості, характерні для негармонійних казок, а саме: серед казкових персонажів були випадкові, епізодичні, “забуті персонажі”, траплялися спроби деяких учасників визначити продовження казки за іншого учасника шляхом підказок.

Останній третій етап роботи з казкою передбачав аналіз групою внеску кожного учасника під час проведення третього заняття. Спочатку зачитувався внесок учасника, після чого вся група, в тому числі і сам учасник, письмово чи усно аналізувала його і давала зворотний зв'язок. Процедура аналізу проходила неформалізовано, однак при цьому були не бажані оцінні судження (“добре / погано”). Ми звернули увагу майбутніх соціальних педагогів на те, що аналізувати слід роль внеску кожного учасника в загальній казці. Особливу увагу ми звертали на епізоди, які повторювались із циклу до циклу.

Наприкінці останньої сесії студентам було запропоновано заповнити анкету-опитування. Більшістю майбутніх соціальних педагогів участь у тренінгу була охарактеризована як цікавий пізнавальний досвід. При відповіді на запитання анкети були отримані результати, які в цілому свідчать про їх зацікавленість у подальшому оволодінні методом казкотерапії. Так, при відповіді на запитання: “Чи справдилися Ваші очікування щодо проведеного тренінгу?” 70% студентів відповіли “так”; 7% – очікували на більш глибоку психологічну роботу; 23% опитаних відповіли, що участь у тренінгу перевершила їх очікування щодо нього. На друге запитання: “Чи Ви задоволені власною участю у казкотерапевтичному тренінгу?” ми отримали такі результати: цілком задоволені власною участю 65% опитаних; в цілому задоволені – 10%; не визначилися – 5%; не задоволені своєю участю – 20% опитаних учасників. Аналіз відповіді на третє питання: “Досвід, отриманий у процесі тренінгу, допоможе мені у...” свідчить про те, що для більшості майбутніх соціальних педагогів тренінг допоможе в розвитку креативності, емпатії, саморозуміння та здатності краще розуміти інших. У відповідь на четверте запитання: “Чи хотіли б ви поглибити свої знання щодо особливостей застосування казкотерапевтичних методик та технік?” усі студенти відповіли ствердно.

На другому курсі ознайомчо-пізнавального етапу підготовки студентів експериментальних груп із ними був проведений навчальний тренінг: “Використання групової казкотерапії для навчання, освіти та організації дозвілля дітей”. Метою проведення тренінгу стало оволодіння студентами необхідними знаннями та вміннями з використання методу казкотерапії, а також відпрацювання функціонально-рольового потенціалу соціального педагога. Завданнями тренінгу були: надання студентам знань з особливостей виховної та навчальної організаторської групової казкотерапевтичної роботи з дітьми й підлітками та окремих казкотерапевтичних методик і технік, необхідних для цього; формування аналітичних, прогностичних, конструктивних, рефлексивних та комунікативних умінь, необхідних для казкотерапевтичної групової роботи з дітьми та підлітками з освітньою, виховною та організаційною метою; реалізація студентами функціонального наповнення ролей “посередника” та “учасника спільної діяльності”. Тренінг проводився протягом чотирьох сесій (через день) по три години і, крім практичних вправ, включав також теоретичні повідомлення у вигляді міні-лекцій.

Перша сесія почалася з міні-лекції “Особливості використання казки з виховною метою”, основною метою якої стало надання інформації, яка буде використовуватись у подальшій роботі. Після цього майбутні соціальні педагоги мали можливість виконати ряд практичних вправ відповідно до визначених завдань тренінгу. Особливістю вправ, запропонованих для виконання студентам, було те, що вони могли застосовуватись і як навчальні, і для подальшої професійної роботи з клієнтом.

Вправа “Хто я? Хто ти?”. За основу було взято вправу “Хто я?”, подану в праці Є. Калюжної [7], й адаптовано для підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності. Адапована нами вправа має два варіанти, які могли виконуватись послідовно або автономно. У професійній діяльності наведена вправа може використовуватись як на першій зустрічі, так і в будь-який час роботи соціального педагога із клієнтом. Для закріплення досягнутих під час роботи результатів корисним може бути проведення цієї вправи під час першої і на останній зустрічі соціального педагога із клієнтом. Метою

використання цієї вправи в підготовці майбутніх соціальних педагогів, на нашу думку, є: розвиток емпатії, комунікативних навичок, соціальної креативності майбутнього фахівця в роботі з клієнтом.

Перший варіант виконання вправи “Хто я? Хто ти?” полягав у тому, що студенти поділялися на пари і записували спочатку відповідні характеристики себе (Я - ...), а потім – свого партнера (Ти - ...). Характеристик мало бути не менше десяти. Писати можна було будь-які характеристики: риси характеру, звички тощо.

Другий варіант також передбачав надання характеристик, однак майбутні соціальні педагоги мали надавати метафоричні, казкові характеристики, називати казкових чи самостійно вигаданих персонажів, із якими вони асоціюють себе і один одного. Оскільки відомості про себе й один про одного подавалися в метафоричній формі, учасники в більшості випадків відчували менший дискомфорт і почувалися вільніше, розповідаючи про себе та про іншого. Відповідно до відгуків, отриманих від студентів після проведення вправи, завдання викликало позитивні емоції, особливо другий його варіант. І хоча надання метафоричних характеристик потребувало більше часу, вони стали більш точними та індивідуалізованими.

Вправа “Казкові уроки” (Т. Зінкевич-Євстигнєєва). Метою цієї вправи був розвиток креативності мислення, уміння виділяти основну проблему. Майбутнім соціальним педагогам зачитувалася відома всій групі казка. Після цього всім учасникам давалося завдання назвати ті “уроки”, які дає прочитана казка. Ведучий записував усі висловлення студентів на дошці. За словами Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, виконання цієї вправи дає можливість розширити свої уявлення про виховний та навчальний вплив казок на особистість дитини [8]. Групова форма роботи дала змогу отримати якомога більшу кількість загальноприйнятих і нестандартних казкових уроків.

Під час проведення вправи “Казкові уроки” в одній з експериментальних груп була зачитана казка “Колобок”. За результатами обговорення були визначені такі казкові уроки: “не тікати з дому”, “повідомляти дорослим, куди збираєшся іти”, “не довіряти незнайомим”, “не бути надто самовпевненим”, “не піддаватися на лестоці”, “батькам краще стежити за своїми дітьми”, “приділяти дітям більше уваги”, “не втрачати віру, коли щось не вдається”, “використовувати навіть найменші можливості для реалізації своїх бажань” тощо. За висловленням деяких студентів, вони навіть не підозрювали, наскільки інформативною може бути звичайна дитяча казка.

Протягом другої сесії тренінгу студенти також виконували практичні завдання та вправи, зокрема, вправу “Фантастичні гіпотези”. Одним із перших цю вправу пропонував виконувати Дж. Родарі [9]. У контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до оволодіння методом казкотерапії метою використання цієї вправи було: розвиток креативності та творчого мислення; розвиток лабільності мислення; розвиток умінь виділяти основну проблему та формулювати завдання соціально-педагогічної діяльності із використанням методу казкотерапії, зводити проблему до рівня конкретного завдання, організувати дозвілля із використанням методу казкотерапії.

Студентами чи ведучим довільно обиралися не пов’язані між собою підмет та присудок і підставлялися в запитання: “Що було б, якби...?”. Як відповідь на це запитання писалася казка. Для тренування в майбутніх фахівців уміння зводити проблему до рівня конкретного завдання обрані підмет і присудок мали відображати зміст соціально-педагогічної ситуації. Після написання казки зачитувалися вголос і аналізувалися та обговорювалися. Особлива увага зосереджувалася на можливості творчого вирішення соціально-педагогічної ситуації. Після проведеного аналізу студенти були приємно здивовані тим, що така, на перший погляд розважальна вправа здатна дійсно допомогти у вирішенні соціально-педагогічної ситуації.

Після проведення вправи майбутні фахівці отримали теоретичну інформацію у вигляді міні-лекції “Використання методу казкотерапії для організації навчання дітей”, у якій довідалися про роль, яку відіграє казкотерапія в навчанні дітей різного віку, та розглянули алгоритм створення дидактичної казки. Ці знання студенти мали змогу застосувати при виконанні наступної практичної вправи “Створення казки за поданими словами”. Метою вправи було визначено: розвиток лабільності та креативності мислення, внутрішнього творчого середовища; формування вмінь застосовувати метод казкотерапії для організації навчально-виховної діяльності дітей, виділяти та оцінювати ресурсний потенціал клієнта й оптимально задіяти та розвивати його.

Семеро студентів самостійно писали на папірцях по одному слову, яке означає предмет (наприклад, наявний в аудиторії), поняття (наприклад, слова-навпаки: пароплав – валпорап) чи явище. Список семи слів оголошувався всій групі, після чого давалося завдання написати дидактичну або виховну казку, використовуючи засвоєний на лекції алгоритм, у якій би фігурували всі сім слів-персонажів. Слід зазначити, що майбутні соціальні педагоги досить легко створювали дидактичні та виховні казки, використовуючи визначених персонажів. В основному створені казки призначалися для дітей молодшого шкільного віку і були досить цікавими та доступними для сприйняття.

На початку третьої сесії студентам було запропоноване для виконання діагностичне завдання “Гра удвох”. За основу завдання нами була взята методика, розміщена у праці Д. Вагапової [10]. Метою цього завдання в контексті оволодіння методом казкотерапії є відпрацювання вміння професійного спілкування майбутнього соціального педагога з клієнтом, а саме: розвиток емпатії та уміння налаштувати професійну комунікацію, створювати сприятливу атмосферу для професійного спілкування.

Завдання виконувалося студентами в парах. Один із пари просив уявити себе, наприклад, у вигляді дерева і задавав напарнику запитання такого змісту: “Якщо б я був деревом, то яким би деревом я був?”, “Якщо б я був казковим героєм, то ким би я був?”, “Якщо б я був чарівним предметом, то чим би я був?” тощо. Інший студент мав відповісти на це питання спочатку звичайним описом, а потім у вигляді казкової, метафоричної історії, описуючи партнера якомога детальніше. Після цього студенти мінялися ролями. За результатами обговорення після виконання завдання було виявлено, що метафоричні характеристики, які майбутні соціальні педагоги давали один одному, виявилися в більшості випадків влучними і точними. У деяких парах метафоричні характеристики стали для учасників досить неочікуваними. Для них було новиною, що оточуючі сприймають їх саме так. Але, на думку більшості учасників, виконання цього завдання дало можливість познайомитися ближче, краще зрозуміти одне одного, перевести стосунки із формальної площини в особистісну.

На початку четвертої сесії тренінгу студенти отримали теоретичну інформацію за темою “Використання методу казкотерапії для організації дозвілля дітей”, після якої мали змогу закріпити здобуті знання при виконанні вправи “Створення сценарію свята”. Метою виконання цієї вправи було формування вмінь комбінувати метод казкотерапії з іншими соціально-педагогічними методами та технологіями залежно від потреб клієнта; визначати доцільність застосування методу казкотерапії для організації освітньо-виховної роботи та дозвілля клієнтів, визначати мету, зміст, часові межі організаційної та освітньо-виховної діяльності із використанням казкотерапії, виходячи із потреб клієнта чи групи; а також розвиток креативності та творчого мислення студентів, активізація внутрішнього творчого середовища тощо.

Завданням учасників стало групове створення сценарію дитячого свята. Уся група ділилася на дві підгрупи, одна з яких мала створити “класичний” сценарій дитячого свята, інша – на основі якоїсь відомої казки (або казок). Тема свята була однаковою в обох підгрупах. Сценарії, створені підгрупами обох експериментальних груп, були проаналізовані. Майбутні соціальні педагоги також мали можливість висловитися з приводу того, наскільки складно було створювати той чи інший сценарій. Слід зазначити, що, за словами самих студентів, використовуючи за основу казку та казкових героїв, створювати сценарій було досить просто, оскільки казка сама “підказувала” подальший хід подій. Так, в одній з експериментальних груп студенти створювали сценарій до свята посвячення в одному з дитячих таборів відпочинку. Одна підгрупа створювала “класичний сценарій”, інша – використала за основу казку про Колобка, дещо змінивши її сюжет та додавши персонажів з інших казок. За сюжетом, Колобок вирушив шукати друзів і дорогою мав долати різні труднощі у вигляді загадок, спеціальних вправ та завдань. Разом із Колобком все це мали виконувати й діти. Після успішного подолання всіх перешкод Колобок знайшов чимало нових друзів, а діти були посвячені у почесних членів своєї групи в таборі відпочинку.

За результатами обговорення “казковий” сценарій виявився кращим (більш злагодженим, послідовним), ніж сценарій, розроблений іншою підгрупою, яка не використовувала за основу казку. Під час створення казкового сценарію майбутні соціальні педагоги також широко використовували свої знання та вміння з організаторської та виховної соціально-педагогічної діяльності, здобуті під час вивчення базових професійно орієнтованих дисциплін.

Наприкінці останньої тренінгової сесії студентам було запропоновано оцінити ефективність проведеної роботи. Для цього ми визначили загальний індекс задоволеності студентів тренінгом за двома критеріями: задоволеність власною діяльністю протягом тренінгу; задоволеність організацією та рівнем проведення тренінгу. Учасникам пропонувалося відповісти на два запитання, обравши прийнятний для них варіант відповіді. Отримані результати відповідають загальній високій задоволеності тренінгом.

Знайомство студентів з методом казкотерапії на ознайомчо-пізнавальному етапі розглядається нами як підготовка, підґрунтя для подальшого вивчення особливостей використання казкотерапії на технологічному етапі, основним завданням якого є оволодіння майбутніми соціальними педагогами найпоширенішими казкотерапевтичними методиками та техніками. Інакше кажучи, студенти мають сформулювати власний інструментарій казкотерапевтичної роботи з клієнтами і навчитися застосовувати його в поєднанні з іншими соціально-педагогічними методиками. Однією з основних методів підготовки на цьому етапі є тренінг, який базується на використанні казкотерапевтичної техніки “Карта казкової країни” та розробленої нами казкотерапевтичної техніки “Острів скарбів”. Крім цього, методика включає творчі практичні завдання, які можуть спонукати студентів до подальшого оволодіння методом казкотерапії.

Технологічний тренінг формування умінь використання методу казкотерапії проводився на початку п'ятого семестру протягом трьох сесій по три години. Основна мета тренінгу – формування в майбутніх соціальних педагогів умінь використання окремих казкотерапевтичних методик і технік у професійній діяльності. Відповідно до мети були сформульовані завдання проведення тренінгу: формування мотивації та особистісних цілей використання методу казкотерапії в майбутній професійній діяльності; розвиток особистісних професійно необхідних якостей майбутніх соціальних педагогів; ознайомлення студентів із різними казкотерапевтичними методиками та техніками, надання необхідних знань й умінь їх використання.

Першу сесію ми розпочали технікою “Карта казкової країни” [11]. Використання цієї техніки, адаптованої нами для роботи з майбутніми соціальними педагогами, дало змогу вирішити такі завдання: зібрати відомості щодо індивідуальної динаміки процесу формування образу мети; визначити шляхи досягнення мети: певні труднощі, перешкоди (внутрішні й зовнішні) та ресурси для їх подолання; здійснювати прогнозування у професійній сфері. Робота з технікою почалася з малювання карти казкової країни за інструкцією. Зазначимо, що робота на цьому етапі вимагала тривалого часу. Після закінчення створення карти ми провели опитування учасників щодо їх почуттів та переживань, пов'язаних із малюванням, а також із готовим результатом їх роботи. Орієнтовний перелік запитань: “Які почуття виникали у вас при роботі з картою (малювання кордонів карти, заповнення ландшафту; чи є якісь незвичайні об'єкти чи порожні, незаповнені місця)?”; “Яка частина карти вам подобається найбільше або найменше і чому (як правило, нижня ліва частина малюнку відображає минуле, а праве верхня – майбутнє)?”; “Чи викликає намальована вами карта якісь асоціації з власного життя?”; “Яку роль відіграють намальовані вами на карті істоти (люди, звірі тощо), чи схожі вони на когось у вашому житті?”.

Слід зазначити, що на початку проведення тренінгу переважна більшість майбутніх соціальних педагогів висловлювала певне занепокоєння з приводу завдання: студенти говорили, що “не вміють малювати”, “мають погану фантазію”, що в них “нічого не вийде”. Для того, щоб зняти цю тривожність ми, по-перше, запевнили майбутніх фахівців, що при створенні карти вміння малювати оцінюватись не буде, а по-друге, запропонували почати малювання з невеличкої вправи (“включення руки”): поставити пензель з фарбою чи олівець на чистий лист паперу і дозволити руці самій вести лінію в будь-якому напрямку. Така вправа полегшила майбутнім соціальним педагогам початок процесу малювання. Вже під час малювання учасники висловлювали позитивні емоції з приводу як самого процесу, так і того результату, який був отриманий.

Після малювання з учасниками тренінгу було проведено постмалюнкове опитування та аналіз створених карт. Після проведення опитування та обговорення створених карт у групі ведучий продемонстрував один з варіантів аналізу карти казкової країни. Після цього учасникам було запропоновано проаналізувати створені карти в парах, тобто проаналізувати карти одне одного. Метою взаємоаналізу в парах було також навчання майбутніх соціальних педагогів використовувати техніку “Карта казкової країни” в роботі з клієнтами. Для проведення аналізу ми використовували схему, запропоновану Т. Зінкевич-Євстигнєєвою та Д. Кудзіловим [11].

Після закінчення першої тренінгової сесії ми проаналізували домінуючі групи потреб майбутніх соціальних педагогів (за класифікацією А. Маслоу), подані на їх картах у вигляді цілей. Так, для 8% студентів експериментальної групи 1 (ЕГ1) і для 7% студентів експериментальної групи 2 (ЕГ2) мета, представлена на карті, належить до групи потреб у безпеці та захисті. Для 6% майбутніх соціальних педагогів ЕГ1 та 8% – ЕГ2 актуальною є потреба у приналежності та любові, при цьому 13% студентів ЕГ1 та 9% студентів ЕГ2 вважають цю потребу важливою (тобто відмічають її на карті у вигляді мети), але неактуальною для себе на цьому етапі їх розвитку. Потребу в самоповазі відзначають 11% майбутніх фахівців ЕГ1 та 12% ЕГ2. Потребу в знаннях відзначають 26% студентів ЕГ1 та 30% студентів ЕГ2, а вважають її актуальною 13% майбутніх соціальних педагогів ЕГ1 та 16% ЕГ2. Примітним є те, що у жодного студента ЕГ1 і лише у 7% студентів ЕГ2 мета належить до групи естетичних потреб. Для 40% майбутніх фахівців ЕГ1 та 35% - ЕГ2 мета належить до найвищої групи потреб у самоактуалізації та особистісному вдосконаленні. При цьому приблизно для половини майбутніх соціальних педагогів обох груп ця мета знаходиться на периферії, що може свідчити про неактуальність її досягнення на сучасному етапі їх розвитку. Таким чином, можна стверджувати, що для більшості студентів обох експериментальних груп досить важливим є досягнення потреб у знаннях та в самоактуалізації, що є гарним показником їх загального розвитку.

Друга сесія тренінгу розпочалася з продовження роботи над технікою “Карта казкової країни”, а саме: з техніки, яку ми назвали “Шлях героя”. Вона передбачала вибір героя-мандрівника казковою країною та описання мандрівки героя від першої особи (у формі казки, історії, легенди тощо). Учасники мали обрати із запропонованих фігурок із “Кіндер-сюрпризів” одну, яка може вважатися мандрівником казковою країною і створити казку (історію, легенду, розповідь), яка б відображала мандрування героя. Після цього відбувалося прочитання кожним учасником написаної історії та подальше обговорення із

задаванням уточнюючих запитань та висловлення власних почуттів та емоцій з приводу почутого. Створення казки від імені певного героя дало можливість оминати захисні механізми автора і перенести власні переживання та способи дії на обраного героя. Тоді як створення казки від власного імені автора в цьому випадку могло призвести до навмисного викривлення інформації. Слід зазначити, що майбутні соціальні педагоги охоче почали вибір героя-мандрівника власної казкової країни. За словами учасників, при виборі фігурок вони перш за все орієнтувалися на певні якості, які дають герою змогу успішно досягти мети на карті, а саме: сила, кмітливість, швидкість, можливість пересуватися різними шляхами, доброта тощо.

Спільною рисою написаних студентами обох експериментальних груп історій було те, що вони досить схематично описували “мандрівку” героя країною на зразок: “Данило Микитич вирушив у подорож. Він спочатку пройшов через темний ліс страху, в ньому він потрапив на галявину спокою. Відпочивши, Данило Микитич побачив перед собою високу гору і вирішив її підкорити...”. Але в цих описах яскраво виявилось емоційне забарвлення дій героїв-мандрівників, тому було зрозуміло, які саме якості цінують і використовують майбутні соціальні педагоги для досягнення мети в реальному житті.

Під час третьої сесії студенти виконували розроблену нами казкотерапевтичну техніку “Острів скарбів”. Цілями її використання у підготовці майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії були: розвиток творчого потенціалу, позитивного самовідношення, активізація “внутрішньої дитини”; розвиток групи рефлексивних умінь, а саме: володіння найпростішими способами психічної саморегуляції з використанням методу казкотерапії; підвищення кваліфікації й рівня професіоналізму. При розробці цієї техніки ми спиралися на техніку “Карта казкової країни” [11], але дещо змінили мету й акценти. Техніка “Острів скарбів” спрямована на виявлення того ресурсного потенціалу, яким володіють майбутні соціальні педагоги, його актуалізацію та усвідомлення студентами. Це дало змогу розвинути позитивне самовідношення, що є необхідним для подальшої роботи з клієнтами.

Учасникам тренінгу пропонувалося уявити, що старовинною реліквією їх родини є карта острову скарбів. Це може бути будь-який скарб. Далі студенти повинні були створити карту острову скарбів за допомогою різних матеріалів: паперу різних кольорів та фактури, олівців та фарби, клею, пластиліну, скотчу, різноманітних камінців, монеток, ракушок, бусин тощо. Основною технікою створення карти острову скарбів був колаж. Учасники мають позначити території на карті так само, як і в техніці “Карта казкової країни”. Також необхідно позначити місце скарбу та шлях до нього. Важливою процедурою після створення карти острову скарбів було опитування. Наведемо орієнтовний перелік запитань до нього: які почуття та емоції ви відчували в ході створення карти і що відчуваєте зараз, дивлячись на неї; розкажіть про свій скарб, опишіть його; що він являє собою, в чому його цінність; для чого у вашому сучасному житті може знадобитися цей скарб, чи є він для вас актуальним; уявіть, що ви зараз вирушаєте в подорож за скарбом; чи легко вам здобути ваш скарб; які труднощі необхідно подолати, виходячи з карти; що б ви взяли із собою, вирушивши за скарбом; хто чи що допомагає вам на вашому шляху; опишіть почуття, пов'язані зі здобуттям скарбу; як ви плануєте його використати.

Насамкінець у групі відбулося обговорення виконаної техніки та висловлення власного ставлення до робіт інших учасників. Слід зазначити, що в більшості майбутніх соціальних педагогів, які брали участь у тренінгу, робота викликала позитивні емоції та покращувала настрій. Дивлячись на роботи інших учасників, деякі студенти усвідомили, що скарбом можуть бути не лише матеріальні цінності, а й певні вміння, риси та якості характеру, і навіть люди. Майбутні фахівці також зазначали, що хочуть у подальшій практичній діяльності використовувати цю техніку, оскільки вона дає можливість активізувати ресурсний потенціал особистості клієнта.

Формування компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії на технологічному етапі є підґрунтям для подальшого опанування цим методом на інтегративному етапі, основним його завданням якого є не лише здобуття нових знань та формування вмій використання казкотерапевтичних методик і технік у майбутній професійній діяльності, а й узагальнення і творче переосмислення отриманої інформації з метою інтеграції отриманого досвіду в професійну діяльність, вироблення власного бачення та стилю роботи з використанням казкотерапії як методу. Цей етап реалізується на 4-му курсі навчання студентів.

На початку інтегративного етапу підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії у професійній діяльності ми використали тренінгову форму роботи з метою мотивації студентів до оволодіння казкотерапією як методом роботи з клієнтом.

Тренінг розрахований на чотири години роботи: по дві години поспіль з 30-тихвилинною перервою. На початку тренінгу ми використали розроблену нами техніку “Казкові фігурки”. Під час ознайомлення майбутніх фахівців з методом казкотерапії на першому курсі ми вже використовували техніку “Казкові фігурки” й описували її, тому процедуру проведення ми пропустимо. Особливість застосування цієї техніки на останньому інтегративному етапі полягає у використанні групової форми створення казки. Для того, щоб робота проходила ефективніше, ми поділили експериментальні групи на підгрупи по 7–9

осіб, адже саме така кількість учасників у тренінговій групі є найоптимальнішою. Студенти отримали два завдання. Перше – обрати з набору фігурок одну, описати її, обґрунтувати вибір саме цієї фігурки. Процедура вибору фігурки викликала бурхливий інтерес та поживлення у групі. Члени групи зацікавлено розглядали фігурки, з готовністю говорили про обраних персонажів, даючи їм певні характеристики. В результаті було визначено, що обрані фігурки метафорично представляють тих осіб, які їх обирали. Друге завдання – створити групову казку із використанням обраних персонажів, записуючи її по колу. Після створення казки вона була зачитана повністю та “вертикально”, тобто зачитані внески кожного члена групи у казку. Це викликало бурхливі емоції студентів, оскільки, за їх словами, обрані ролі та стратегія поведінки відповідали тим ролям, які майбутні соціальні педагоги виконували у своїй групі. У цій підгрупі не всі учасники вводили своїх персонажів до спільної казки, що можна розцінювати і як загальну інертність студентів, і як небажання так чи інакше виявляти себе у групі. Щодо аналізу казки в цілому, то ми дослідили її за схемою аналізу О. Бреусенка-Кузнецова [12] з точки зору гармонійності – дисгармонійності. Загалом, можна визначити цю казку більше як гармонійну, ніж дисгармонійну і за процесом написання, і за отриманим результатом. Сюжет казки є досить оригінальним, у процесі його розгортання відбувається вирішення основної проблеми, у казці немає обірваних сюжетних ліній та “забутих” персонажів. Під час написання спостерігалася стабільність активності та настрою учасників групи, а загальна оцінка написаної казки була хоча й досить стриманою, але загалом позитивною. Поряд із цим спостерігалася неосмисленість, немотивованість певних подій у груповій казці, у процесі написання деякі учасники з неохотою продовжували казку, що свідчить про певну дисгармонійність казки, а отже, і стосунків у студентській групі.

Завданням подальшої роботи з майбутніми соціальними педагогами стало спільне малювання написаної казки. За основу цього завдання були взяті техніка “Карта казкової країни” [11] та техніка “Картографування світу фентезі” (за О. Бреусенком-Кузнецовим). Для роботи були запропоновані такі матеріали: два склеєні ватмани, кольорові олівці, фарба (гуаш, акварель) та пензлі. Великий розмір паперу для малювання необхідний при використанні цієї техніки, оскільки він дає кожному студенту змогу виявити себе в силу своїх можливостей, тоді як недостатній розмір паперу для малювання може призвести до конфліктів, які загалом не притаманні учасникам групи. При малюванні спільної карти за написаною казкою майбутні фахівці поведилися досить стримано і малювали кожен лише на “своєї” частині паперу. Примітною рисою процесу малювання стало також те, що ніхто з учасників підгрупи не наважився зайняти центральне місце на малюнку, що може свідчити про несформованість лідерських якостей учасників підгрупи. В результаті, наприкінці процесу малювання учасникам було запропоновано разом заповнити центральну частину малюнку, що після деяких вагань і було зроблено. Результати процесу малювання засвідчили відмежованість малюнків учасників. Виходячи з цього, для забезпечення згуртованості учасників підгрупи студентам було запропоновано “здійснити подорож” картою, проклавши маршрут своєї “подорожі”. Завершується робота загальним обговоренням та вираженням кожним учасником вражень та почуттів від власної роботи та від робіт інших учасників. Важливим результатом створення малюнку спільної казки стало усвідомлення майбутніми соціальними педагогами їх відстороненої поведінки у групі, що частково виявилось як при створенні казки, так і при спільному малюванні.

Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії у професійній діяльності протягом трьох етапів дає змогу не тільки надати ґрунтовні знання, сформувати вміння, розвинути якості та реалізувати функціонально-рольовий потенціал, а й сформувати готовність до використання цього методу як цілісну систему, всі компоненти якої взаємопов’язані та взаємодоповнюють один одного.

Підводячи підсумки використання такого методу навчальної роботи, як тренінг, ми можемо стверджувати, що він є досить ефективним при оволодінні майбутніми соціальними педагогами методом казкотерапії, оскільки дає змогу працювати за трьома найважливішими напрямками: теоретичне оволодіння знаннями, відпрацювання практичних навичок і ролей, а також розвиток особистісних якостей, необхідних для казкотерапевтичної роботи. Перспективу подальших досліджень в цьому напрямку ми вбачаємо в розробці та реалізації тренінгових програм підготовки кваліфікованих соціальних педагогів до різних аспектів професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах ставропольского края) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Луговая Ольга Михайловна. – Ставрополь, 2004. – 192 с.
2. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін / Віра Андріївна Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.

3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: когнітивно-практичні засади. – 2003. – 344 с.
4. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Зоя Петрівна Бондаренко. – К., 2008. – 247 с.
5. Бреусенко-Кузнецов А. А. Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса / Александр Анатолиевич Бреусенко-Кузнецов. – К. : КВИЦ, 2005. – 386 с.
6. Бреусенко-Кузнецов А. А. Подходы к истолкованию мифологически-содержательного сказочного текста / А. А. Бреусенко-Кузнецов // Простір арт-терапії: можливості та перспективи. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 2. – С. 4–35.
7. Калюжна Є. М. Шлях до “Я-відкриття”: уроки з психології для 8-х класів / Євгенія Миколаївна Калюжна. – Запоріжжя, 2006. – 67 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 240 с.
9. Родари Д. Грамматика фантазии / Джани Родари. – М. : Прогресс, 1990. – 94 с.
10. Вагапова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Диляра Хафизовна Вагапова. – М. : Цитадель, 2001. – 460 с.
11. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. – СПб. : Речь, 2004. – 144 с.
12. Бреусенко-Кузнецов А. А. Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса / Александр Анатолиевич Бреусенко-Кузнецов. – К. : КВИЦ, 2005. – 386 с.

УДК 378.14.17.022

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА

Щепова Д.Р., викладач

Дніпропетровський державний аграрний університет

Ціннісні орієнтації є духовним ядром кожної особистості, вони також сприяють внутрішній злагодженості та самовпевненості. Тому формування позитивних ціннісних орієнтацій саме в студентському віці є важливою запорукою розвитку гармонійної особистості молоді людини.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, розвиток, студент, особистість, духовність.

Щепова Д.Р. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УКРАИНСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА/ Днепропетровский государственный аграрный университет, Украина.

Ценностные ориентации являются духовным ядром каждой личности, они также способствуют установлению внутреннего благополучия и самоуверенности. Поэтому формирование позитивных ценностных ориентаций именно в студенческом возрасте является основой развития гармоничной личности молодого человека.

Ключевые слова: ценностные ориентации, развитие, студент, личность, духовность.

Shchepova D.R. VALUE ORIENTATIONS OF MODERN UKRAINIAN STUDENTS/ Dnepropetrovsk state agrarian university, Ukraine.

Value orientations are the main point in inner world of every person. They also promote for establishment of inner prosperity and self-assurance. Therefore forming of positive value orientations in students' age is basis for development of harmonious personality of young people.

Key words: value orientations, development, student, personality, cultural wealth.

Проблема ціннісно-смыслові сфери особистості, зокрема її ціннісних орієнтацій, являється однією з ключових. Це викликано тим, що внаслідок змін, які відбулися в нашому суспільстві і спонукали до відмови від стереотипів, перед особистістю відкрилась можливість постановки власних цілей і визначення реальних умов їх досягнення. Формування таких цілей на кризових етапах розвитку

суспільства, коли старі принципи втратили своє значення, а нові ще не утвердилися, актуалізує потребу вивчення ціннісно-смыслові сфери особистості, яка включає ціннісні орієнтації, їх ієрархічну структуру, а також фактори, що їх трансформують. Молодь у наш час постала перед складним вибором. Система її ціннісного світогляду формується під впливом глобальної зміни ієрархії загальнолюдських ціннісних орієнтацій. Прикро визнати, що трансформація суспільного життя вивела на перші місця цінності особистого рівня, які забезпечують власні потреби та комфортне самопочуття. Сучасні суспільні відносини певною мірою провокують розквіт егоїзму в свідомості людини. Особливо це відбивається на особистості, яка знаходиться на шляху формування свого власного бачення проблем існування, яка тільки зіткнулась з визначенням духовних обмежень для себе, так би мовити, "моральних мурів". Тому метою нашого дослідження є вивчення ціннісних орієнтацій українських студентів на сучасному етапі розвитку суспільства.

Соціокультурна трансформація, яка зараз відбувається в Україні, актуалізує наукове дослідження ціннісних змін, які відбуваються як на рівні суспільства загалом, так і в його окремих соціальних групах, таких як студентство. Ціннісна динаміка – не лише показник, але й потужний фактор політичних, економічних, моральних, соціокультурних та інших змін. Ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини, вони зумовлюють низку її сутнісних характеристик як особистості. Такі характеристики здебільшого спричиняються тим, що являє собою система цінностей конкретної особистості, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, спрямованості та психологічної вагомості. Не менш суттєвим моментом, що зумовлює психологічну значущість системи цінностей, є її співвіднесеність із конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких складається певна система ціннісних орієнтацій у суспільстві в цілому та у кожній окремої особистості. Згадані моменти особливо актуальні, коли йдеться про побудову концепцій освіти й виховання молодого покоління і, зокрема, про систему ціннісних орієнтацій як чинника, що детермінує процес становлення особистості молодого громадянина.

Дослідження проблем особистості та ціннісних орієнтацій зумовлено соціальними змінами в суспільстві, під час яких, система цінностей особистості суттєво змінюється. Поряд з очевидним впливом соціуму на процес формування цінностей, припускається їх розгляд як індивідуального утворення, що має комплексний характер і займає одне з найважливіших місць у структурі особистості. Ціннісні орієнтації виступають в як особистісноформуюча система і пов'язані із розвитком самосвідомості, усвідомленням положення власного «Я» в системі суспільних відносин, а також відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, по рівню сформованості якої можна говорити про загальний рівень її розвитку.

Дослідження теоретичних і методологічних проблем формування життєвих цінностей студентської молоді показало, що на формування ціннісних орієнтацій студентства в сучасних умовах впливає ряд факторів: наявність у суспільстві соціально-економічних протиріч, ослаблення державного, політичного і ідеологічного пресингу, розширення соціальної самостійності та ініціативи студентів. Відбувається переоцінка цінностей, критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формуються нові уявлення про своє професійному майбутнє і майбутнє суспільства.

Власне динаміка ціннісної свідомості студентської молоді зумовлена кількома причинами:

1. Ця соціальна група за характером своєї діяльності, поглядами, ціннісними орієнтаціями тощо дуже близька до інтелігенції, тому важливо досліджувати студентство як резерв формування інтелектуальної еліти, а, відповідно, вищу школу розглядати як головний канал такого формування й, отже, як суб'єкт соціально-культурної трансформації.
2. Динамічність і відносно високий рівень організованості студентства робить цю групу досить привабливою для різного роду ідеологів і політиків, які намагаються втягти студентську молодь у політичні ігри, що мають, як правило, досить брудний підтекст.
3. Демографічні та інтелектуальні характеристики студентської молоді роблять цю соціальну спільноту однією з найбільш ресурсомістких суспільних груп, оскільки вік та освіта, безсумнівно, є найважливішими соціальними ресурсами[1, с.154].

Якщо раніше у своєму виборі молодь спиралася на досвід попередніх поколінь, то зараз у суспільстві, заснованому на ринкових відносинах, вона позбавлена цих природних орієнтирів і змушена купувати новий соціальний досвід. Перше покоління незалежності має такі пріоритети у формуванні ціннісних орієнтацій, що характеризуються різким зростанням міри модернізації цінностей. Після здоров'я, родини, головні цінності - особиста свобода, незалежність у судженнях і діях, матеріальне благополуччя, повноцінний відпочинок, цікаві розваги. Останні місця займають такі цінності, як можливість розвитку, реалізації своїх здібностей і талантів. Друге покоління незалежності має найвищий ступінь ціннісної модернізації. Головні цінності – можливість саморозвитку та самореалізації, економічна незалежність, толерантність. Матеріальний добробут займає одне з останніх місць. Студенти двох останніх десятиліть були поставлені в досить складні умови - їм доводиться самим вирішувати, що цінніше: збагачення будь-

якими засобами або придбання високої кваліфікації, що забезпечує здатність адаптуватися до нових умов; відмова від обмежувальних функцій колишніх моральних норм взагалі або якнайшвидше їх вироблення, у відповідності з новими орієнтирами суспільства, заснованими на критеріях моральності; безмежна свобода міжособистісних взаємин або сім'я як засіб успішного існування. Серед мотивуючих чинників отримання освіти (стати високоосвіченою, культурною людиною, бути матеріально забезпеченим, мати професію, працювати за кордоном, не служити в армії тощо) пріоритетне місце зайняв мотив "досягнути успіху у житті". Таким чином, сучасний український студент, на думку соціологів, стає більш практичним, що проявляється у прагненні за допомогою освіти краще влаштуватися у житті, досягти матеріального благополуччя, високого соціального статусу. На посилення прагматичного мотиву при отриманні освіти вказують багато соціологів, підкреслюючи, що основним фактором, який стимулює до отримання вищої освіти, стає матеріальний. Серед матеріальних цінностей, на які вказали студенти, названі: квартири, побудовані за власним дизайном; декілька автомобілів на родину; замські вілли; триповерхові будинки на березі озера; кожний десятий хотів би мати особистий будинок в Криму взагалі, кожний сьомий - у Франції, США, Японії, Швейцарії[2,с.6-9].

Усвідомлення особистістю власних потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного росту спонукає її до постійного експериментування, що розуміється як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом даної ситуації особистісного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, а виходить, відчувати свою волю з одного боку, і свою відповідальність за усе, що відбувається і відбудеться, з іншого. Для формування психологічної готовності до професії та сприяння становленню особистості студента як майбутнього професіонала є необхідним, зокрема, сформулювати відповідні ціннісні орієнтації, виробити відповідні стратегії та прийоми мислення, що дозволяють творчо розв'язувати задачі певних типів.

Освіта в Україні, як і в будь-якій іншій країні, нерозривно пов'язана з суспільством, його традиціями та цінностями, і тому зберігає багато рис минулого, за роки незалежності відбулася певна демократизація атмосфери в освітніх закладах, на превеликий жаль, прояви репресивної, авторитарної педагогіки, суб'єктно-об'єктний тип взаємовідносин того, хто навчає, і того, хто навчається (коли перший є активним суб'єктом, а другий — пасивним об'єктом), ще досить поширені. У результаті, часто формується не самодостатня особистість, а несамостійна людина, людина-притосуванець. Такий тип відносин слід залишити в минулому якомога швидше. Це потрібно не так для освіти, як для суспільства. Із метою посилення формування самодостатньої особистості в модернізації освіти останніми роками було зроблено ряд кроків. Тому демократизація суспільства важлива також і як передумова для формування вільної, самостійної особистості. Нинішній виховний процес молоді особистості у демократичному суспільстві повинен передбачати досить високий рівень індивідуальної свободи особистості, відмову державних структур від жорсткого визначення форм та методів соціалізації, постійного контролю як за суспільними інститутами, що її здійснюють, так і за самим громадянином.

Корективи слід внести і в таку важливу сферу, як формування системи цінностей особистості. Слід зрозуміти, що утвердження цінностей, які віджили свій вік, дуже негативно позначається не тільки на сутності особистості, а й, безумовно, на життєвому шляху людини та характері суспільства в цілому. Формування неадекватних часових цінностей негативно впливає на людину, викривляє її життєвий шлях й істотно знижує, а то й узагалі перекреслює самореалізацію. Особлива актуальність цієї проблеми для нашої країни полягає в тому, що, окрім причин загальноцивілізаційного характеру, які диктують зміни, — зміни обумовлюють також українські трансформації, як уже проведені, так і ті, котрі будуть реалізовані в майбутньому. Ідеться, насамперед, про створення незалежної держави, перехід до демократії, формування ринкової економіки, утвердження багатоманітного духовного світу тощо. У сучасному середовищі, у тому числі і в студентському, виявлено ряд нових, не характерних для попередніх поколінь, явищ і процесів: погіршення з багатьох позицій соціального стану молодого покоління, істотно розширює зону конфлікту молоді з суспільством; порушення процесу передачі життєвого досвіду від покоління до покоління, що ставить молодих людей перед необхідністю не стільки засвоєння, скільки заперечення досвіду попередніх поколінь; зміна механізмів соціалізації молоді, поява в цьому процесі нових соціальних посередників, характерних для ринкових відносин в економіці.

У суспільстві виникає ситуація, коли люди свою діяльність спрямовують лише на досягнення матеріальних благ. Формується споживацька психологія, домінуючими рисами характеру людей, в тому числі і студентської молоді, стають заздрість, егоїстичність, корисливість, прагматизм. Така ситуація вимагає подальшого наукового аналізу, розробки конкретних рекомендацій з метою удосконалення виховної роботи серед підростаючого покоління, студентської молоді, повернення на чільне місце в ієрархію ціннісних орієнтацій особистості загальнозначущих моральних цінностей.

Дуже активно впливають на формування світогляду особистості студента різні молодіжні організації. Такі організації, як Спілка молодіжних організацій України, Спілка Української молоді, "Пласт", Український національний комітет молодіжних організацій, Українська студентська спілка, Союз Українського студентства мають високий авторитет серед молоді. На жаль, лише близько 30% молодого

населення країни цікавляться їх діяльністю. Інші ж просто займаються "бродінням по життю" та заповненням мозкового вакууму "псевдоінформацією". До речі, великий відсоток громадян просто залишається не проінформованим щодо діяльності, та й взагалі існування подібних угруповань[4, с.534-539].

Отже, сьогодні студентство набуває характеристик соціальної суб'єктності, визначаючи не просто сам процес переходу до іншого суспільства, але і його спрямованість. Це виявляється в процесах модернізації та пост модернізації цінностей студентської молоді, які, відбуваються досить активно. Це явище - адекватна реакція на стан українського суспільства загалом, зокрема на його маргіальність та транзитивність. Тобто ціннісна свідомість сучасного студентства формується в умовах, коли в суспільстві відбуваються революційні зміни, коли воно стоїть перед альтернативою вибору подальшого шляху розвитку. Ці події і загальний негативний стан в державі призвели до того, що молодь виявилась однією з найбільш соціально занедбаних і найменш соціально захищених спільнот нашої країни, що молодіжне середовище розшарпують різні проблеми, що питома вага цих проблем вже давно перевищила критичну масу і загрожує соціальними вибухами. Наслідком цього є логічне зростання конфліктного потенціалу молодого покоління. Щодо перспектив подальшого розвитку цієї проблеми, то на наш погляд, було б цікавим і корисним з практичної точки зору з'ясувати, чи збігаються очікування випускників щодо обраної професії і бажання роботодавців отримати фіхівців-випускників на сучасному ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сокурская Л.Г. Субъектные диспозиции молодежи как фактор социальной трансформации / Сокурская Л.Г. // Молодь в умовах нової соціальної перспективи. – Житомир, 2002. – С. 6-9.
2. Сокурська Л.Г. Проблема суб'єкта в сучасній соціології / Сокурська Л.Г. // Вісник Харківського Національного Університету ім. В.Н. Каразіна. – 2003. – С. 156-160.
3. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи: зб. наук. праць. – Харків: Вид-во ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2003. – 539с.
4. Фаустов Е.Н. Домінуючі ціннісні орієнтації студентів / Фаустов Е.Н. // Вісник МДПУ. – 1995. – № 4. –С. 47-53.
5. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій / Черниш Н. – Львів: Кальварія, 2004. – 234 с.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

УДК 001.817

О ПОСТРОЕНИИ ДОКЛАДА ПРИ ЗАЩИТЕ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ

Величко И.Г., к.ф.-м.н., доцент, *Подковалихина Е.А., к.ф.-м.н., доцент

*Запорожский национальный университет,
Запорожский национальный технический университет

В данной статье проведен анализ описанных способов построения научного доклада и высказаны рекомендации авторов, основанные на личном опыте. Некоторые из советов противоречат общепринятой практике, и в этом случае они подробно обоснованы. В статье основное внимание уделено естественным наукам.

Ключевые слова: дипломная работа, доклад, тема, цель, метод, результаты.

Величко І.Г., *Подковаліхіна О.О. ПРО ПОБУДОВУ ДОПОВІДІ ПРИ ЗАХИСТІ ДИПЛОМНИХ РОБІТ З ПРИРОДНИЧИХ НАУК / Запорізький національний університет, *Запорізький національний технічний університет, Україна

У даній статті проведено аналіз описаних способів побудови наукової доповіді і висловлені рекомендації авторів, засновані на особистому досвіді. Деякі з порад суперечать загальноприйнятій практиці, і в цьому випадку вони детально обґрунтовані. У статті основну увагу приділено природничим наукам.

Ключові слова: дипломна робота, доповідь, тема, мета, метод, результати.

Velichko I.G., *Podkovalihina E.A. ABOUT CONSTRUCTION OF THE REPORT TO THE PROTECTION OF GRADUATE WORK ON THE NATURAL SCIENCES / Zaporizhzhya national university, Zaporozhue National Technical University, Ukraine

The analysis described ways to build the scientific report was conducted in this paper and was made recommendations, the authors based on personal experience. Some of the advices contradict to common practice and in this case they are grounded in detail. The article focuses on the natural sciences.

Keywords: graduate work, report, theme, purpose, method, results.

Введение. Одним из важнейших элементов, по которому оценивается деятельность студента в период подготовки дипломной работы, является доклад, который в краткой форме характеризует работу для членов комиссии. Следовательно, нужно за небольшой промежуток времени рассказать о своей работе так, чтобы было ясно, какая задача решалась, какими методами и какие результаты были получены. Немаловажным является и тот факт, что правильный доклад убедит членов комиссии, что работа важна и актуальна, а сам дипломник является квалифицированным специалистом.

Актуальность. На дипломную работу студента можно смотреть с разных точек зрения. Для студентов она является научной работой (правда, для многих, практически, единственной в жизни). Для комиссии она является, прежде всего, квалификационной работой, целью которой является оценка знаний и умений студентов, полученных во время учебы. Для руководителей она может быть как частью реального научного исследования, которое потом войдет частично или полностью в научную статью, так и способом ознакомиться с новой для себя информацией.

Для получения по результатам защиты хорошей оценки первостепенную важность приобретает даже не качество изложенного в дипломной работе материала, а его представление перед комиссией, то есть речь, плакаты и ответы на вопросы. За счет хорошего доклада и уверенных ответов на вопросы можно получить высокую оценку даже при относительно слабой работе. Разумеется, возможен и обратный эффект.

Обзор литературы. В зависимости от отводимого на защиту времени необходимо определиться с тем, какие именно вопросы включать в доклад. Только в сравнительно малом количестве опубликованных рекомендаций к написанию курсовых и дипломных работ уделяется внимание процессу ознакомления комиссии с результатами исследований, т.е. докладу [1, 2, 3]. Информация по этому поводу присутствует в интернете, например, [3], но в своем большинстве она представляет собой советы уже прошедших

защиту дипломников. В данной статье даны как общие рекомендации по составлению доклада, так и полезные рекомендации по улучшению готового доклада для защиты диплома по естественным наукам.

Удачным примером математического фольклора являются «заповеди диссертанта», которые выглядят следующим образом:

17 заповедей диссертанта

Подготовка диссертации

1. Не пиши длинно. Диссертация не «Война и мир», а ты не Лев Толстой. Пухлая диссертация действует на оппонентов, как красный цвет на быка.
2. Не пиши кратко. Это свидетельствует либо о большом таланте, либо о скудости ума. Ни того, ни другого, оппоненты тебе не простят.
3. Заглавие для диссертации – то же, что шляпка для женщины в летах.
4. Соблюдай меру в подборе литературы «за» и «против». Когда в диссертации много материала «против», вселяется сомнение в правоте твоих воззрений. Если же приводятся только данные «за», непонятно – в чем твоя заслуга.
5. Не хлопай по плечу классиков естествознания.
6. Не зазнавайся. Не думай, что все окружающие дураки, а ты один умный. Избегай личных местоимений. Заменяй нахальное «я считаю» скромным «по-видимому, можно считать».
7. Проверяй качество диссертации на домашних и коллегах. Нормальная диссертация у слушателей должна вызывать непроизвольную зевету и последующий сон. Разделы, вызывающие веселые судороги или чувство гнетущего беспокойства, необходимо переделать. Не радуйся, если неискушенный слушатель говорит, что ему все понятно: это верный признак того, что ты не будешь понят ученой аудиторией.

Подбор оппонентов

1. Оппонент – центральная фигура на защите.
2. Оптимальный оппонент должен иметь общее представление о предмете диссертации, но не должен быть специалистом в данном вопросе. Совершенно незнакомый с вопросом оппонент может оказать медвежью услугу, расхваливая как раз то, что нужно умеренно ругать. Специалист же вникает в детали, нежелательные для публичного обсуждения.
3. Избегай приглашать в оппоненты молодых кандидатов и докторов. Они только завоевывают себе «место под солнцем» и всегда рады воспользоваться случаем, чтобы показать себя и опорочить других. Гораздо удобнее приглашать маститых заслуженных деятелей науки, ибо к старости все мы делаемся если не добрее, то во всяком случае ленивее.
4. Предполагаемых неофициальных оппонентов постарайся сделать соучастниками защиты. Для этого обращай к ним за советами и поблагодари их за ценную помощь. Тем самым ты продемонстрируешь свое ничтожество и их превосходство. Таким образом, ты сделаешь врага заинтересованным в благополучном исходе защиты, ибо кому хочется выступать против своих же собственных рекомендаций?!

Защита диссертации

1. Нет врага большего для диссертанта, чем сам диссертант. Именно он изображает свою диссертацию с точностью кривого зеркала. Закономерность этого явления, подтвержденная почти в 100% случаев, заставляет считаться с ним. Учитывая это, многократно репетируй свое выступление дома.
2. На кафедре веди себя пристойно. Не ковыряй в ушах, не крути указкой над головами сидящих в президиуме, не пей больше одного стакана воды, не плачь, не сморкайся.
3. Если доклад написан – не произноси его, а читай. Бормотание диссертанта вызывает возмущение слушателей. Старайся говорить однотонно. Чем больше членов Ученого совета будет спать или мечтать о личных делах, тем скорее и успешнее пройдет защита.
4. Очень важен иллюстрационный материал. Старайся пользоваться эпидиаскопом. Здесь можно шегольнуть количеством фактического материала. Для этого скомандуй механику: «Кривая №25. Таблицы с №8 по №24 пропустить!». Конечно, не обязательно подбирать нужный материал: пригодится что угодно. Механику все равно, что пропустить, а аудиторию пленит сам факт обилия материала.
5. Если есть таблицы, вешай их побольше. Само собой разумеется, что останавливаться следует только на некоторых. Остальные дают фон большого экспериментального материала.

6. В заключительном слове благодари и кланяйся, кланяйся и благодари. Строго соблюдай необходимую табель о рангах. Отсутствующих благодари меньше, присутствующих – больше.

7. После успешной защиты устраивай банкет

Материал взят с [5]. Эти рекомендации можно адаптировать и к докладу на дипломную работу.

В упомянутой ранее работе [3] профессор А.К. Приварников сформулировал алгоритм успешного выступления на научном семинаре. Так как цитируемое пособие доступно лишь для небольшого количества людей, то приведем данный алгоритм в статье.

Алгоритм успешного выступления на научном семинаре

1. Четко сформулировать постановку задачи: что дано, что нужно найти, исходные предположения.
2. Изложить кратко историю вопроса: кто что сделала в обсуждаемой области.
3. Повторить еще раз постановку задачи и пояснить, чем рассматриваемая задача отличается от подобных задач, решенных предшественниками.
4. Изложить метод решения и основные результаты крупным планом, т.е. так, чтобы были понятны использованные идеи. Фразы типа «из этой формулы получаем эту» и описание мелких деталей недопустимы.
5. На специальных примерах продемонстрировать новизну и достоверность полученных научных результатов.
6. Поблагодарить председателя и присутствующих за внимание. Не забыть сказать слова благодарности своему научному руководителю и фразу «Dixi!» (Я все сказал!).

Изложение основного материала. Обычно выступление строится по следующему сценарию, который условно можно разбить на такие части:

1. Представление студента и темы работы.
2. Цель работы.
3. Обзор литературы, выбор темы, актуальность темы.
4. Постановка задачи.
5. Краткая характеристика глав дипломной работы с описанием результатов решения задач.
6. Выводы по дипломной работе.

При этом студент повторяет четко, без запинок, выученную речь. Такие доклады, безусловно, имеют право на существование.

Но такие доклады являются безликими, как цыплята. Их внимательно слушает только руководитель (иногда сжимая в руках таблетку валидола), который в курсе всех нюансов, и которому это интересно. Такие доклады не затрагивают глубоко членов комиссии.

Некоторые члены комиссии после оглашения темы работы, взглянув на плакаты, уже представляют себе все, о чем пойдет речь и убеждаются, что они смогли бы проделать без проблем все эти выкладки. Цель выступающего – переубедить их в этом.

Другие члены комиссии, которые являются специалистами в других областях математики, не хотят глубоко вникать в тонкости математического аппарата.

А как сделать так, чтобы работа произвела впечатление на всех членов комиссии?

Предлагаются практические рекомендации по каждой части доклада с указанием количества затраченного времени. Каждую часть доклада необходимо выделять интонацией и рекомендуется это делать при помощи фраз, приведенных ниже. Разбиение по времени предлагается из расчета, что на доклад выделено 10 минут.

1. Наиболее оптимальным является следующее вступление: *«Уважаемые члены комиссии! Вашему вниманию предлагается дипломная работа студента ... на тему ...»*.
2. Если цель работы совпадает с названием темы диплома, то данный пункт можно пропустить. Но обычно тема работы является более общей, поэтому цель необходимо озвучить. *Например, тема дипломной работы может быть следующей: «Операторные уравнения», цель работы может звучать так: рассмотреть основы теории линейных операторов и методы решения операторных уравнений – метод малого параметра и метод продолжения по параметру, показать применение этих методов к решению задач.*

Время, отведенное на 1 и 2 пункты – 1 минута.

3. Еще одним «тяжелым» моментом является обзор литературы. Включать ли его в доклад, если да, то как правильно его составить? Обзор литературы по дипломной работе важен при формулировке выбора темы и ее актуальности. Но не утомит ли слушателей длительное перечисление фамилий ученых и их вкладов в развитие данной темы? Чтобы избежать подобного, необходимо кратко перечислить основные работы в данной области и фамилии ученых, делая таким образом акцент на важности темы: *«Данная задача рассматривалась в работах следующих ученых ...»*. Необходимо обязательно упомянуть классиков, а вместо перечисления фамилий и достижений сослаться на обзорную статью по данному направлению. Желательно сообщить о состоянии проблемы на данный момент: *«В вышеназванных работах были получены следующие результаты ... такими методами ...»*. Если численные результаты в известных работах не были получены, то сообщить об этом слушателям. Далее указать причины выбора темы дипломной работы и подтвердить ее актуальность: *«... Вот почему тема дипломной работы достаточно актуальна в настоящее время»*. После этого необходимо подчеркнуть особенность вашей работы (т.е. в чем отличие от известных ранее работ): *«В дипломной работе рассмотрен НОВЫЙ КЛАСС задач ...»* или *«В дипломной работе предложен НОВЫЙ СПОСОБ решения известных задач ...»* или *«Постановка задачи в дипломной работе отличается следующим: ...»*. Особенность (новизна) дипломной работы является ключевым моментом доклада. Это покажет актуальность работы и подчеркнет ее важность.

Время, отведенное на 3 пункт – 2 минуты.

4. Нужно четко сформулировать поставленную задачу, так как если не ясно, о чем идет речь, то дальнейшее выступление теряет смысл. Если постановка задачи является специфической, то желательно сразу дать несколько примеров или сформулировать аналоги этих задач в общематематических терминах. Например, если речь идет об алгебраических полях, то нужно сообщить о том, что полем является множество действительных чисел. Если речь идет о более специфических структурах, то лучше большую часть доклада потратить на пояснение того, что это за «зверь», а сами полученные результаты (хотя основное время работы над дипломом потрачено на их получение) сообщить бегло. Такой доклад, выполненный с заботой о слушателях, будет оценен выше, так как легче оценивать то, что понимаешь. Рекомендуется постановку задачи разбить на общепопулярную (сформулировать своими словами без формул) и точную математическую постановку (с указанием уравнений, дополнительных условий, которые должны быть проиллюстрированы на плакатах).

Время, отведенное на 4 пункт – от 2 до 5 минут.

5. Необходимо охарактеризовать всю работу целиком: *«Дипломная работа состоит из введения, ... глав, заключения, списка литературы»*. Кратко охарактеризовать каждую главу с описанием рассмотренной задачи и полученными результатами: *«В первой главе работы была рассмотрена следующая задача ...»*, *«Получены следующие результаты решения задачи ...»*. В докладе необходимо рассказать о каждой из глав, но некоторые главы можно упомянуть вскользь.

При постановке задачи и тем более при изложении основных результатов нужно не цитировать приведенные на плакатах формулы, что считается моветоном, а обращать внимание на возникающие при этом трудности и способы их преодоления. То есть в изложении должны периодически повторяться фразы *«в отличие от известной ранее постановки...»*, *«здесь возникает сложность, заключающаяся в том, что... Нам, однако, удалось ее преодолеть, благодаря следующему приему...»*, *«Применение стандартного метода приводит к тому, что... Поэтому мы предварительно...»*. Таким образом, будет видно, что проделана интеллектуальная работа, и она должна быть оценена соответствующим образом.

Поскольку комиссия должна задавать вопросы, то при изложении материала тонкости можно сознательно пропускать, провоцируя вопросы, на которые студент знает ответы. Основная часть вопросов задается по тем материалам, которые изображены на плакатах. Посему можно (и нужно) пропускать некоторые моменты, которые являются «техническими». Тем самым у комиссии будет повод поинтересоваться тем, что изображено на данном плакате, а у студента будет повод блеснуть заранее подготовленным ответом на «неожиданный» вопрос. Заметим, что уровень работы можно определить по тому, что студент считает очевидным и пропускает как не интересное. Если на плакате подробно расписано и в докладе объясняется решение квадратного уравнения, то это свидетельствует о низком уровне студента. Если же на плакатах приведено, к примеру, дифференциальное уравнение, и потом сразу его решение, то это говорит о высоком уровне подготовки.

Время, отведенное на 5 пункт – от 2 до 4 минут.

6. Необходимо четко сформулировать выводы по дипломной работе. Повторить еще раз цель работы, рассмотренные задачи с полученными практическими результатами. Сделать акцент на том, что цель работы, которая была поставлена, достигнута. Рекомендуется указать практическое применение полученных в работе результатов: *«Дипломная работа имеет следующее практическое значение...»*.

Четко сформулированный вывод позволяет представить слушателям полную картину проделанной работы. Необходимо дать понять, что доклад завершен и можно приступать к обсуждению работы, а также поблагодарить слушателей. Это рекомендуется озвучить следующими словами: «Доклад окончен, благодарю за внимание».

Время, отведенное на 6 пункт – 1 минута.

Выводы. Правильно построенный доклад есть весомая часть успешной защиты дипломной работы. Он должен разбиваться на несколько логических частей, описанных в статье, каждая из которых выделяется интонацией. Особое внимание должно быть уделено корректной и понятной постановке задачи. В докладе необходимо постоянно подчеркивать моменты, которые делают данную дипломную работу уникальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зоткин Н.В. Подготовка и защита курсовых и дипломных работ: метод. пособ. / Н.В. Зоткин. – Самара: Универс-групп, 2005. – 54 с.
2. Кондрашев А.И. Оформление и защита дипломных и курсовых работ. Методические указания для студентов физического факультета / А.И. Кондрашев, Н.Ю. Романова. – Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 2005. – 15 с.
3. Приварников А.К. Учебно-методическое пособие по курсу «Лекторское мастерство преподавателя-математика» / А.К. Приварников. – Запорожье: ЗНУ, 2007. – 102 с.
4. Молокеедова Л. Примерная структура доклада при защите работы и распределение времени / Л. Молокеедова, И. Самарина. – Режим доступа- http://studentochka.ru/editor_85.html.
5. 17 заповедей диссертанта – Режим доступа - <http://www.mmonline.ru/postgrad/2765>.

УДК 378:37.035.6

ІСНУЮЧІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТА ОЦІНКИ СТАНУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВИХОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ

Гнатенко С.А., здобувач

*Запорізький юридичний інститут
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*

Розглянуто існуючі підходи до вивчення та оцінки стану громадянської вихованості студентської молоді, проблему виховання громадянськості у вищому навчальному закладі. Проаналізовано рівні громадянської вихованості студентів; на першому етапі констатувального експерименту, було отримані дані, які засвідчили рівень громадянської вихованості студентів з урахуванням таких критеріїв, як вияв громадянської спрямованості, освіченості та активності.

Ключові слова: виховання громадянськості, існуючі підходи, вищий навчальний заклад, особистість, громадянська спрямованість, громадянська освіченість, громадянська активність

Гнатенко С. А. СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И ОЦЕНКЕ СОСТОЯНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ / Запорожский юридический институт Днепропетровского государственного университета внутренних дел, Украина.

Рассмотрены существующие подходы к изучению и оценке состояния гражданственности студенческой молодежи, проблем воспитания гражданственности в высшем учебном заведении. Проанализированы уровни гражданского воспитания студентов; на первом этапе констатувального эксперимента, были полученные данные, какие показали уровень гражданского воспитания студентов с учетом таких критериев, как выявление гражданских направленности, образованности и активности.

Ключевые слова: воспитания гражданственности; существующие подходы; высшее учебное заведение; личность; гражданская направленность, гражданская образованность, гражданская активности.

Gnatenko S. A. THE EXISTING APPROACHES THE LEARNING AND ESTIMATING OF THE CIVIC STATE OF THE STUDENTS' EDUCATION / Zaporizhzhya Law Institute of Dnepropetrovsk State University of Internal Affaires, Ukraine.

Existing approaches of learning and estimating of civic state of education of student's youth, problem of civic education in higher educational institution were examined. Levels of student's civic education were analyzed. On the first level of narrative experiment data which ascertained the level of civic education of students with consideration of such criteria as manifestation of civic direction .and activity were obtained.

Key words: education of citizenship, existing levels, higher educational institution, personality, civic direction, civic education, civic activity

Успішне вирішення питань виховання громадянськості в студентській молоді має важливе значення для сучасної педагогічної теорії та практики, подальшого вдосконалення й підвищення ефективності навчально-виховного процесу в системі вищої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Ефективність вирішення питань формування громадянськості студентів вищих навчальних закладів зумовлена навчально-виховним процесом, його змістом, характером, способами організації, формами і методами впливу на свідомість та поведінку особистості. Саме тому зміцнення об'єктивних передумов громадянського виховання, на сучасному етапі, передбачає активне залучення студентської молоді до громадянської діяльності, сповненої прагненням особистості до збагачення та примноження матеріальних і духовних цінностей українського суспільства.

Актуальними на сьогодні лишаються завдання, які передбачали підходи до вивчення та оцінки стану громадянськості студентської молоді в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Мета статті – виділити існуючі підходи до вивчення та оцінки етапу вихованості громадянськості студентської молоді; обґрунтувати необхідні критерії для визначення рівнів громадянської вихованості студентів вищих навчальних закладів; виділити критерії, показники та рівні громадянськості студентської молоді, висвітлити об'єктивну та суб'єктивну зумовленість процесу виховання громадянськості в студентів вищого навчального закладу.

У науковій літературі знайшли висвітлення такі питання як: теоретично-методичні орієнтири формування в молоді цінностей громадянського суспільства; сучасна сім'я у контексті розбудови громадянського суспільства в Україні (Т. Кравченко), дискусійні клуби як фактор виховного впливу на студентів (Г. Троцько), роль сучасних громадських організацій у вихованні особистості (Н. Ніколенко), громадянське виховання як складова формування особистості (В. Пікельна), використання літератури і мистецтва в системі громадянського виховання (Л. Бутенко), громадянська властивість як здатність до творчості (В. Клименко).

На думку вчених (Д. Тхаржевського, Л. Уайт, Н. Чернухи та ін.), ефективність громадянського виховання виявляється не лише в тому, наскільки студентська молодь усвідомлює громадянські цінності, але й у тому, яку громадянські якості прагне розвивати у собі, виявляти у повсякденному житті.

Як зазначають вчені (І. Бех, А. Богульський, В. Курило, С. Савченко та ін.), між особистістю та навколишнім середовищем утворюється діалектичний взаємозв'язок, у якому суб'єктивний чинник має відігравати суттєву роль. Це означає, що особистість має бути не лише носієм певних цінностей, але й активним учасником їх творчого освоєння, використання у повсякденному житті, навчанні, праці, творчості. Саме тому, особливої гостроти набувають такі прояви громадянської вихованості студентів як: саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, виявлення громадянського ставлення тощо.

Посилення ролі особистості у громадянському житті висуває дедалі нові вимоги щодо виховання громадянських якостей студентської молоді, забезпечення їх відповідальності тим параметром громадянського життя, які набувають особливого значення. Звідси виникає потреба у діагностуванні стану сформованості громадянських якостей студентів вищих навчальних закладів. У зв'язку з цим, у нашому дослідженні, були проаналізовані наступні питання, а саме: існуючі підходи до вивчення та оцінки етапу громадянської вихованості студентської молоді; обґрунтування критеріїв необхідних для визначення рівнів громадянської вихованості студентів вищих навчальних закладів.

Серед найважливіших підходів до вирішення вказаного питання можна виділити ті, що характеризують наближення до системи громадянських цінностей, розвиток окремих громадянських якостей у студентів, забезпечення громадянської самореалізації студентів вищих навчальних закладів (рис.1.)

За підсумками першого етапу експерименту, можемо зазначити, що громадянську спрямованість студенти навчального закладу виявляють по-різному (табл.1.).

Зазначимо, що серед досліджених нами студентів найбільш чисельною(68,2%) виявилася група, яка відзначалася низькими показниками, а саме епізодично виявляла громадянські інтереси, реагувала лише на емоційно-чуттєвому рівні на факти, що мали місце у громадянському житті. При цьому студенти не виявляли чітких орієнтацій та усвідомлених потреб щодо громадянських цінностей, не вважали їх такими, що заслуговують серйозної уваги.

Значно меншою за кількістю (24,1% з числа досліджуваних) була група студентів з середнім рівнем громадянської вихованості. Для них був характерним вияв не лише інтересу до суспільного життя, але й ціннісних орієнтацій, які дозволяли їм більш свідомо реагувати на події суспільних відносин, прав та обов'язків людини тощо. Ці студенти відзначалися глибшим розумінням сутності громадянських відносин, прагнули дати вмотивовану оцінку подіям, що мають місце у житті суспільства та його

громадянських відносинах. При цьому зазначені групи студентів ще бракувало внутрішньої потреби, яка б забезпечувала послідовність і цілеспрямованість їх громадянських відносин.

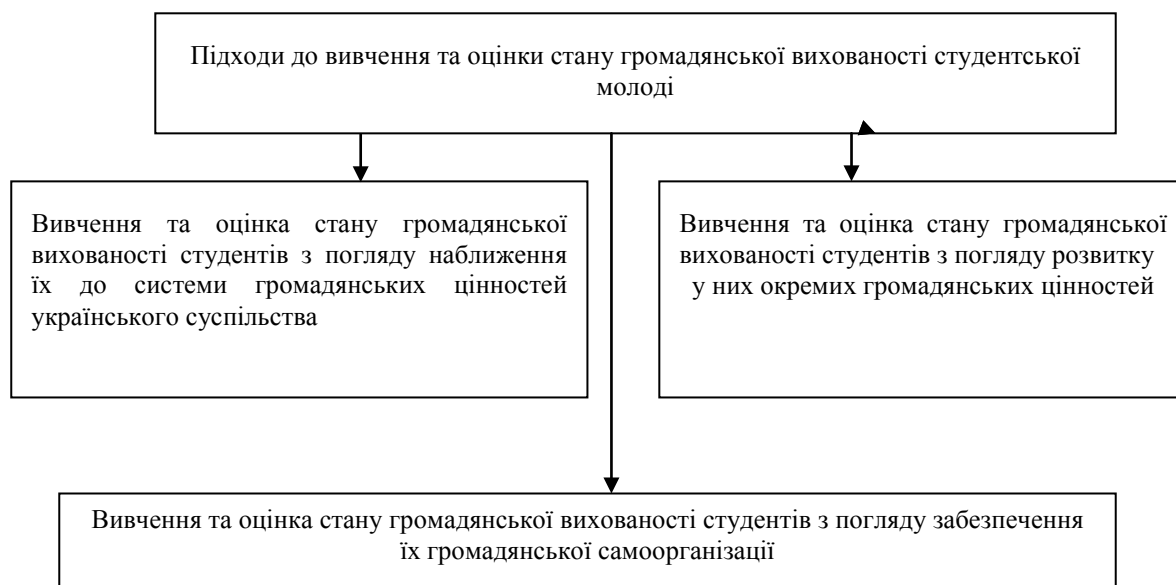


Рис.1. Підходи до вивчення та оцінки стану громадянської вихованості студентської молоді

Таблиця 1 — Результати вивчення рівня громадянської вихованості студентів з урахуванням їх громадянської спрямованості (за даними констатувального експерименту)

№	Рівні громадянської вихованості студентів	Кількісні показники	
		абс.	%
1.	Високий рівень	45	7,7
2.	Середній рівень	140	24,1
3.	Низький рівень	397	68,2
4.	Усього	582	100

І лише незначна частина (7,7%) з числа досліджуваних нами студентів відзначалася показниками високого рівня громадянської вихованості. Вони виявляли усвідомлені громадянські потреби, характерними ознаками яких було емоційно забарвлене ставлення до громадянських цінностей, уміння орієнтуватися та оцінювати факти громадянського життя, виявляти послідовність та цілеспрямованість у досягненні намічених цілей та завдань, що стосується громадянського змісту.

У процесі констатувального експерименту нами досліджено рівень громадянської вихованості студентів з урахуванням такого критерію як громадянська освіченість. Отримані у процесі експериментального вивчення дані знайшли відображення у табл. 2.

Таблиця 2 — Результати вивчення рівня громадянської вихованості студентів з урахуванням їх громадянської освіченості (за даними констатувального експерименту)

№	Рівні громадянської вихованості студентів	Кількісні показники	
		абс.	%
1.	Високий рівень	30	5,2
2.	Середній рівень	128	22,0
3.	Низький рівень	424	72,8
4.	Усього	582	100

Можемо бачити, що найбільш чисельною (72,8%) виявилася група студентів з низькими показниками. Вона відзначалася мозаїчним характером громадянської освіченості. Ці студенти володіли такими знаннями у сфері громадянських відносин, які давали лише поверхові уявлення, свідчили про можливість відображення зовнішніх параметрів громадянського рівня суспільства. Для студентів властивим було усвідомлення того, що існують певні прояви громадянських відносин, але пояснити їх

зміст та зумовленість вони не могли. Студентам бракувало знань, які б забезпечували можливість пояснення сутності та закономірностей функціонування громадянських цінностей.

Друга група студентів (22,0%) мала дещо менші кількісні показники, але характеризувалася тим, що засвідчувала середній рівень громадянської вихованості, мала ієрархічний характер громадянської освіченості. Для цих студентів характерною була не лише загальна освіченість з питань громадянського змісту, але й здатність використовувати наявні знання з метою мотивації та обґрунтування відповідних оцінних суджень. Проте, це стосувалося лише окремих проблем громадянських відносин. За таких обставин студенти виявляли активність набутих знань вибірково, лише з таких питань, якими вони опанували під час професійного навчання (громадянські права у системі освіти, праці, відпочинку та ін.).

І лише незначна частина досліджуваних нами студентів (5,2%) засвідчила високий рівень, що виявила системний характер громадянської освіченості, який був забезпечений впливом вищого навчального закладу та самоосвітою. Цим студентам притаманне правильне розуміння зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на громадянські відносини, а також здатність забезпечувати функціонування громадянських цінностей у повсякденному житті окремої людини. Системний характер громадянської освіченості засвідчували студенти, які були спроможні творчо використовувати соціальну інформацію, спиралися на наукові джерела, зверталися до зразків художньо-естетичної культури, в яких знайшли розкриття громадянські цінності особистості.

Першим етап констатувального експерименту дозволив отримати дані, що характеризували такий параметр громадянської вихованості студентів як громадянська активність. Отримані нами експериментальні дані знайшли відображення у табл. 3.

Таблиця 3 — Результати вивчення рівня громадянської вихованості студентів з урахуванням їх громадянської активності (за даними констатувального експерименту)

№	Рівні громадянської вихованості студентів	Кількісні показники	
		абс.	%
1.	Високий рівень	35	6,1
2.	Середній рівень	182	31,2
3.	Низький рівень	365	62,7
4.	Усього	582	100

Свою громадянську активність студенти виявляли на різних рівнях. Найбільшу за чисельністю групу (62,7%) силами студентами, для яких були характерними низькі показники. Представниками цієї групи були спроможні лише сприймати зовнішні ознаки окремих громадянських цінностей, виділяли їх з – поміж інших. Вони називали характерні ознаки громадянськості у діях та поведінці інших людей, при цьому наголошуючи переважно на зовнішніх та формальних аспектах явищ, що мали громадянський зміст. Зазначені студенти не були готові до глибокого відтворення змісту громадянських цінностей, розкриття їх сутності та зв'язків, що зумовлюють їх розвиток та збагачення.

Інша група студентів (31,2%), яка за кількісними параметрами була вдвічі меншою, засвідчила середній рівень і була зорієнтована на глибоке осмислення громадянських цінностей. У процесі констатувального експерименту ми мали можливість пересвідчитися, що студентам цієї групи вдається виявляти громадянську активність у спосіб, який пов'язаний з їх інтелектуальною діяльністю. Ці студенти демонстрували уміння аналізу, синтезу, зіставлення, порівняння громадянських цінностей, наводили аналогії та узагальнювали факти, що мають місце у сфері громадянських відношень. За таких об'єктів громадянська активність набувала більш глибокого аналізу, залучаючи емоційний та інтелектуальний потенціал особистості.

Серед досліджених у процесі констатувального експерименту студентів було виявлено і зовсім нечисельну групу - 6,1%. Утім, її якісні показники були такими, що дозволяли зробити висновок про високу громадянську активність її представників. Для цих студентів було характерним уміння сприймати, осмислювати, а також втілювати громадянські цінності у повсякденному житті, навчанні, праці, під час відпочинку і творчості. Студенти спиралися на власний досвід утілення громадянських цінностей, на практиці засвідчували здатність збагачувати громадянські відносини шляхом безпосередньої участі у їх реалізації.

Отже, на першому етапі констатувального експерименту було отримано дані, які засвідчили рівень громадянської вихованості студентів з урахуванням таких критеріїв, як вияв громадянської спрямованості, освіченості та активності. Експериментальні дані переконливо доводять, що студенти по-різному реагують на громадянські цінності, спираючись на досвід, який зорієнтований на певний спосіб встановлення духовно – творчого зв'язку з цінностями громадянського суспільства. Це свідчить про наявність різниці у підготовці окремих студентів до громадянської самореалізації. Згідно з запропонованими окремими критеріями можна констатувати, що студенти вищого навчального закладу у

переважній кількості ще не готові до активної взаємодії з громадянськими цінностями і тому вимагають відповідної уваги.

На другому етапі констатувального експерименту завдання полягало у тому, щоб на основі отриманих даних (з урахуванням окремих критеріїв) узагальнити та зробити висновки щодо рівнів громадянської вихованості студентської молоді в цілому. За підсумками проведеної аналітичної роботи, узагальнення даних експерименту нами було зроблено висновки, що характеризують у цілому рівні громадянської вихованості студентів. Ці результати отримали відображення у табл. 4.

Таблиця 4 — Рівні громадянської вихованості студентів (за даними констатувального експерименту)

№	Критерії громадянської вихованості	Кількісні показники					
		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1.	Громадянська спрямованість	45	7,7	140	24,1	397	68,2
2.	Громадянська освіченість	30	5,2	128	22,0	424	72,8
3.	Громадянська активність	35	6,1	182	31,2	365	62,7
4.	У цілому	37	6,3	150	25,8	395	67,9

Як видно з наявної таблиці, значна частина з числа досліджуваних нами студентів (67,9%) відповідає показникам низького рівня громадянської вихованості. Характерними їх ознаками є вияв епізодичного інтересу до окремих громадянських цінностей, мозаїчне освоєння громадянських цінностей, уміння лише сприймати прояви громадянського у повсякденному житті. При цьому слід зазначити, що студенти, віднесені до групи з низьким рівнем громадянської вихованості, з погляду забезпечення самореалізації не володіють ще достатніми властивостями. Їх громадянське ставлення обмежене лише тим, що вони періодично цікавляться питаннями громадянського змісту, але при цьому не виявляють послідовності та системності у прийнятті відповідних рішень, висловлюванні конкретних суджень та оцінок, що стосуються громадянської тематики.

У своїх міркуваннях та відповідях на запропоновані нами запитання студенти з низьким рівнем громадянської вихованості зазначають: „Я маю певні знання, що дозволяють зрозуміти громадянські цінності. При цьому я відчуваю, що не все можу пояснити. Вважаю свої знання з цього питання ще недостатніми” (Олексій П.); „Мені вдається сприймати громадянські події та цінності. Я намагаюся певним чином реагувати на них. Щось мені подобається, а дещо викликає обурення” (Марина В.).

У процесі констатувального експерименту нам вдалося виділити групу студентів з середнім рівнем громадянської вихованості. Їх кількість складала 25,8 відсотків. За основними критеріями громадянська вихованість цих студентів була значно кращою і характеризувалася тим, що студенти виявляли відповідні ціннісні орієнтації, які мали ієрархічний характер громадянської освіченості, прагнули осмислити громадянські цінності. Відмінність цієї групи студентів від попередньої полягало у тому, що її представники виявляли вибірковість у громадянських цінностях, надавали перевагу одним порівняно з іншими, прагнули не лише емоційно реагувати на те, що подобається чи не подобається у громадянському житті, але й осмислювати переваги одних громадянських цінностей над іншими.

Серед досліджуваних нами студентів була виділена група, яка відзначалася високим рівнем громадянської вихованості. Кількість її представників була незначною і становила лише 6,3% з числа тих, хто брав участь у констатувальному експерименті. Характерними ознаками цих студентів було те, що вони володіли духовно-практичними властивостями, що забезпечували їх громадянську саморегуляцію. Такими властивостями були: вияв громадянських потреб, системний характер громадянської освіченості, уміння втілювати громадянські цінності на практиці у повсякденному житті, спілкуванні, праці, навчанні, творчості.

Підтвердженням цього є судження та висловлювання студентів, у яких вони підкреслювали своє ставлення до громадянських цінностей. Студенти зазначали: „Для мене громадянські цінності мають важливе значення. Без них мені важко уявити повноцінне громадянське життя. Я відчуваю потребу в тому, щоб бути повноцінним учасником цих подій, якими живе українське суспільство сьогодні” (Олесь С.); „Головне завдання для мене полягає у тому щоб не бути пасивним у громадянському житті. Для цього я прагну втілювати на практиці громадянські цінності, дотримуватися норм суспільної моралі” (Катерина С.).

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що у процесі констатувального експерименту були визначені рівні громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу. На жаль, значна частина з числа досліджуваних засвідчила низький та середній рівні громадянської вихованості, і лише незначна частина

студентів за наявними показниками була спроможна встановлювати громадянські відносини, спираючись при цьому на достатній досвід освоєння громадянських цінностей та їх використання у повсякденному житті.

Як бачимо, існуюча ситуація зі станом громадянського виховання студентів вимагає суттєвого поліпшення, забезпечення більш ефективного впливу на громадянську свідомість та поведінку студентської молоді. Для прийняття відповідних педагогічних рішень, потрібно знати основні причини, що зумовили такий стан громадянської вихованості студентів, який не відповідає сучасним вимогам та критеріям. Саме тому подальші зусилля у нашому дослідженні були спрямовані на те, щоб проаналізувати існуючу практику вирішення зазначеної проблеми, визначивши при цьому найбільш проблемні аспекти організації громадянського виховання студентів.

УДК 378.111-057.87..316.4

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Жаворонкова В.В., викладач

Запорізький національний університет

У статті розглядаються процеси формування комунікативної компетенції в студентів філологічних факультетів. Визначено провідні компоненти комунікативної компетенції студентів

Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетенція.

Жаворонкова В.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматриваются процессы формирования коммуникативной компетенции у студентов филологических факультетов. Определены ведущие компоненты коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция

Zhavoronkova V.V. FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENTS OF PHILOLOGICAL FACULTIES / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article deals with the processes of formation of communicative competence of the students of philological faculties. The leading components of communicative competence of the students are determined.

Keywords: competence, jurisdiction, communicative jurisdiction

Підвищення наукового інтересу до гуманітаризації вищої освіти, обумовлене багатьма факторами. Саме тому сучасний етап розвитку освіти характеризується прагненням виявити теоретичні основи його гуманітаризації, системно й органічно вписати формування мовної культурної компетентності в процес професійного становлення особистості майбутнього спеціаліста.

Проблемі розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячено праці відомих вітчизняних педагогів Н.М. Бібік, Л.І. Ващенко, О.Е. Коваленко, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.Я. Савченко. Традиційно вважається, що компетенція – це норма освітньої підготовки студента, при цьому визначається роль ключових компетенцій, загальних для всіх професій та спеціальностей, універсальних у різних ситуаціях. Компетентність, стосовно компетенції, виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкт, який реалізує в практичній діяльності компетенції, якими він володіє.

Враховуючи викладене, мету нашого дослідження ми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації умов формування комунікативної компетентності студентів-філологів при вивченні англійської мови у вищому навчальному закладі.

Відомо, що поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу на противагу теорії мовної компетенції Н. Хомського [1].

Під комунікативною компетентністю Б.Ф. Беляєв розумів здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [2]. Вона, на думку автора, передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Комунікативна компетентність, на думку Н.В. Чепелевої, формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, у тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативною сферою людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [3].

Результати ознайомлення з науковою літературою та аналіз вищенаведених і багатьох інших визначень комунікативної компетенції дозволив нам сформулювати власне розуміння цього поняття стосовно володіння іноземною мовою.

На нашу думку, комунікативну компетенцію слід розглядати як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. Вважаємо, з цих позицій, для мовленнєвого спілкування недостатньо лише знати систему мови на всіх її рівнях, володіти правилами породження речень, сконструйованих відповідно до граматичних норм, але й необхідно, крім того, адекватно завданням і ситуації спілкування здійснювати свій вплив на співрозмовника і відповідно до цього вживати мовленнєві висловлювання. Отже, комунікативну компетенцію ми визначаємо як індивідуальну динамічну категорію, у якій відбивається єдність мови і мовлення особистості.

В.В. Богданов вважав, що компетентнісний підхід до підготовки фахівців у вищій школі полягає в набутті та розвитку в студентів набору ключових, загальногалузевих та предметних компетенцій, які визначають їхню успішну адаптацію в суспільстві. На відміну від терміна «кваліфікація» компетенції включають, крім суто професійних знань та умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості [4].

Цілеспрямована робота з формування комунікативної компетенції розумілася нами як цілісний процес, заснований на узгодженні його провідних компонентів: цільового, такого, що відображає вимоги одночасної участі всіх студентів у виконанні окремих завдань; змістовного, заснованого на відборі завдань, сприяючих успішному формуванню комунікативної компетенції; технологічного, такого, що визначає умови, методи і засоби формування комунікативної компетенції; оцінно-результативного, заснованого на конструюванні діагностичних методик визначення сформованості комунікативної компетенції [5].

На основі визначених провідних компонентів комунікативної компетенції студентів нами розроблено комунікативну та проектну методики формування комунікативної компетенції студентів філологічних спеціальностей.

Мета розробленого нами практичного курсу англійської мови для студентів філологічних спеціальностей - це формування комунікативної компетенції в англомовному спілкуванні (в усній і письмовій формах з актуалізацією на професійному компоненті), тобто практичне професійно орієнтоване оволодіння студентами англійською мовою, що передбачає навички в різних видах мовної діяльності (мовленні, читанні, аудіюванні, письмі).

Особлива увага, на нашу думку, повинна приділятися реалізації професійного і соціокультурного компонентів (розвитку вмінь читання, реферування й анотування текстів за спеціальністю та країнознавчої тематики, монологічного і діалогічного висловлювання у професійній сфері спілкування), тобто студенти повинні:

- читати автентичну англійську літературу за фахом і соціокультурної тематики для отримання інформації та використання її в подальшій професійній діяльності;
- реферувати і анотувати наукову літературу зі спеціальності;
- брати участь у професійному спілкуванні англійською мовою;
- володіти структурою документознавства країни, мова якої вивчається.

При організації процесу навчання з метою формування комунікативної компетенції студентів-філологів викладачу потрібно враховувати такі фактори щодо розробки навчальних занять :

- навчання короткому переказу змісту прочитаного або прослуханого тексту англійською (українською) мовою, а також складання анотації та коротких рефератів повинно здійснюватися у процесі виконання низки спеціальних вправ;
- фонетика та граматики подаються не в вигляді зведення правил для вивчення, а як мовний матеріал, в процесі роботи над яким у студента формуються мовні навички та вміння;

- оволодіння лексичним матеріалом відбувається у процесі роботи над текстами підручників, навчальних посібників, суспільно-гуманітарної та оригінальної літератури за фахом;

- тексти для читання на всіх рівнях навчання використовуються автентичні, композиційно-структурні та змістово-завершені, різні за обсягом та мовною насиченістю на різних етапах навчання. Середній обсяг аудиторного читання – 200–300 сторінок.

Відмітимо, що разом з домашнім читанням (200-300 сторінок) загальний обсяг текстового матеріалу для всіх курсів навчання повинен складати 450-600 сторінок. На першому-четвертому модулях рекомендуються тексти загальноосвітнього, країнознавчого характеру, на п'ятому-восьмому модулях – загальнонаукові, загальновиховні та фахові тексти, автентичні тексти зі спеціальності, тексти з газети "English Learner's Digest" та інших періодичних видань англійською мовою;

- фонетичний мінімум передбачає правильну артикуляцію звуків, дотримання при читанні всіх розділових знаків за допомогою пауз різної довжини, використання трьох основних тонів (падіння, підйом, падіння-підйом);

- лексичний мінімум складає 2500 лексичних одиниць (1 модуль – 800 лексичних одиниць, враховуючи шкільний мінімум; 2 – 1200; 3,4 – 500). Склад лексики: загальнонавчальна, суспільно-гуманітарна, загальнонаукова, терміни підмови науки, що вивчається;

- граматичний мінімум включає нормативну граматику, а також граматичні явища, характерні для підмови науки, що вивчається, та граматичні явища, що становлять певні труднощі при вивченні мови;

- на початковому етапі навчання систематизуються і узагальнюються знання мови, здобуті у середньому навчальному закладі, закладається фонетична, граматична та лексична база для подальшої роботи студента над мовою. Увага приділяється оволодінню звуками та основними типами інтонації і розвитку навичок розмовної мови; закладаються основи аудіювання англійського тексту та формуються навички читання суспільно-політичної літератури та літератури за фахом (з певною метою адаптації);

- у процесі досягнення практичної мети реалізуються також загальноосвітні, пізнавальні та виховні завдання. Вивчення англійської мови як культурного та соціального явища повинно сприяти формуванню в студентів загальної культури, поглибленню загальнолінгвістичних знань. Тому рекомендується використовувати країнознавчу, суспільно-гуманітарну літературу в обсязі 40% від усього текстового матеріалу;

- теми для розвитку навичок усного мовлення повинні бути пов'язані з життям та побутом студентів, рідним містом, знаменними датами, країнами, мова яких вивчається, а також з актуальними питаннями суспільно-гуманітарного життя в Україні, Великобританії, США.

Експериментальне дослідження проходило в Запорізькому національному університеті на філологічному факультеті. В експерименті брали участь студенти – філологи II курсу в кількості 30 осіб.

Аналіз результатів проведеного нами експерименту показав, що з 30 респондентів двох груп 80% (24 осіб) студентів-філологів виявили цікавість до запропонованих інтерактивних ролевих завдань; 60% (18 осіб) студентів відзначили, що відкрили нові можливості в застосуванні можливостей комп'ютера для майбутньої професійної діяльності.

У ході педагогічного експерименту були виявлені умови і комплекс дидактико-методичних засобів формування комунікативної компетенції студентів-філологів.

Умови можуть бути і внутрішніми, і зовнішніми. Внутрішні умови визначаються наявністю внутрішньої мотивації студентів до вивчення іноземної мови, їхнім бажанням використовувати в процесі навчання засоби мультимедіа, Інтернет, а також аудиторні ролеві інтерактивні ігри і тренінги. Також мається на увазі сформованість стартового рівня іноземної компетенції і сформованість комп'ютерної компетентності на середньому рівні.

Зовнішні умови - це наявність комп'ютерного класу, дидактичної допомоги, навчально-методичних матеріалів, комп'ютерних програм і тестових оболонок. Завдання і вправи, які використовувалися на даному етапі, були направлені на розвиток позитивної мотивації через збудження первинного інтересу до предмета. Інтерес викликали не тільки аудиторні заняття, але іноді більшою мірою, заняття, зв'язані із застосуванням можливостей комп'ютера, - або використання завдань, підібраних в мультимедійній допомозі «Bridge to English», «Business English», або серії граматичних інтерактивних вправ повчальної системи по граматиці англійської мови, або можливостей Інтернету.

Визначимо, що під час проведення експерименту ми спиралися на комплексний підхід до інтенсифікації і інформатизації професійного навчання студентів - філологів. Було відмічено зміну в співвідношенні цілей і змісту дисципліни «Іноземна мова»:

1) перехід до впровадження інтерактивних занять не тільки в рамках вибіркового використання комп'ютерних програм, але і в рамках аудиторних занять із застосуванням не тільки можливостей моделювання, але і складніших по побудові і здійсненню рольових ігор;

2) посилення уваги до застосування інформаційних технологій в рамках аудиторних занять (проведення ряду занять в комп'ютерному класі при пошуку інформації по окремих темах в мережі Інтернет, при використанні стартового і рівневого комп'ютерного тестування по окремих граматичних і лексичних темах, вибіркоче застосування можливостей мультимедійних навчальних посібників).

Таким чином, сформованість у студентів філологічних факультетів комунікативної компетентності дозволить їм складати анотацію прочитаного тексту професійної тематики, реферувати запропонований матеріал професійного і ділового характеру, володіти структурою документознавства країн, мова яких вивчається, стилістично правильно оформляти документи, вести професійну розмову по телефону, проводити рольові ігри на запропоновану тему, вести професійне листування, робити монологічне повідомлення професійного характеру з визначенням терміном мовлення, володіти елементами усного перекладу інформації англійською мовою в процесі ділових контактів, ділових зустрічей, нарад, використовувати форми і конструкції, що характерні для мови ділового професійного спілкування у філології.

Подальшого вивчення потребують особливості впровадження інноваційних технологій навчання в процес формування комунікативної компетенції майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В.В. Богданов // Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990. – С.26-31.
2. Чепелева Н.В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів / Н.В. Чепелева // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. – К.: Гнозис, 1998 – 605 с.
3. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Прогресс, 1972. – 164 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 346 с.
5. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка: пособ. для препод. и студентов / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1964. – 136 с.

УДК 378.14:54:504

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ З ХІМІЇ В СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ

Заблоцька О.С., доцент, к.пед.н.

Житомирський національний агроекологічний університет

У статті висвітлено концептуальні засади формування предметних компетенцій з хімії у студентів екологічних спеціальностей. Вони стосуються переліку і змісту предметних компетенцій з хімії, етапів, методів та засобів їх формування, навчальних підходів, дидактичних принципів, форм організації навчального процесу й навчальної діяльності студентів, модульної структури курсу "Хімія з основами біогеохімії".

Ключові слова: предметні компетенції з хімії, вища екологічна освіта, навчальні підходи, дидактичні принципи, модульна структура дисципліни, форми організації навчального процесу, форми організації навчальної діяльності студентів, етапи, методи, засоби.

Заблоцкая О.С. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ХИМИИ У СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ / Житомирский национальный агроекологический университет.

В статье раскрыты концептуальные основы формирования предметных компетенций по химии у студентов экологических специальностей. Они касаются перечня и содержания предметных компетенций по химии, этапов, методов и средств их формирования, учебных подходов,

дидактических принципов, форм организации учебного процесса и учебной деятельности студентов, модульной структуры курса “Химия с основами биогеохимии.

Ключевые слова: предметные компетенции по химии, высшее экологическое образование, учебные подходы, дидактические принципы, модульная структура дисциплины, формы организации учебного процесса, формы организации учебной деятельности студентов, этапы, методы, средства.

Zablotska O. CONCEPTUAL BASES OF WOULD-BE ECOLOGISTS' SUBJECT COMPETENCIES DEVELOPMENT IN THE COURSE OF CHEMISTRY LEARNING / Zhytomyr national agroecology university.

In the article the author reveals conceptual bases of would-be ecologists' subject competencies development in the course of chemistry learning. They are connected with the list and the content of subject competencies in chemistry; stages, methods and means of their development, learning approaches, didactic principles; learning process organization and students' learning activity forms and module structure of “Chemistry with biogeochemistry bases” subject course.

Key words: subject competencies in chemistry learning, higher ecology education, learning approaches, didactic principles, module structure of learning subject, learning process organization forms, students' learning activity organization forms, stages, methods and means.

Постановка проблеми. Одним із завдань, що стоять перед вищою освітою України в контексті сучасних інноваційних процесів, є упровадження в навчальний процес компетентнісного підходу. Реалізація цього завдання вимагає від науковців у галузі педагогіки розробки концептуальних засад формування у студентів предметних компетенцій з навчальних дисциплін. Це безпосередньо стосується й предметних компетенцій з хімії у вищій екологічній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових літературних джерел засвідчив значні здобутки вітчизняних та зарубіжних учених у напрямі розробки теоретичних і методичних засад формування предметних компетенцій, зокрема: розкрито їх зміст і структуру (О. Бабенко, А. Грабовий, Т. Ісаєва, П. Хоменко, А. Хуторський та ін.); розроблено умови формування (В. Бондар, А. Грабовий, Т. Григорчук, А. Митяєва, Ю. Пестерева, І. Родигіна, О. Савченко, С. Трубачева та ін.); вирішено пріоритетні підходи, принципи та методи цієї діяльності (С. Белова, А. Вербицький, Е. Зеєр, І. Єрмаков, Т. Кобильник, Г. Лашевська, В. Лобода, А. Митяєва, М. Пироженко, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, В. Рибальський, І. Родигіна, А. Сидоренко, А. Солوماتін, Ю. Сурмин та ін.); визначено етапи формування компетенцій (А. Грабовий, К. Платонов, С. Трубачева, П. Хоменко, Г. Циммерман, Г. Удовиченко та ін.). Предметні компетенції з хімії в учнів та студентів педагогічних навчальних закладів висвітлено О. Бабенко, А. Грабовим, Г. Лашевською, М. Савчин, І. Родигіною та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну роботу науковців на шляху впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну школу, є нагальна потреба в розробці концептуальних засад формування предметних компетенцій з хімії у студентів екологічних спеціальностей. Це й визначило мету нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Розробка концептуальних засад формування предметних компетенцій з хімії у студентів-екологів, насамперед, передбачала встановлення освітньо-кваліфікаційного рівня напряму підготовки студентів та навчальної дисципліни, у межах яких відбуватиметься формувальний процес. Перевагу надали освітньо-кваліфікаційному рівню бакалавр з причини кращої підготовленості необхідної для навчання студентів нормативної бази, зокрема – Галузевого стандарту вищої освіти України (2003 р.) [1] та навчальних програм з нормативних дисциплін (2005 р.) [7]. Згідно з цими освітніми документами майбутні екологи вивчають лише одну хімічну дисципліну – “Хімія з основами біогеохімії”. Тому саме на її змісті й визначалася специфіка формування предметних компетенцій з хімії у студентів, зокрема це стосувалося: переліку та змісту предметних компетенцій з хімії, етапів, методів та засобів їх формування, навчальних підходів і дидактичних принципів, модульної структури вивчення предмета, форм організації навчального процесу і навчальної діяльності студентів.

До впровадження у вищу екологічну освіту запропоновано вісім *предметних компетенцій з хімії*, а саме: використання основних понять, законів, теорій, принципів та концепцій хімії, сучасної хімічної номенклатури для розуміння сутності та закономірностей протікання процесів, що відбуваються у природному та техногенному навколишньому середовищі; володіння методологією хімічної науки як необхідної передумови проведення екологічних досліджень; виявлення взаємозалежності між структурою, властивостями, поширенням у природі, біологічними функціями, застосуванням хімічних елементів, неорганічних й органічних сполук та їх угруповань для пояснення характеру їх впливу на довкілля; встановлення генетичних зв'язків між речовинами для розуміння процесів міграції та колообігу хімічних елементів у біосфері; володіння технікою хімічного експерименту та застосування сучасного хімічного обладнання з метою набуття досвіду, необхідного для вивчення об'єктів і явищ навколишнього середовища; дослідження хімічних процесів, якісного та кількісного складу, будови, властивостей, поширення у природі речовин як необхідної умови об'єктивної оцінки стану довкілля; здійснення розрахунків, статистичних і графічних обробок результатів дослідження для встановлення відповідності об'єктів довкілля існуючим стандартам і нормативам; самостійне теоретичне і практичне здобуття знань

про хімічні аспекти довкілля та їх систематизація у вигляді звіту, статті, доповіді на науковій конференції тощо як передумова вирішення професійно-практичних завдань.

Їх формування здійснюється за *навчальними підходами і дидактичними принципами*, які при вивченні хімії студентами-екологами набувають певної предметної спрямованості, що пояснюється специфікою навчальної дисципліни та характером об'єктів екологічного дослідження. Пріоритетними для формування предметних компетенцій з хімії є: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний та системний підходи; принципи орієнтування навчання на кінцевий результат, діяльності в навчанні, орієнтованості на практичну діяльність, індивідуалізації, гуманізації, дослідницького підходу, опори на реальний досвід суб'єктів навчання, предметності, свідомості, активності та самостійності суб'єктів навчання, комунікативності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, системного використання педагогічного контролю, домінування в навчальному процесі самостійної роботи, практичних завдань й експериментальних досліджень.

Згідно з *модульною структурою курсу* “Хімія з основами біогеохімії, формування предметних компетенцій з хімії здійснюється на змісті двох модулів: модуль 1 “Хімія” та модуль 2 “Основи хімічного аналізу та біогеохімії”. Ці модулі деталізовано в таких змістових модулях:

Модуль 1: вступ; структурна організація речовин. Радіоактивність; гомогенні і гетерогенні системи; хімічна кінетика й рівновага; розчини електролітів; окисно-відновні реакції та електрохімічні процеси; комплексні сполуки; хімія елементів; теоретичні основи органічної хімії; вуглеводні; оксисполуки; оксосполуки; карбонові кислоти та їх похідні; вуглеводи; нітрогеновмісні органічні сполуки; гетероциклічні сполуки. Нуклеїнові кислоти.

Модуль 2: основи хімічного аналізу; вступ до біогеохімії; біосфера як вища природна система; хімічні елементи – основа живої та неживої природи. Біогеохімічна міграція речовин; біогеохімічне районування біосфери; ноосфера й техногенез.

Тематику цих змістових модулів покладено в основу змісту кожного із структурних елементів усіх предметних компетенцій з хімії, зокрема: пов'язаних з хімією ціннісних орієнтацій студентів, предметних знань (теоретичних аспектів хімії, хімічних способів діяльності, сутності необхідних для предметної діяльності особистісних рис), інтелектуальних та експериментальних умінь і особистісних рис. Вихідною ланкою цих складових предметних компетенцій є початковий предметний досвід студентів, набутий ними в загальноосвітній школі.

Поміж *форм організації навчального процесу*, в межах яких формуються предметні компетенції з хімії, вирізняються такі: лекційні й лабораторні заняття, консультації та самостійна робота студентів, зокрема науково-дослідна. На лекціях розпочинається формування ціннісно-орієнтаційних, когнітивних та практичних (зокрема, предметних інтелектуальних умінь та особистісних рис) структурних елементів предметних компетенцій з хімії. На лабораторних заняттях формуються всі складові предметних компетенцій з хімії. Проте особлива увага акцентується на їх практичних структурних елементах – експериментальних й інтелектуальних уміннях, навичках та особистісних рисах студентів. Самостійна робота студентів у контексті формування предметних компетенцій з хімії вимагає особливої уваги з боку викладачів. Функції останніх зводяться до розробки її компетентнісної тематики, визначення форм виконання, підготовки дидактичних засобів, організації рефлексивних і контрольних заходів. Ця форма організації навчального процесу поділяється на два види: 1) підготовка студентів до навчальних занять й контрольних заходів та 2) виконання індивідуальних завдань.

Перший вид самостійної роботи студентів полягає в опрацюванні лекційного матеріалу, вивченні окремих розділів теоретичного курсу, які не викладалися на лекціях, підготовці до лабораторних робіт (усного та письмового опитування, розв'язування задач і вправ, виконання контрольних робіт тощо) і до складання модульних контрольних робіт або іспиту. Відповідні дидактичні матеріали (матеріали когнітивного інструктування студентів, приклади розв'язування задач, задачі для самостійного розв'язування та контрольні роботи у тестовій формі) наведено в методичних матеріалах [3] та навчальному посібнику “Хімія з основами біогеохімії” [4]. Другий вид самостійної роботи студентів передбачає виконання індивідуальних завдань, зокрема таких: написання рефератів, розробка власних науково-дослідних проектів, підготовка виступів на наукових конференціях, статей у наукові збірники тощо.

Науково-дослідна (дослідницька) робота студентів – один з пріоритетних напрямів роботи вищої школи, зокрема екологічної. Згідно з означенням в енциклопедичному словнику, цей вид діяльності студентів пов'язаний з вирішення творчих дослідницьких завдань, що не мають наперед відомого результату та передбачають етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами, їх опрацювання, формулювання гіпотези, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення та формулювання висновків) [5, с. 236]. Проведення дослідницької діяльності сприяє формуванню творчого рівня активності студентів, а отже – й високого рівня сформованості в них предметних компетенцій з хімії. Зазначений вид діяльності здійснюється на

лабораторних заняттях, під час роботи студентського хімічного наукового товариства та поза межами вищого навчального закладу.

Лабораторні заняття як форма організації навчального процесу набувають особливого значення в контексті формування практичних складових предметних компетенцій з хімії, зокрема експериментальних умінь та навичок студентів. Для ефективного формування цих складових у процесі проведення лабораторних занять підготовлено такі дидактичні матеріали: навчальний посібник “Хімія з основами біогеохімії” [4], методичні рекомендації та дидактичні матеріали до проведення лабораторних занять [3], робочі журнали з дисципліни (частина 1 і 2), щоденник власних досягнень студентів по формуванню предметних компетенцій з хімії.

Щоденник власних досягнень студентів структуровано за темами лабораторних занять і предметними компетенціями з хімії, що формуються на кожному з них. Він містить таблиці аналізу власних досягнень студентів по формуванню предметних компетенцій з хімії (див. табл. 1).

Таблиця 1 — Зразок матеріалів щоденника власних досягнень студентів

Тема лабораторної роботи: ...

Назва предметної компетенції з хімії, що формується на занятті: “...”					
Структурні елементи компетенції	Зміст	Не володію	Володію посередньо	Володію	Добре володію
початковий предметний досвід					
ціннісні орієнтації на формування компетенції					
теоретичні предметні знання					
предметні способи діяльності					
предметні особистісні риси					
предметні інтелектуальні вміння					
предметні експериментальні вміння					
предметна компетенція	-				

Структурування навчального часу – важлива умова ефективності спільної діяльності викладачів і студентів на шляху формування предметних компетенцій (ПК) з хімії. Зважаючи на це, розроблено орієнтовну компетентнісну структуру лабораторних занять (чотири академічні години) (див. табл. 2).

Таблиця 2 — Компетентнісна структура лабораторних занять з хімії

№	Вид діяльності, тривалість	Компетентнісний зміст діяльності
1.	Вступне слово викладача (2 хв.)	Акцентування уваги на ПК, що формуватимуться на занятті
2.	Перевірка готовності групи до заняття (групова навчальна діяльність студентів, перевірка домашніх робіт, тестовий контроль) (35 хв.)	Діагностика рівня сформованості предметних теоретичних знань та інтелектуальних умінь
3.	Інструктаж студентів щодо виконання лабораторного експерименту (10 хв.)	Актуалізація початкового предметного досвіду студентів, мотивація формування ПК, введення знань “як діяти” (про предметні способи діяльності) та “яким бути” (про особистісні риси)
4.	Виконання студентами лабораторного експерименту (1 год. 10 хв.)	Формування предметних інтелектуальних та експериментальних умінь й особистісних рис
5.	Складання студентами звіту роботи (20 хв.)	Формування предметних інтелектуальних умінь та їх інтеграція з іншими складовими ПК з хімії
6.	Захист студентами звіту роботи (20 хв.)	Рефлексія та контроль рівня сформованості ПК з хімії
7.	Заключне слово викладача (3 хв.)	Аналіз діяльності студентів по формуванню ПК з хімії

У заключному слові, окрім аналізу діяльності студентів по формуванню предметних компетенцій з хімії, викладач націлює їх на самостійну роботу по підготовці до наступного лабораторного заняття, а саме на: усну й письмову підготовку та рефлексивну діяльність щодо засвоєння предметних компетенцій.

Перейдемо до *етапів формування предметних компетенцій з хімії*. Першим етапом є діагностичний. Він здійснюється на початку вивчення дисципліни та проведення різних форм організації навчального

процесу, зокрема лабораторних робіт та самостійної роботи студентів. На початку року викладач діагностує рівень сформованості у студентів усіх складових початкового предметного досвіду, сформованого в них у загальноосвітній школі. Рівень володіння предметними знаннями, вміннями та особистісними рисами встановлюється за результатами виконання контрольних робіт та на основі спостережень. Зміст ціннісних орієнтацій, пов'язаних з хімією, визначається шляхом анкетування. Внаслідок цієї роботи створюються можливості для вибору оптимальних форм, методів та засобів формування предметних компетенцій з хімії у студентів.

Метою мотиваційного етапу є формування психологічної спрямованості студентів на оволодіння предметними знаннями, вміннями та особистісними рисами, тобто ціннісно-орієнтаційної складової предметних компетенцій з хімії. Цей процес здійснюється покроково, відповідно до структури ціннісних орієнтацій [6] (див. табл. 3).

Таблиця 3 — Формування предметних ціннісних орієнтацій студентів з хімії

Етап формування		Зміст діяльності	
№	Складова	Викладач	Студент
1.	когнітивна	пояснює зміст предметних компетенцій з хімії	розуміє зміст предметних компетенцій з хімії
2.	емотивна	акцентує увагу на значущості предметних компетенцій з хімії для фахової підготовки, викликає зацікавленість до їх змісту	відчуває потребу у формуванні предметних знань, умінь та особистісних рис; виявляє інтерес до них, усвідомлює власні мотиви їх формування
3.	поведінкова	створює навчальні ситуації проблемного характеру, які вимагають від студентів застосування предметних компетенцій з хімії	демонструє психологічну готовність (установку) до формування усіх складових предметних компетенцій з хімії

Наприклад, формування предметної компетенції з хімії “Володіння технікою хімічного експерименту та застосування сучасного хімічного обладнання з метою набуття досвіду, необхідного для вивчення об'єктів і явищ навколишнього середовища”, зокрема використання фотоелектроколориметра, відбувається в такій послідовності:

Викладач: 1) показує й називає прилад, з яким студенти повинні навчитися працювати; 2) розповідає про функціональне призначення фотоелектроколориметра в екологічних дослідженнях, називає переваги метода фотометрії перед іншими методами кількісного хімічного аналізу; 3) повідомляє студентів про виконання на лабораторному занятті роботи на визначення концентрації катіонів Купруму в розчині купрумівмісного пестициду методом фотометрії.

Студент: 1) сприймає інформацію про зовнішній вигляд приладу та його назву; 2) виявляє цікавість до приладу, усвідомлює власну потребу та мотиви формування вміння роботи з ним; 3) демонструє рішучість в оволодінні вмінням використовувати фотоелектроколориметр для виконання лабораторного експерименту.

На основі сформованих ціннісних орієнтацій розпочинається когнітивний етап. Він полягає у засвоєнні студентами предметних хімічних знань: теоретичних (понять, законів, правил тощо), знань “як діяти” (знань про відомі способи діяльності в хімії) та знань “яким бути” (знань про особистісні риси, необхідні для предметної діяльності). До таких рис відносимо: самостійність, відповідальність, організованість, наполегливість, пізнавальну активність, критичність мислення, креативність, акуратність, обережність у поводженні з реактивами, здатність до предметного спілкування та колективної діяльності й інші.

Засвоєння предметних знань студентами відбувається в такій послідовності: 1) сприйняття інформації про об'єкти вивчення хімії; 2) її усвідомлення; 3) запам'ятовування; 4) практичне використання.

З практичного використання предметних знань з хімії розпочинається діяльнісний етап – етап формування предметних умінь, навичок та особистісних рис. Формування предметних умінь складається з таких кроків: 1) розкриття змісту вміння як сукупності дій та операцій; 2) організація практичної діяльності по оволодінню вмінням [2, с. 440]. Навички як автоматизовані вміння, які виконуються без помітного втручання свідомості, раціонально, достатньо швидко і правильно, без зайвих затрат фізичної і психічної енергії [2, с. 210], формуються за такими етапами: 1) вирізнення окремих прийомів та операцій; 2) об'єднання їх у єдину дію; 3) усунення помилок; 4) покращення якості навички; 5) автоматизація й включення навички в предметну діяльність.

Наприклад, формування у студентів-екологів навички титрування передбачає: 1) послідовне виконання студентами операцій, які демонструє викладач (заповнення бюретки реактивом, випускання повітря з носика бюретки, підготовка колби з досліджуванним розчином, титрування, встановлення точки

еквівалентності, визначення об'єму реактиву, витраченого на титрування); 2) самостійне титрування як єдиний процес; 3) повторне титрування в разі потрапляння в бюретку повітря або при відмінностях у результатах титрування більше, ніж на 0,1 мл, тощо; 4) титрування без здійснення помилок; 5) автоматизація уміння титрувати й проведення на цій основі кількісного аналізу об'єктів довкілля.

Особистісні риси як практичний компонент предметних компетенцій з хімії формуються у студентів та виявляються у процесі їх предметної діяльності. Це відбувається на основі знань “яким бути” – когнітивної основи особистісних рис.

Останній етап формування предметних компетенцій з хімії – рефлексивний. Він здійснюється за результатами кожного з попередніх етапів та всього формувального процесу. У межах цього етапу відбувається трансформація самооцінки студентів у напрямі: для мене має значення, мені потрібно і цікаво, я прагну (мотиваційний етап) → я знаю (когнітивний етап) → я вмію і створюю (діяльнісний етап) → я здатний (інтеграція результатів усіх етапів формування предметних компетенцій з хімії). Рефлексивна діяльність студентів здійснюється у формі ведення щоденника досягнень, в якому фіксуються власні здобутки та недоліки у формуванні предметних компетенцій на проведеному лабораторному занятті (див. табл. 1). Це надає студентам можливість на основі розуміння особистісної значущості предметних компетенцій з хімії усвідомити власні прогалини в їх формуванні. Виявлені недоліки студенти усувають в процесі цілеспрямованої самостійної роботи та завдяки консультаціям викладачів.

Сутність усіх етапів формування предметних компетенцій з хімії на лабораторних заняттях розкрито в таблиці 2, зокрема: діагностичного (пункт 2), мотиваційного (пункт 3), когнітивного (пункт 3), діяльнісного (пункт 4 і 5) та рефлексивного (пункт 6). Зміст цих етапів у проведенні самостійної роботи студентів такий: 1) здійснення самодіагностики початкового рівня володіння предметними знаннями та вміннями за переліком питань для самостійного опрацювання (діагностичний етап); 2) формування предметних ціннісних орієнтацій за їх змістом у щоденнику власних досягнень (мотиваційний етап); 3) оволодіння предметними знаннями з хімії за підручниками, навчальними посібниками, Інтернет-мережею тощо (когнітивний етап); 4) формування предметних умінь, навичок та особистісних рис за інструкціями викладача та дидактичними матеріалами (діяльнісний етап); 5) співвіднесення власних результатів сформованості предметних компетенцій з хімії з передбачуваними за щоденником власних досягнень (рефлексивний етап).

Формування предметних компетенцій з хімії передбачає використання всього методичного арсеналу дисципліни, зокрема *методів, засобів та форм організації навчальної діяльності студентів*. Їх розподіл за формами організації навчального процесу наведено в таблицях 4, 5, 6, 7 і 8.

Таблиця 4 — Методи, форми організації навчальної діяльності студентів та засоби формування предметних компетенцій на лекціях

Методи	Форми	Засоби
акцентування уваги студентів на формуванні предметних компетенцій з хімії, їх предметна мотивація	фронтальна	мультимедійні
пояснення навчального матеріалу з урахуванням його значущості для майбутньої професії		
проблемний та емоційний виклад навчального матеріалу		
співпраця викладачів і студентів		

Таблиця 5 — Методи, форми організації навчальної діяльності студентів та засоби формування предметних компетенцій на лабораторних заняттях

Методи	Форми	Засоби
акцентування уваги студентів на формуванні предметних компетенцій з хімії, їх предметна мотивація	індивідуальна та групова	хімічні реактиви, посуд, прилади, об'єкти довкілля, навчальні посібники, робочі журнали з дисципліни, щоденники власних досягнень студентів
виконання дослідів та робіт з частково-пошуковим і дослідницьким змістом		
використання цікавих у професійному плані завдань		
робота в парах та малих групах		
імітаційно-ігрове моделювання		
кейс-метод		
співпраця викладачів і студентів		

Таблиця 6 — Методи, форми організації навчальної діяльності студентів та засоби формування предметних компетенцій у самостійній роботі

Методи	Форми	Засоби
акцентування уваги студентів на формуванні предметних компетенцій з хімії, їх предметна мотивація	індивідуальна	матеріали когнітивного інструктування, підручники, навчальні посібники та їх електронні носії, мережа Інтернет, робочі журнали з дисципліни, щоденники власних досягнень, дидактичні матеріали, натуральні об'єкти
когнітивне інструктування		
робота з підручником, електронними носіями, в мережі Інтернет		
самостійний пошук навчальної інформації		
метод проектів		
підготовка рефератів, статей, виступів на наукових конференціях		
виконання домашніх робіт за зразком та творчого змісту		
використання цікавих у професійному плані завдань		

Таблиця 7 — Методи, форми організації навчальної діяльності студентів та засоби формування предметних компетенцій у науково-дослідній діяльності

Методи	Форми	Засоби
акцентування уваги студентів на формуванні предметних компетенцій з хімії, їх предметна мотивація	індивідуальна або групова	натуральні об'єкти, обладнання хімічної лабораторії, інформаційні та мультимедійні засоби
частково-пошукові й дослідницькі		
метод проектів		
розв'язування нестандартних задач та вправ		
пошук інформації та підготовка статей і доповідей на науковій конференції		
робота в парах та малих групах		
імітаційно-ігрове моделювання		
урахування інтересів студентів при виборі тематики дослідницької роботи та доповідей на конференції		
співпраця викладачів і студентів		

Таблиця 8 — Методи, форми організації навчальної діяльності студентів та засоби формування предметних компетенцій на консультаціях

Методи	Форми	Засоби
акцентування уваги студентів на формуванні предметних компетенцій з хімії, їх предметна мотивація	індивідуальна	матеріали когнітивного інструктування, дидактичні матеріали
когнітивне інструктування		
проблемно-діалогові методи, спрямовані на вирішення значимості ПК для екологічної діяльності		
виконання дидактичних завдань		
співпраця викладачів і студентів		

Групова навчальна діяльність студентів розпочинається з комплектування малих гетерогенних за складом груп (по 3-4 студента). Це відбувається з урахуванням психологічної сумісності студентів та рівня їх підготовки з хімії. Потім обираються керівники груп. У функції керівника групи входить початкова діагностика рівня сформованості теоретичних знань та інтелектуальних умінь з хімії у членів групи (див. таблицю 2). У разі необхідності попередні заняття для керівників груп проводиться інструктаж у межах передбачених розкладом консультацій. При відсутності на лабораторному занятті керівника однієї з груп його функції виконує інший добре підготовлений з хімії студент.

Така форма організації навчальної діяльності студентів звільняє викладача від фронтального опитування всієї групи, створює кращі умови для індивідуалізації навчання, дає можливість більшу кількість часу присвятити безпосередньо експериментальній роботі. Робота в малих гетерогенних групах використовується також і під час виконання тривалих й об'ємних експериментальних завдань, де студенти мають можливість виявити такі особистісні риси, як відповідальність за колективну справу, організованість, наполегливість, пізнавальну активність, критичність мислення, креативність, здатність до предметного спілкування та колективної взаємодії. Виконання нетривалих і нескладних робіт здійснюється студентами індивідуально. Це формує в них самостійність, пізнавальну активність, критичність мислення, відповідальність, креативність, організованість, наполегливість у вирішенні предметних завдань. Після завершення експерименту студенти складають звіт, в якому описують хід роботи, будують графіки, таблиці, роблять необхідні обчислення та узагальнення. Захист звіту роботи є індивідуальним.

Особлива увага в процесі вивчення хімії акцентується на пошуково-виконавчому та творчому рівнях активності студентів. Трансформація цих рівнів з репродуктивно-наслідувального відбувається завдяки предметній та фаховоспрямованій мотивації навчання; використанню у навчальному процесі екологічних за змістом теоретичних завдань, що передбачають винайдення нових способів діяльності на основі відомих; проведенню експериментальних робіт, які вимагають перенесення знань і вмінь студентів у нові ситуації; зростанню частки самостійності студентів у варіюванні способів вирішення навчальних задач тощо. Можливості для виявлення студентами творчого рівня активності закладено у змісті всіх предметних компетенцій з хімії.

Висновки з даного дослідження. Хімічна підготовка студентів-екологів полягає у формуванні в них предметних компетенцій з хімії. Ефективність формувального процесу безпосередньо залежить від взаємодії трьох складових компетентнісного вивчення навчальної дисципліни – змістової, дидактично-методичної та процесуальної. Впровадження запропонованих концептуальних засад у практику екологічної освіти передбачає обізнаність викладачів і студентів з їх змістом та вияв ними бажання впроваджувати компетентнісний підхід у предметне навчання.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці критеріїв визначення рівнів сформованості предметних компетенцій з хімії у студентів-екологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 0708 “Екологія”, кваліфікація 3211 “Технік-лаборант”. – К. : Офіц. вид. – К., 2003. – 117 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України).
2. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск. : Харвест, 2007. – 576 с.
3. Заблоцька О. С. Методичні рекомендації та дидактичні матеріали до проведення лабораторних занять з дисципліни “Хімія з основами біогеохімії”, формування предметних компетенцій та завдання самостійної роботи студентів спеціальності (6.070800) “Екологія та охорона навколишнього середовища” / О. С. Заблоцька. – Житомир : Вид-во “Державний агроекологічний університет”, 2006. – 327 с.
4. Заблоцька О. С. Хімія з основами біогеохімії: навч. посіб. для студентів екологічних спеціальностей / О. С. Заблоцька. – Житомир : Вид-во “Житомирський національний агроекологічний університет”, 2009. – 428 с.
5. Енциклопедія освіти / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Набиулина Н. Г. Аксиологизация цикла психолого-педагогических дисциплин в средних специальных учебных заведениях / Н. Г. Набиулина. – Уфа : ПрессКо, 2003. – 71 с.
7. Навчальні програми нормативних дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за напрямом “Екологія” : [навчальне видання / наук. ред. Некос В. та ін.]. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2005. – 268 с.

ОБМЕЖУЮЩИЙ ВПЛИВ РІВНЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УСПІХИ В РОЗВ'ЯЗУВАННІ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ

Кенева І.П., магістр, аспірант

Запорізький національний університет

У статті проаналізовані результати математичного туру Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Фізика». Експериментально виявлено, що рівень виконання завдань цього туру накладає обмеження на успіхи в розв'язуванні задач з курсу загальної фізики.

Ключові слова: математичні завдання з фізичним змістом, математична пропедевтика курсу загальної фізики.

Кенева И.П. ОГРАНИЧИВАЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УСПЕХИ В РЕШЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье проанализированы результаты математического тура Всеукраинской студенческой олимпиады по специальности «Физика». Экспериментально получено, что уровень выполнения заданий этого тура налагает ограничения на успехи в решении задач по курсу общей физики.

Ключевые слова: математические задачи с физическим содержанием, математическая пропедевтика курса общей физики.

Keneva I. LIMITATIVE EFFECT OF THE MATHEMATICAL COMPETENCE LEVEL ON ACHIEVEMENTS IN SOLUTION OF PHYSICAL PROBLEMS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The results of mathematical round of All-Ukrainian students' competition on "Physics" specialty are analyzed in the article. It is experimentally proved that such task performance level imposes restrictions on achievements in solution of physics problems.

Key words: mathematical problems with physical content, mathematical propaedeutic of general physics.

Проблема застосування математичних знань, умінь і навичок до конкретних фізичних ситуацій досить відома. У зв'язку з давно існуючою неузгодженістю шкільних програм з фізики та математики, основним напрямком досліджень з цього питання є реалізація міжпредметних зв'язків фізики та математики в середній школі. Останнім часом з'явилися роботи, присвячені використанню зв'язків між курсами загальної фізики та вищої математики шляхом проведення інтегрованих лекцій та практичних занять [1].

При продовженні фізичної освіти у вищій школі зазначена проблема набуває ще більшої **актуальності**, оскільки завдання вищої школи в цьому випадку полягає в підготовці компетентного фахівця у галузі фізики. Що розуміти під цими словами? М. Холодна визначає інтелектуальну компетентність як особливий тип організації знань, який забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній галузі діяльності (у тому числі і в «екстремальних умовах»). Серед вимог до знань такого роду виділяються такі: швидкість актуалізації в даний момент у необхідній ситуації (оперативність та легкодоступність знання); можливість використання в широкому спектрі ситуацій (у тому числі здатність до переносу знань у нову ситуацію); володіння не лише декларативним знанням (знанням про те, «що»), але і процедурним знанням (знанням про те, «як») [2, с. 206-207]. Отже, однією з характеристик компетентного фахівця в галузі фізики є вільне володіння математичним апаратом та уміння швидко і правильно застосовувати його до розв'язування широкого кола фізичних проблем.

У [3] повідомляється про сучасні проблеми математичної освіти студентів вищих навчальних закладів у світлі впровадження компетентнісного підходу. Зміст навчального матеріалу, вміщеного в діючих підручниках з вищої математики, якими користуються студенти, не дозволяє повноцінно реалізовувати завдання професійної підготовки. У цих підручниках дуже обмежена кількість прикладів, які б безпосередньо стосувалися професійних інтересів чи професійних обов'язків майбутніх фахівців. Незважаючи на те, що потреби фізики в цьому розумінні є найширшими, прикладів із фізичним змістом у підручниках з вищої математики явно не вистачає.

Отже, актуальним є створення спеціальних завдань для підвищення рівня математичної компетентності майбутніх фахівців у галузі фізики. Цим і було вирішено зайнятися в рамках дослідження, **метою** якого стало вивчення впливу рівня математичної компетентності студентів, які брали участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді зі спеціальності «Фізика», на їхні успіхи у розв'язуванні задач з фізики. Далі представлений аналіз результатів проведеного дослідження.

На базі фізичного факультету Запорізького національного університету три роки поспіль (2007-2008 н.р., 2008-2009 н.р., 2009-2010 н.р.) проходила Всеукраїнська студентська олімпіада зі спеціальності «Фізика» (далі – Олімпіада). У ній щороку брали участь близько 70 студентів з різних вишів країни. Останні два роки перший тур Олімпіади проходив у дещо незвичному форматі. Він був умовно названий «Математичні розваги з фізичним змістом». У рамках цього туру учасникам були запропоновані

завдання, які стосувалися використання університетського (або навіть шкільного) курсу математики для розв'язання конкретних фізичних проблем. Про результати першого туру Олімпіади 2008-2009 н.р. повідомлялося в [4]. Наразі розглянемо матеріали Олімпіади 2009-2010 н.р.

Студентам педагогічних та класичних університетів у першому турі були запропоновані шість однакових завдань, кожне з яких містило два пункти. Наведемо умови цих завдань.

1. У досліді Штерна атоми, які вилітають зі щілини внутрішнього циліндра, розподілені за законом

$$f(\mathbf{v}) = A v^3 \exp\left(-\frac{m v^2}{2kT}\right),$$

де A визначається з умови нормування $\int_0^\infty f(\mathbf{v}) d\mathbf{v} = 1$. Координата

осідання атома, що рухається зі швидкістю \mathbf{v} , на зовнішньому циліндрі $l(\mathbf{v}) = \frac{\omega(R-r)^2}{v}$. Знайдіть:

а) нормувальний коефіцієнт A ; б) значення швидкості, яке відповідає найбільш імовірному значенню координати осідання.

2. Частинка рухається так, що її положення в будь-який момент часу визначається радіус-вектором $\vec{r}(t) = At \cdot \vec{i} + (Bt - Ct^2) \cdot \vec{j}$ (A, B і C — відомі додатні константи). Знайдіть радіус кривини

траєкторії тіла в точках: а) з координатами $(0; 0)$; б) де скалярний добуток векторів $\frac{d\vec{r}}{dt}$ і $\frac{d^2\vec{r}}{dt^2}$ дорівнює нулю.

3. а) Розв'яжіть в ряд Фур'є $\sum_{n=1}^{\infty} C_n \sin(nx)$ прямокутну хвилю $f(x) = \frac{1}{0} \begin{matrix} | \\ \hline \pi \\ \hline \end{matrix} \frac{2\pi}{}$.

б) Використовуючи це розвинення, знайдіть значення виразу $1 - \frac{1}{3} + \frac{1}{5} - \frac{1}{7} + \dots$.

4. а) Побудуйте ескіз графіка залежності потенціалу Морзе: $U(x) = D(e^{-2ax} - 2e^{-ax})$, де D і a — відомі додатні константи, вказавши нулі, екстремуми та точки перегину.

б) Для частинки маси m , яка знаходиться в потенціальному полі $U(x)$, знайдіть частоту малих коливань біля положення рівноваги.

5. Для тонкої пластини, розташованої в площині XY , матриця компонентів тензора інерції відносно

початку координат має вигляд $\hat{I} = \begin{pmatrix} a & \lambda & 0 \\ \lambda & b & 0 \\ 0 & 0 & a+b \end{pmatrix}$, де $a, b > 0$, а $\lambda \neq 0$ (якщо осі OX і OY не є

головними осями еліпсоїда інерції). Позначимо через φ мінімальний додатний кут, на який треба повернути систему координат навколо осі OZ так, щоб у новій системі матриця компонентів тензора інерції набула діагонального вигляду. а) Знайдіть $\text{ctg } 2\varphi$. б) Виразіть діагональні елементи C_{ii} нової матриці через a, b, λ .

6. Закон розподілу випромінювання абсолютно чорного тіла має вигляд $f(\omega) = \frac{\hbar \omega^3}{4\pi^2 c^2 \left(e^{\frac{\hbar \omega}{kT}} - 1 \right)}$.

Переходячи до нової змінної $x = \frac{\hbar \omega}{kT}$, покажіть, що: а) проінтегрована за всіма частотами повна інтенсивність випромінювання пропорційна четвертому степеню температури; б) частота ω_m , за якої $f(\omega)$ має максимальне значення, пропорційна абсолютній температурі.

На рис. 1 представлені результати виконання завдань першого туру студентами педагогічних та класичних університетів. Перше, що впадає в око, – це суттєва різниця між результатами студентів педагогічних та класичних університетів. Бесіда з першими виявила, що про деякі математичні поняття, необхідні для розв'язання поставлених завдань, вони майже не чули. Але, з математичної точки зору, запропоновані завдання не виходили за рамки програми перших чотирьох семестрів для фізичних факультетів. Результати студентів класичних університетів є дещо кращими, але все одно з деякими завданнями впоралися лише 10% учасників. Прокоментуємо ці два завдання (№1б і №5). У дужках записана назва відповідного математичного курсу.

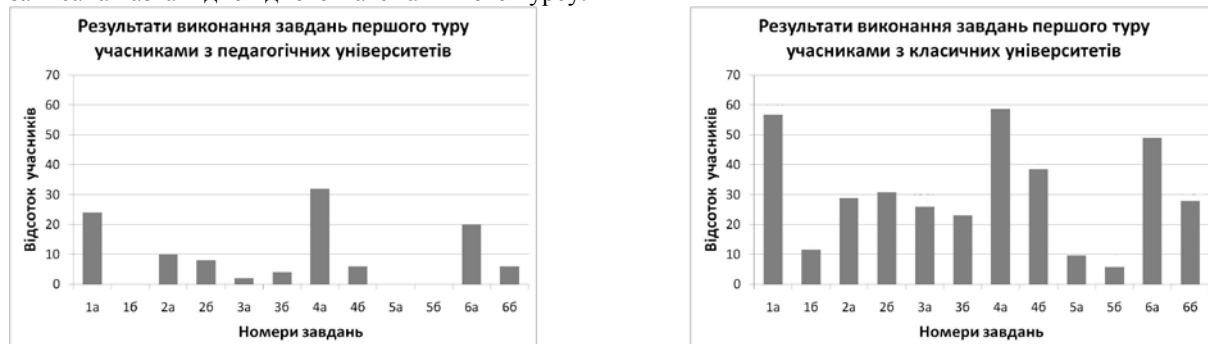


Рис. 1. Результати виконання завдань першого туру учасниками Олімпіади.

Коментар до завдання №1б (теорія ймовірностей та математична статистика). З фізичної точки зору це завдання стосується досліду Штерна, який є експериментальною перевіркою розподілу Максвелла. Значні труднощі в учасників Олімпіади викликав другий пункт завдання, де необхідно було знайти значення швидкості, яке відповідає найбільш імовірному значенню координати.

Перехід від швидкості атома до нової випадкової величини – координати осідання – приводить до такого розподілу атомів за координатами осідання $p(l)$, який визначається з умови рівності відповідних імовірностей: $f(\mathbf{v})d\mathbf{v} = -p(l)dl$ (знак « \leftarrow » пов'язаний з тим, що збільшенню швидкості відповідає зменшення координати). Найбільш імовірне значення координати осідання атома знайдеться з умови $\frac{dp}{dl} = 0$, а відповідне значення швидкості потрібно буде обчислити за допомогою формули

$$l(\mathbf{v}) = \frac{\omega(R-r)^2}{v}.$$

У результаті отримаємо значення швидкості, яке не збігається з жодною із характерних швидкостей розподілу Максвелла. А багато зі студентів вказували саме значення найбільш імовірної швидкості. Звідси сумний результат – серед студентів класичних вишів правильну відповідь отримали близько 11% учасників, а студенти педагогічних вишів взагалі не впоралися із цим завданням.

Коментар до завдання №5 (аналітична геометрія та лінійна алгебра). Поняття тензора та еліпсоїда інерції необхідні для усвідомленого вивчення теми «Обертальний рух твердого тіла». І без використання відповідного математичного апарату засвоїти ці поняття вкрай важко. Але рівень засвоєння необхідних математичних понять навіть учасниками Олімпіади залишає бажати кращого: серед студентів класичних університетів з цим завданням впоралися менше 10% учасників, а представники педагогічних університетів у своїй більшості навіть не намагалися його розв'язати.

З математичної точки зору це завдання являє собою знаходження елементів матриці при переході до нової системи координат. Матриця переходу від нових до старих координат у нашому випадку буде мати

$$\text{вигляд } \alpha = \begin{pmatrix} \cos \varphi & -\sin \varphi & 0 \\ \sin \varphi & \cos \varphi & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}. \text{ Матриця, яка представляє тензор інерції у новій системі координат,}$$

визначається зі співвідношення $\hat{C} = \alpha^T \cdot \hat{I} \cdot \alpha$. З умови рівності нулю недиагональних елементів матриці C_{ij} ($i \neq j$) можна знайти $\text{ctg } 2\varphi$. Використавши отримане значення, вже легко визначити діагональні елементи C_{ii} нової матриці. Можливий також інший варіант розв'язку, пов'язаний з розв'язуванням рівняння на власні вектори і власні числа.

Для дослідження впливу результатів виконання завдань першого туру на успіхи в другому турі Олімпіади були проаналізовані результати Олімпіад 2008-2009 н.р. та 2009-2010 н.р. для студентів класичних університетів. У другому турі Олімпіади їм були запропоновані чотири задачі з курсу загальної фізики. Усвідомлене засвоєння математичного апарату (а саме це і перевіряли завдання першого туру) є невід'ємною складовою вміння розв'язувати фізичні задачі. А, отже, гіпотезою дослідження стало таке твердження: результати виконання завдань «математичного» туру накладають принципові обмеження на успіхи у другому турі Олімпіади.

Раніше, за допомогою математичної моделі, було доведено, що результати складної діяльності істотно обмежуються успішністю виконання однієї з двох елементарних операцій, які її складають [5]. Типовий розподіл експериментальних точок у цьому випадку поданий на рис. 2. Подібні розподіли були отримані при дослідженні впливу коефіцієнта інтелекту на індивідуальну продуктивність у певній сфері життєдіяльності [2, с. 150]; при дослідженні впливу рівня розвитку формального мислення на успішність виконання контролюючих завдань з фізики [6].



Рис. 2. Обмежуючий вплив успішності виконання елементарної операції на результати виконання складної діяльності.

У результаті обробки даних Олімпіад 2008-2009 н.р. та 2009-2010 н.р. були отримані розподіли учасників за успішністю виконання завдань двох турів, подані на рис. 3. Як видно з цього рисунка, високі результати в розв'язуванні фізичних задач фактично неможливі, якщо низькими є результати виконання завдань математичного туру. З іншого боку, висока успішність у розв'язуванні математичних завдань з фізичним змістом не гарантує успіхів у розв'язуванні фізичних задач.

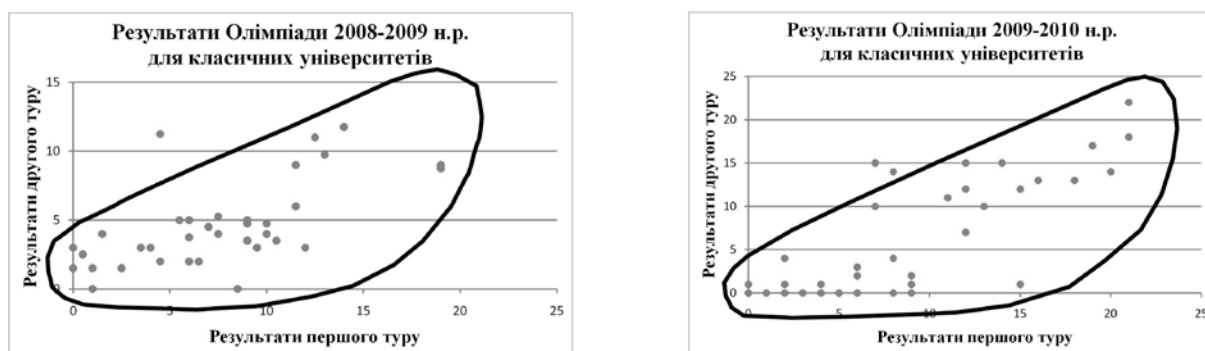


Рис. 3. Обмежуючий вплив результатів виконання математичних завдань з фізичним змістом на успіхи в розв'язуванні фізичних задач.

Отже, проведені дослідження дозволяють зробити такі висновки. **По-перше**, створені завдання можна використовувати як діагностичні для перевірки рівня засвоєння математичного апарату. **По-друге**, цей рівень накладає принципові обмеження на успіхи в розв'язуванні конкретних фізичних проблем. Тому на заняттях з математичних дисциплін необхідно проводити математичну пропедевтику курсу загальної фізики за допомогою завдань на зразок тих, які наведені в межах статті. До розробки завдань такого типу доцільно залучати викладачів курсу загальної фізики, оскільки вони, з одного боку, зацікавлені в належній математичній підготовці студентів, а з іншого – можуть підібрати конкретні приклади використання певного математичного апарату безпосередньо у фізиці. У перспективі планується створення добірок дидактичних матеріалів, які б містили елементи математичної пропедевтики курсу загальної фізики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евграфова И. В. Межпредметные связи курсов общей физики и высшей математики в технических вузах : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (физика, уровень профессионального образования)» / И. В. Евграфова. – СПб, 2010. – 18 с.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследований / М.А. Холодная – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. : ил. – (Серия «Мастера психологи»).
3. Куделіна О. В. Математична освіта студентів у світлі впровадження компетентнісного підходу / О. В. Куделіна // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. збірник наук. робіт. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2008. – №29. – С. 13-17.
4. Кенєва І. П. Проблеми з математикою на студентській олімпіаді зі спеціальності «Фізика» / І. П. Кенєва // Збірник науково-методичних праць «Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін» // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2009. – №13. – С. 89-93.
5. Кенєва І. П. Математичне пояснення характерного розподілу експериментальних точок, які отримують при діагностуванні складних умінь / І. П. Кенєва, Ю. П. Мінаєв // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Управління якістю навчання учнів природничо-математичних дисциплін в умовах профільної та рівневої диференціації». – Херсон, 2004. – №3. – С. 17-19.
6. Афанасьєва Н. І. Залежність якості засвоєння школярами і студентами навчального матеріалу з фізики від рівня розвитку їхнього формального мислення / Афанасьєва Н. І., Кенєва І. П., Мінаєв Ю. П. // Збірник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : педагогічні науки. – Чернігів, 2002. – Т. 2, №13. – С. 167-172.

УДК 371.134:53

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ, ПОВ'ЯЗАНА ІЗ ЗАПРОВАДЖЕННЯМ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

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

Запорізький національний університет

На основі порівняльного аналізу завдань зовнішнього незалежного оцінювання якості шкільної фізичної освіти і змісту професійно-методичного курсу “Практикум з розв’язування фізичних задач”, орієнтованого на майбутніх учителів, зроблено висновок про необхідність внесення змін у подібні спецкурси. Пропонується варіант відповідних змін, реалізований у межах спецкурсу “Мова фізичних задач”, що читається студентам п’ятого курсу Запорізького національного університету.

Ключові слова: зовнішнє незалежне оцінювання якості освіти, мова фізичних задач, професійна підготовка майбутніх учителів фізики.

Минаев Ю.П., Тихонская Н.И. МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ, СВЯЗАННАЯ С ВНЕДРЕНИЕМ ВНЕШНЕГО НЕЗАВИСИМОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

На основе сравнительного анализа заданий внешнего независимого оценивания качества школьного физического образования и содержания профессионально-методического курса “Практикум по решению физических задач”, ориентированного на будущих учителей, сделан вывод о необходимости внесения изменений в подобные спецкурсы. Предлагается вариант соответствующих изменений, который реализован в рамках спецкурса “Язык физических задач”, читающегося пятикурсникам Запорожского национального университета.

Ключевые слова: внешнее независимое оценивание качества образования, язык физических задач, профессиональная подготовка будущих учителей физики.

Minaev Yu., Tihonska N. THE CONTENT MODERNIZATION OF PHYSICS TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING WHICH ARE CONNECTED WITH EXTERNAL INDEPENDENT EVALUATION OF EDUCATION QUALITY / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

Authors comparatively analyzed tasks of external independent physic's evaluation and content of professional – methodological course “Practical training on physics problems solution”. Authors made a conclusion about the introduction of changes to similar courses. The version of appropriate changes is introduced. It is realized within the bounds of course “Language of physic's problems”.

Key words: external independent evaluation of education quality, language of physic's problems, professional training of physics teachers.

Запровадження в Україні зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти випускників середніх шкіл (ЗНО) примушує переглянути зміст університетських курсів, які орієнтовані на професійну підготовку вчителів. Так, має зазнати суттєвих змін методика навчання учнів розв'язування фізичних задач, яку вивчають студенти фізичних факультетів.

У рекомендованому у 2004 році МОН України відомому навчальному посібнику [1], спеціально присвяченому розв'язуванню фізичних задач, методиці тестової перевірки знань, умінь і навичок учнів з фізики присвячено менше 11 сторінок зі 170 сторінок основного тексту. А оцінювання якості освіти наразі проходить саме в тестовій формі [2-5]. Але головна проблема полягає у тому, що навіть у спеціальному параграфі згаданого посібника майбутніх учителів учать *самостійно створювати* тестові завдання, а не готувати своїх учнів до складання іспитів у формі ЗНО. До того ж, якщо порівняти викладені авторами посібника [1] міркування щодо складання тестових завдань з тими реальними завданнями, з якими зустрічаються випускники українських шкіл під час ЗНО [5], то **загальна проблема**, що стосується необхідності внесення змін у зміст відповідних університетських курсів для майбутніх учителів фізики, стає очевидною.

Пропозиції авторів посібника [1] щодо систематизації тестових завдань за рівнем складності були фактично відкинуті. За існуючими зараз правилами, на іспитах ЗНО з фізики не можна заробити жодного бала за виконане завдання, якщо відповідь виявилася неправильною. Ніякі “зафіксовані правильні логічні кроки або міркування до розв'язку задачі” чи “частковий розв'язок або часткова відповідь, що не доведена до логічного завершення” [1, с. 146] не будуть оцінені. Адже написання абітурієнтами розв'язків завдань узагалі не передбачене регламентом ЗНО з фізики. Зараховуються лише правильні відповіді.

Можна довго сперечатися стосовно доцільності саме такої форми тестових завдань, яка тепер прийнята, але учні старших класів не можуть чекати, доки ця полеміка завершиться. Проблема підготовки старшокласників до того, щоб вони змогли практично усно розв'язувати значну кількість фізичних задач за суворо обмежений час, давно уже стала нагальною. Але щоб готувати учнів, учителі мають знати, як це робити. Традиційна ж методика навчання фізики фактично не зверталася до питання про швидкість виконання розумових дій під час розв'язування задач.

Треба ще раз наголосити, що йдеться не про завдання, які й раніше вважалися усними запитаннями, а про повноцінні задачі, при розв'язуванні яких традиційна методика вимагала зробити короткий запис умови, перевести числові дані в Міжнародну систему одиниць, зробити відповідне креслення, скласти систему рівнянь, одержати відповідь у загальному вигляді, перевірити її правильність на одиниці фізичних величин, зробити обчислення, оцінити реальність числового значення... А оскільки доля таких завдань серед тих, що пропонують абітурієнтам на іспитах ЗНО з фізики, значна, то навіть кращі учні, яких навчали за традиційною методикою, не встигають виконати всі тестові завдання за відведений час.

Отже, **актуальною** є проблема перебудови методики навчання фізики з орієнтацією на розвиток в учнів здібностей до розумових дій, які б помітно прискорювали одержання правильних відповідей при розв'язуванні фізичних задач. При цьому нові методичні ідеї і розробки мають досить оперативно знаходити собі місце в змісті відповідних університетських курсів для майбутніх учителів фізики. Не завадило б такі курси прочитати і слухачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, оскільки працюючі нині вчителі фізики не мали можливості свого часу пройти відповідну підготовку, бо тоді про запровадження ЗНО в прийнятій зараз формі навіть мова не йшла. Перші кроки в напрямку оновлення методики навчання учнів розв'язування фізичних задач нами були вже зроблені, що знайшло своє втілення в низці публікацій [6-9].

Завдання даної статті полягає в презентації тих змін, які ми внесли в спецкурс “Мова фізичних задач”, що читається студентам п'ятого курсу фізичного факультету Запорізького національного університету. Ці зміни безпосередньо пов'язані з необхідністю навчити майбутніх учителів фізики готувати своїх учнів до ЗНО. Новий розділ спецкурсу отримав таку назву: “Секрети завдань відкритої форми з короткою відповіддю, які пропонують у тестах з фізики при проведенні зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти”. Отже, **виклад основного матеріалу** статті буде присвячений саме цьому новому розділу нашого спецкурсу.

В Україні існують такі вищі навчальні заклади або їх окремі факультети, для вступу до яких необхідною умовою є наявність відповідного сертифікату з фізики. Тест з фізики містить завдання трьох типів: 1) з вибором однієї правильної відповіді (з чотирьох запропонованих); 2) на встановлення відповідності (логічні пари); 3) відкритої форми з короткою відповіддю. У завданнях перших двох типів ймовірність відгадування правильної відповіді доволі висока. Так, при виборі навмання однієї відповіді з чотирьох запропонованих вона становить 0,25 (25%). А ось третій тип завдань фактично не залишає можливості набирати бали на простому відгадуванні (не читаючи навіть умови!).

Досвід проведення тренувальних тестувань показує, що бланки відповідей у тих частинах, які стосуються перших двох типів завдань, майже завжди заповнені. Інша справа, наскільки правильно обрані відповіді. Що ж до третього типу завдань, то вони часто залишаються без будь-яких відповідей.

У новому розділі нашого спецкурсу ми мали на меті показати на конкретних прикладах, що завдання відкритої форми з короткою відповіддю не складніші за завдання з вибором відповіді, а також, що їх виконання при належній підготовці не забирає багато часу. Конкретні завдання, які нами розглядаються, були взяті з матеріалів, розміщених на сайті Центру зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти [5]. Йдеться про зразки завдань, які пропонувалися абітурієнтам 2010 року для підготовки до ЗНО.

Усі завдання відкритої форми з короткою відповіддю, за винятком одного, були поділені нами на п'ять категорій, до яких увійшло від 8 до 11 завдань. Кожне завдання було ретельно прокоментоване, але кінцеву відповідь ми не наводили, залишаючи студентам можливість самостійно зробити останній, хоча б невеличкий, крок у розв'язанні. Були також надані загальні рекомендації до кожної з п'яти категорій завдань.

Одне завдання, яке не увійшло до жодної категорії, ми докладно прокоментували як приклад ситуації, коли умова, наведена в тесті, не дає можливості однозначно обрати математичну модель, необхідну для розв'язування. Були також надані рекомендації, що слід робити в такому випадку.

У статті ми лише прокоментуємо в загальному вигляді кожен з п'яти підтипів завдань відкритої форми з короткою відповіддю, не наводячи текстів умов і коментарів, які стосуються окремих завдань.

1. 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

Виконання кожного із завдань, які ми віднесли до цієї категорії, має лише в окремих випадках вимагати більше двох хвилин. Треба навчитися розв'язувати їх усно, записуючи тільки кінцеві відповіді. Подібна методична вказівка може суперечити тому, чого традиційно вчать у школі, вимагаючи розписувати кожен крок, починаючи з письмової фіксації умови задачі. Але результат тестування залежить виключно від кількості правильно знайдених числових значень шуканих величин, причому саме в тих одиницях, які вказані в умовах задач. Отже, витратити час на зайві записи немає сенсу.

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 різного роду енергій.

Отже, для швидкого виконання завдань, віднесених нами до першого типу, треба провести ревізію всіх формул, що зустрічаються в шкільному курсі фізики, і побудувати власну систему їх пригадування за тими словами-термінами, які містяться в текстах умов подібних завдань. Робота над такою системою може відкрити для учнів багато цікавих і змістовних зв'язків між формулами, які вони раніше у своїй свідомості ніяк між собою не пов'язували. Треба намагатися встановити якомога більше таких зв'язків. Це дозволить сприймати фізику цілісно, а не як купу розрізнених формул, які потрібно визубрити. Разом із тим буде зникати страх забути якусь конкретну формулу.

Створюючи власну систему пригадування фізичних формул, треба звертати особливу увагу на межі застосування кожної конкретної формули, розрізняти між собою формули-означення, формули, у яких відбиті фундаментальні закони природи, наближені формули емпіричних законів, формули, які фактично є кінцевими відповідями окремих важливих фізичних задач.

Зазначимо, що 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 у готовому вигляді. Це, безумовно, сприятиме створенню тієї самої власної системи пригадування фізичних формул, про яку йшлося.

2. ЗАВДАННЯ, У ЯКИХ ДОСИТЬ ВЕЛИКИЙ ЗА ОБСЯГОМ ТЕКСТ УМОВИ БЕЗ УСКЛАДНЕНЬ “ЗГОРТАЄТЬСЯ” В ОДНЕ РІВНЯННЯ

Завдання цього типу будуть забирати у два-три рази більше часу, ніж попереднього. По-перше, текст умови прийдеться довше читати, щоб зрозуміти, про що йдеться. По-друге, прямі натякання на те, які фізичні формули треба записати, частіше за все будуть відсутні, хоча завдання, які ми віднесли до цього типу, є цілком стандартними. А досить значний обсяг текстів умов пов'язаний не стільки з тим, щоб залякати і заплутати потенційного розв'язувача, скільки з тим, щоб описати спрощувальні припущення, які саме і дозволяють обрати просту математичну модель фізичної ситуації. Але досить часто доводиться вводити додаткові припущення, про які в умові задачі в явному вигляді не сказано. Тобто треба враховувати ту інформацію, яка лише малася на увазі. Як же дізнатися, що автор задачі додатково припускав, але не написав про це в умові задачі?

Тут може допомогти досвід знайомства з тим, що можна назвати “задачною культурою”, з її специфічною мовою. А для цього треба читати умови і розв'язувати не лише виключно ті конкретні задачі, номери яких називає шкільний учитель. Має сенс переглядати задачки і розв'язки за власною ініціативою. При цьому замислюватися над тим, які саме спрощувальні припущення дозволяють записати ті чи інші рівняння. Звертати увагу на зауваження на кшталт: “У всіх задачах цього параграфу нитки вважати нерозтяжними і невагомими”. А як би змінилися рівняння, якщо б такого спрощення не було? Замислюватися над подібними питаннями під час тестування вже пізно. Про це треба думати, навчаючись розв'язувати фізичні задачі. Хоча про щось можна здогадатися і на самому екзамені. Наприклад, що під “окропом” автор задачі мав на увазі не просто кип'ячену воду, і навіть не просто гарячу кип'ячену воду, а лише ту, температура якої дорівнює 100 °С.

Спеціально доводиться говорити і про розрахунки без допомоги калькулятора. Адже і в реальному житті треба вміти досить швидко усно зробити наближені обчислення, щоб порівняти з тим, що “видав” калькулятор. Той, хто не вміє це робити, іноді з калькулятором помиляється на декілька порядків і не помічає цього. А навички усних підрахунків набуваються не дуже швидко. Отже, над цим треба працювати задовго до дати тестування.

3. УСНІ ТЕКСТОВІ ЗАДАЧІ, РОЗВ'ЯЗАННЯ ЯКИХ ПЕРЕДБАЧАЄ ПОБУДОВУ НЕСКЛАДНОГО ЛОГІЧНОГО ЛАНЦЮЖКА ТА ПРОСТИХ РОЗРАХУНКІВ, ЯКІ БЕЗ ПРОБЛЕМ ВИКОНУЮТЬСЯ БЕЗ ОЛВЦЯ І ПАПЕРУ

За наявності належної підготовки подібні задачі не забирають багато часу, але тут не допоможе лише знання формул. Треба навчитися ставити собі правильні запитання і відповідати на них, базуючись на розумінні фізики. Тобто треба навчитися вести з собою внутрішній діалог на фізичну тему.

Розглядаючи конкретні приклади, студенти зможуть впевнитися, що задачі, які ми віднесли до цієї категорії, дійсно розв'язуються усно. Ніяких систем рівнянь, ніяких складних обчислень. Потрібен лише внутрішній діалог. Але психологи стверджують, що здатність до внутрішнього діалогу з'являється поступово з діалогу (або полілогу) зовнішнього як результат так званого процесу інтеріоризації. Іншими словами, дуже корисно обговорювати задачі з товаришами, сперечатися щодо правильності того чи іншого розв'язку, разом шукати правильний шлях. Тоді поступово можна навчатися розмірковувати над фізичними задачами і цілком самостійно, як того вимагають під час проведення зовнішнього незалежного оцінювання.

4. ТЕСТОВІ ЗАДАЧІ, ПРИ РОЗВ'ЯЗАННІ ЯКИХ ШВИДШЕ ЗАПИСАТИ УМОВУ У ВИГЛЯДІ НЕСКЛАДНОЇ СИСТЕМИ РІВНЯНЬ І РОЗВ'ЯЗАТИ ЇЇ, НІЖ ПРИДУМУВАТИ, ЯК ВСЮ ІНФОРМАЦІЮ ВИРАЗИТИ ОДНИМ РІВНЯННЯМ

Треба визнати, що виокремлення четвертого типу було у великій мірі штучним. Будь-яку задачу з тих, які передбачено розглянути в даному пункті, можна віднести або до другого, або до третього типу, бо системи рівнянь, які ми одержимо, будуть доволі примітивними. З іншого боку, іноді легше (і швидше) записати і розв'язувати систему рівнянь, ніж вибудувати ланцюжок умовиводів. Але все ж таки треба привчатися розв'язувати задачі такого рівня складності усно, бо інакше дійсно цікаві й складні задачі будуть просто недоступними.

5. ЗАДАЧІ, ЧАСТИНА ІНФОРМАЦІЇ УМОВ ЯКИХ ЗАКОДОВАНА В НАВЕДЕНИХ ІЛЮСТРАТИВНИХ МАТЕРІАЛАХ

До цієї категорії були віднесені задачі, які мали одну спільну ознаку — наявність в умові ілюстративного матеріалу, з якого треба було “зчитати” частину необхідної для виконання завдання інформації. Але за рівнем складності розглянуті в даному підрозділі задачі відрізняються між собою помітно сильніше, ніж задачі, віднесені нами до будь-якого з попередніх чотирьох типів.

Доступність у сучасних умовах цифрової фотографії надає можливість створювати для зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти завдання, пов'язані зі шкільним фізичним експериментом. У

деяких випадках для “зчитування” необхідної інформації треба вміти впізнавати за зовнішнім виглядом вимірвальні прилади і знати, у яких одиницях проградуїовані їхні шкали.

А може, у текстах умов задач треба було повідомляти, у яких одиницях проградуїована шкала вимірвального приладу? Це питання дискусійне. На наш погляд, воно з тієї ж категорії, що і питання про те, чи потрібно в умові однієї задачі наводити значення густини або питомої теплоємності води, а в іншій — вважати, що всі випускники середньої школи мають сприймати слово “окріп” як “вода з температурою 100 °С”. Відповідні дискусії можуть тривати довго, а тестування вже впроваджене, і завдання, які передбачають певні знання стосовно фізичних приладів, з якими учні мають працювати на лабораторних роботах, з’явилися і ще будуть з’являтися. Отже, і до виконання таких завдань треба готуватися.

ВИСНОВКИ І НАПРЯМКИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ. Зміни, які відбулися в Україні в правилах прийому до вищих навчальних закладів і пов’язані з уведенням зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти, не треба розглядати як формальні, що не стосуються змісту навчання. Запроваджена система тестування вимагає суттєвих змін у методиці навчання учнів розв’язування фізичних задач. А ці зміни мають знайти своє відображення у відповідних університетських курсах, які орієнтовані на професійну підготовку майбутніх учителів фізики.

У цій статті зроблена загальна презентація нового розділу авторського спецкурсу “Мова фізичних задач”, який читається студентам п’ятого курсу фізичного факультету Запорізького національного університету. У наших подальших планах — створення навчального посібника, у якому гідне місце буде займати методика підготовки учнів до виконання завдань ЗНО з фізики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розв’язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики / [С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, А. І. Павленко та ін.] ; за заг. ред. Є. В. Коршака. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — 185 с.
2. Альошина М. О. Фізика : Типові тестові завдання. Збірник / Альошина М. О. — Харків : Факт, 2008. — 88 с. — (Серія журналу “Вісник ТІМО”).
3. Гельфгат І. М. Зовнішнє оцінювання (підготовка). Фізика. 11 клас : Тести для тематичного оцінювання / І. М. Гельфгат, І. Ю. Ненашев, М. О. Петракова. — Харків : Веста : Видавництво “Ранок”, 2007. — 72 с.
4. Кнорр Н. В. Електронний педагогічний програмний засіб ІнтерТест. Системна підготовка до ЗНО-2009. Модуль фізика [Електронний ресурс] — Дніпропетровськ, 2009. — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) : кольор. ; 12 см. — Систем. вимоги : Pentium : 32 Mb RAM ; Windows 98/2000/NT/XP. — Назва з контейнера.
5. Підготовка до ЗНО-2010. Фізика. [Електронний ресурс] — Режим доступу до сайту : <http://www.testportal.gov.ua/>
6. Афанасьєва (Тихонська) Н. І. Навчання мови фізичних задач майбутніх учителів / Н. І. Афанасьєва (Тихонська), Ю. П. Мінаєв // Наукові записки. — Серія: Педагогічні науки. — Випуск 42. — Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. — 2002. — С.150—153.
7. Афанасьєва (Тихонская) Н. И. Язык физических задач / Н. И. Афанасьєва (Тихонская), Ю. П. Минаев // Преподавание физики в высшей школе. Научно-методический журнал. — Москва, 2003. — №25. — С. 5—13.
8. Мінаєв Ю. П. Метод ключових слів при роботі з текстами умов і розв’язків фізичних задач / Ю. П. Мінаєв, Н. І. Афанасьєва (Тихонська) // Наукові записки. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. — 2002. — Вип. 46. — С. 87—90.
9. Мінаєв Ю. П. Технологізація процесу формування вміння розв’язувати фізичні задачі / Ю. П. Мінаєв // Фізика та астрономія в школі. — 2004. — №2. — С. 25—30.

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМВІДНОСИН МІЖ СТУДЕНТОМ ТА НАУКОВИМ КЕРІВНИКОМ

Пашенко С.Ю., к.пед.н., доцент, Дорошенко Т.Г., магістр, Заноздра О.І., магістр

Запорізький національний університет

Актуальність матеріалу, викладеного в статті, обумовлена нагальними потребами молоді, яка навчається у ВНЗ. Мета статті – комплексне дослідження психологічних особливостей взаємин між науковим керівником і студентом та розробка рекомендацій щодо успішної роботи над проектом. За допомогою комплексу методів були отримані дані для виявлення психологічних особливостей і динаміки взаємин "наукові керівники – студенти". Проведений аналіз продемонстрував, що, по-перше, існує ряд проблем між науковим керівником та студентом у процесі роботи над проектом, а по-друге, що існують два типи наукових керівників. Перший тип найзручніший для студента – такий науковий керівник в усьому допомагає, другий тип наукових керівників можна назвати ледачами – обмежуються від свого учня загальними порадами. Оскільки співробітництво студента з науковим керівником у проведенні досліджень є спільним, у статті наведені рекомендації для студентів.

Ключові слова: науковий керівник, педагогічна взаємодія, наукова робота, професійна самосвідомість, анкетування, курсовий та дипломний проект.

Пашенко С.Ю., Дорошенко Т.Г., Заноздра О.І. ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СТУДЕНТОМ И НАУЧНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ / Запорожский национальный университет, Украина.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена потребностями молодежи, которая учится в ВУЗах. Цель исследования - комплексное исследование психологических особенностей взаимоотношений между научным руководителем и студентом и разработка рекомендаций относительно успешной работы над проектом. С помощью комплекса методов были получены данные для выявления психологических особенностей и динамики взаимоотношений "научные руководители - студенты". Проведенный анализ продемонстрировал, что, во-первых, существует ряд проблем между научным руководителем и студентом в процессе работы над проектом, а во-вторых, что существует два типа научных руководителей. Первый тип удобнее всего для студента - такой научный руководитель во всем помогает, второй тип научных руководителей можно назвать «ленивым» - ограничиваются от своего ученика общими советами. Поскольку сотрудничество студента с научным руководителем в проведении исследований взаимное, в статье приведены рекомендации для студентов.

Ключевые слова: научный руководитель, педагогическое взаимодействие, научная работа, профессиональная сознательность, анкетирование, курсовой и дипломный проект.

Paschenko S., Doroshenko T., Zanozdra O. PROBLEM OF RELATIONSHIPS BETWEEN A STUDENT AND SCIENTIFIC SUPERVISOR / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

Actuality of material, expounded in the article, conditioned by the urgent necessities of young people which studies in Institutes of higher. A research purpose is complex research-and-development of psychological features of mutual relations between a scientific leader and student recommendations in relation to the successful prosecution of project. By means of complex of methods data were got for the exposure of psychological features and dynamics of mutual relations "scientific leaders are students". The conducted analysis showed, that, at first, there is a row of problems between a scientific leader and student in the process of prosecution of project, and secondly, that two types of scientific leaders are. The first type is more comfortable than all for a student - such scientific leader helps in everything, the second type of scientific leaders can be named lazy - limited to from the student general advices. As a collaboration of student with a scientific leader in realization of researches is mutual in the article recommendations over are brought for students.

Keywords: scientific leader, pedagogical co-operation, scientific work, professional consciousness, questionnaire, course and diploma project.

Мета дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей взаємин між науковим керівником і студентом; виявленні механізму його впливу на становлення особистості майбутнього фахівця та ефективності роботи над проектом (курсним або дипломним); проведенні діагностики проблем у взаєминах наукового керівника та студента в очах останнього та наданні деяких рекомендацій щодо продуктивної співпраці.

Гіпотеза. В основу нашого дослідження було покладено *припущення про те*, що успішність роботи над проектом залежить великою мірою від, так званого, типу наукового керівника. Студентові «зручніше» працювати з науковим керівником, який в усьому допомагає, але це зводить до мінімуму творчість та самостійність студента. Складніше ж доводиться студентові, що співпрацює з «ленивим» керівником, але за таких умов, студент формується як самостійний дослідник [8].

Актуальність теми дослідження. Для підвищення ефективності вищої освіти, головним завданням якої є формування майбутнього фахівця, забезпечення сприятливих умов для його особистісного зростання й професійного становлення, важливо активізувати розвивальний потенціал гуманістичної педагогічної взаємодії [1].

У процесі навчання студенти пишуть і захищають курсові, кваліфікаційні та дипломні роботи. Названі види робіт багато в чому різняться між собою, проте їх підготовка, праця над ними має багато чого спільного.

Виконання роботи (проекту) сприяє:

- систематизації, закріпленню і поглибленню теоретичних знань і умінню застосовувати їх для вирішення конкретних завдань;
- розвитку навиків самостійної наукової роботи (планування і проведення досліджень, інтерпретація отриманих результатів, їх правильний виклад і оформлення).

Стосунки в системі “студент-викладач” є тією психологічною цариною, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього фахівця, розвивається його професійна самосвідомість, засвоюється модель діяльності.

Проте на шляху реалізації гуманістичних ідей реформування освіти, є невирішені питання. Одне з них – це теоретичне осмислення шляхів оптимізації взаємин викладачів і студентів в умовах цілісного педагогічного процесу освітнього навчального закладу.

Аналіз літератури свідчить про те, що взаємини більше вивчені в горизонтальній структурі (дошкільників, школярів різного віку, у студентських групах, у виробничих бригадах тощо), ніж у системі вертикальної взаємодії, де переважно аналізуються стосунки керівника з підлеглими, учителів із учнями загальноосвітньої школи. Лише окремі дослідження були присвячені проблемі взаємин викладачів і студентів:

- загальні питання психології педагогічної взаємодії у вищій школі (О.В. Киричук, Г.С. Костюк, О.Г. Мороз, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін та ін.);
- діалогічна взаємодія викладача й студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя (Л.В. Долинська, В.А. Семиченко);
- психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів (І.С. Булах, Л.В. Долинська);
- вплив взаємин викладачів і студентів на формування “Я-концепції” майбутнього вчителя (В.І. Юрченко);
- емоційність у взаємостосунках викладача ВНЗ з курсантами (В.О. Росоха);
- взаємини з викладачами як детермінанта психічного стану та психотравматизації студентів (А.В. Котенева);
- вплив взаємин викладачів і учнів ПТУ на процес їх навчання (В.Г. Казанська) та ін.

У дослідженні І.П. Андрійчук, Г.К. Радчук взаємини в системі “викладач-студент” розглядаються як одна з психолого-педагогічних передумов гармонізації “Я-концепції” майбутніх практичних психологів. У дисертаційному дослідженні С.Б. Коваль аналізувалися психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у ВНЗ.

На наш погляд, взаємини наукових керівників і студентів – це особливі стосунки педагога зі студентом (взаємини по вертикалі) та стосунки з науковими колегами (взаємини по горизонталі).

Недооцінка важливості цього психологічного феномена при організації навчально-виховного процесу у ВНЗ негативно позначається на особистісному зростанні та професійному становленні майбутніх фахівців, а тому виникає необхідність цілеспрямованого його вивчення. Актуальність і недостатній рівень теоретичної й практичної розробки проблеми взаємин наукових керівників і студентів педагогічного навчального закладу визначили вибір проблеми нашого дослідження – “Проблема взаємовідносин між студентом та науковим керівником” [4].

Теоретико-методологічна основа дослідження:

- положення психологічної теорії відношень (В.М. М’ясищев);
- соціальної перцепції та інтерактивного підходу (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, В.В. Власенко);
- психології особистості педагога та її становлення (Н.Л. Коломенський, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, Д.Ф. Ніколенко, В.А. Семиченко, Р.П. Скульський, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков, Т.С. Яценко);
- теорії розвивальної взаємодії та педагогічного спілкування (Г.О. Балл, А.М. Бойко, Л.В. Долинська, В.А. Кан-Калик, О.В. Киричук, Г.О. Ковальов, О.О. Леонт’єв);
- концепції виховання творчої особистості (В.О. Моляко, О.В. Скрипченко);

- ідеї гуманістичної психології про сутність особистості та активізацію особистісного потенціалу (Р. Бернс, Г.С. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс).

Методи дослідження. Досягненню мети і вирішення поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження:

- 1) аналіз психологічної літератури – для визначення стану дослідження проблеми, сутності та структури поняття “взаємини наукових керівників і студентів”;
- 2) анкетування, спостереження, експертна оцінка – для виявлення психологічних особливостей і динаміки взаємин “наукові керівники – студенти”;
- 3) математичні методи обробки даних – для аналізу та інтерпретації результатів.

Перед тим, як почати анкетування, ми ознайомились з *основними обов'язками наукового керівника та студента*. Основними з них для наукового керівника є: надавання допомоги при виборі теми, розробці плану курсової чи дипломної роботи, доборі літератури, методології та методів дослідження та ін.; розробка індивідуального завдання; аналізування змісту роботи, висновків і результатів дослідження; визначення поетапних термінів виконання роботи; контроль виконання дипломних та курсових робіт; доповідати на засіданні кафедри про виконання та завершення роботи; надання відгуку на роботу [6; 5].

Науковий керівник відповідає за якість представленої до захисту роботи (проекту).

За пропозицією наукового керівника кафедри (циклу) надається право запрошувати консультантів по окремих розділах роботи (проекту). Консультантами можуть запрошуватися професори, доценти, кандидати наук суміжних кафедр (циклів), а також висококваліфіковані фахівці і науковці інших установ і підприємств (за відсутності в освітній установі відповідних фахівців). Консультації проводяться за рахунок ліміту часу, відведеного на керівництво дипломною роботою (проект). Прізвища консультантів вказуються в завданні на роботу (проект).

У виняткових випадках, за рапортом начальника кафедри (циклу) і узгодженням із заступником начальника освітньої установи по навчальній роботі, наказом начальника освітньої установи у студента може бути замінений науковий керівник або скоректована тема роботи (проекту).

Студенту надається право вибору теми роботи (проекту) із запропонованого кафедрою (циклом) переліку. Вибір теми має бути заснований, як правило, на матеріалах курсових робіт (проектів), виконаних студентом раніше в процесі навчання.

Дипломник зобов'язаний регулярно відвідувати консультації наукового керівника за планом-графіком виконання роботи (проекту), представляти йому матеріал, погоджувати зміст і хід виконання намічених у плані-графіку етапів, способи інтерпретації і оформлення отриманих даних, усувати вказані керівником недоліки.

При систематичних порушеннях плану-графіка підготовки роботи (проекту) науковий керівник має право виносити на засідання кафедри питання про припинення виконання студентом роботи (проекту).

Виклад основного матеріалу дослідження. Наведемо розроблені нами анкети:

Проблема взаємовідносин між студентом та науковим керівником.

Доброго дня! Ми, студенти математичного факультету ЗНУ, проводимо психолого-педагогічне дослідження з курсу „Педагогіка і психологія вищої школи”. Просимо Вас прийняти участь в даному проекті та відповісти на запитання анкети (Будь ласка обирайте з запропонованих варіантів один). Заздалегідь Вам вдячні!

1. Чим Ви керуетесь при виборі наукового керівника?
 - а) особиста симпатія;
 - б) за порадою одногрупників;
 - в) авторитет викладача;
 - г) нам не надають вибору.
2. При роботі над курсовим (дипломним) проектом Вам комфортніше працювати з керівником:
 - а) вашого віку;
 - б) більш похилого віку;
 - в) не має значення.
3. Чи траплялися випадки, коли в процесі роботи над курсовим (дипломним) проектом Ви відчували необхідність змінити наукового керівника?
 - а) так;

- б) ні.
4. Обрання теми здійснюється:
- а) строго науковим керівником;
 - б) керівник надає право вибору теми Вам і потім затверджує її;
 - в) тему надає запрошений консультант.
5. Чи можна розглядати наукового керівника як співавтора?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) у деяких випадках.
6. Які методи навчання використовує Ваш НК?
- а) проблемний;
 - б) дослідницький;
 - в) конкретного методу немає;
 - г) Ваш варіант _____
7. Яку форму консультацій переважно виконує Ваш науковий керівник?
- а) традиційна (зустрічі в межах вузу);
 - б) призначаються також зустрічі поза межами вузу;
 - в) для консультацій використовуються засоби мережі Internet;
8. Як часто Ви маєте можливість бачитися з Вашим науковим керівником?
- а) дуже часто;
 - б) раз на тиждень або два;
 - в) дуже рідко;
9. Чи виявляє ваш науковий керівник розуміння ситуацій особистого характеру, що траплялися з Вами?
- а) так;
 - б) ні;
 - в) виявляє розуміння, але при цьому наголошує на Ваше несерйозне ставлення до роботи.
10. Чи надає Ваш науковий керівник інформацію в доступному для Вас розумінні?
- а) так, він (вона) ретельно пояснює матеріал;
 - б) матеріал вивчаю самостійно;
 - в) пояснює матеріал лише поверхово.
11. Чи відволікаєтесь Ви з Вашим науковим керівником на інші теми, що не стосуються роботи?
- а) ні, наше спілкування стосується лише питань з досліджуваної теми;
 - б) інколи відволікаємося на інші теми;
 - в) так, це буває дуже часто.
12. Наскільки відповідально Ваш науковий керівник становиться до своїх обов'язків?
- а) строго та ретельно слідкує за темпами виконання;
 - б) ви самі виконуєте контроль;
 - в) інколи перевіряє виконану роботу.
13. Наскільки відповідально Ви ставитися до виконання розробленого індивідуального плану?
- а) чітко дотримуюсь плану;
 - б) намагаюся дотримуватися його;
 - в) виконую роботу лише тоді, коли є час і натхнення.
14. Чи запрошує Ваш науковий керівник консультантів з різних розділів вашої роботи?
- а) так;
 - б) ні;

- в) сам виконує консультацію у випадку крайньої необхідності.
15. Чи цікавиться керівник Вашими успіхами в роботі не лише на консультаціях?
 а) так, проявляє велику зацікавленість до виконання Вами роботи;
 б) ні, в інший час не займається питаннями з Вашої роботи;
 в) інколи може поцікавитись Вашими успіхами.
16. Яку позицію займає НК на захисті Вашої наукової роботи?
 а) хвалить;
 б) вказує на недоліки;
 в) критикує;
 г) взагалі не приходиться.
17. Чи вважаєте ви, що Ваш науковий керівник є некомпетентним з досліджуваної теми?
 а) так;
 б) ні.
18. Які якості ви хотіли б бачити у своєму науковому керівнику?
 а) точність в роздумах;
 б) пунктуальність;
 в) прагнення до співпраці;
 г) Ваш варіант _____

1. Стаття: _____
 2. Курс: _____
 3. Факультет та спеціальність: _____

Кількісна та якісна характеристика вибірки досліджуваних. Анкетування проводилося серед студентів ЗНУ. Всього досліджуваних – 60 осіб. У анкетуванні взяли участь представники таких факультетів:

- математичний 80%;
- СПП 3%;
- юридичний 7%;
- економічний 2%;
- ФІФ 2%;
- журналістики 2%;
- менеджменту 2%;
- ФСУ 2%;

таких курсів: III-го – 3,4%, IV-го – 11,6%, V-го – 85%.

Серед анкетованих 13% чоловіків та 87% жінок.

Результати дослідження, їх якісне, кількісне та графічне представлення.

Отримані загальні результати приведені в табл.1

Таблиця 1 – Чисельні та відсоткові результати опитування.

№ питання	а	б	в	г	а(%)	б(%)	в(%)	г(%)
1	29	4	23	4	48	7	38	7
2	5	17	38		8	28	63	0
3	18	42			30	70	0	0
4	26	34			43	57	0	0
5	21	8	31		35	13	52	0
6	8	24	27	1	13	40	45	2
7	53	5	2		88	8	3	0
8	12	36	12		20	60	20	0
9	48	2	10		80	3	17	0
10	34	5	21		57	8	35	0
11	23	36	1		38	60	2	0
12	26	11	23		44	18	38	0
13	6	35	19		10	58	32	0
14	7	35	18		12	58	30	0
15	14	19	27		23	32	45	0
16	29	28	2	1	48	47	3	2
17	7	53			12	88	0	0
18	13	6	27	14	22	10	45	23

Перші два питання анкети стосуються психологічних характеристик студента, а саме особливостей вибору наукового керівника (далі - НК), з яким було б максимально комфортно співпрацювати. Отримані результати графічно представлені такими діаграмами (Рис. 1):

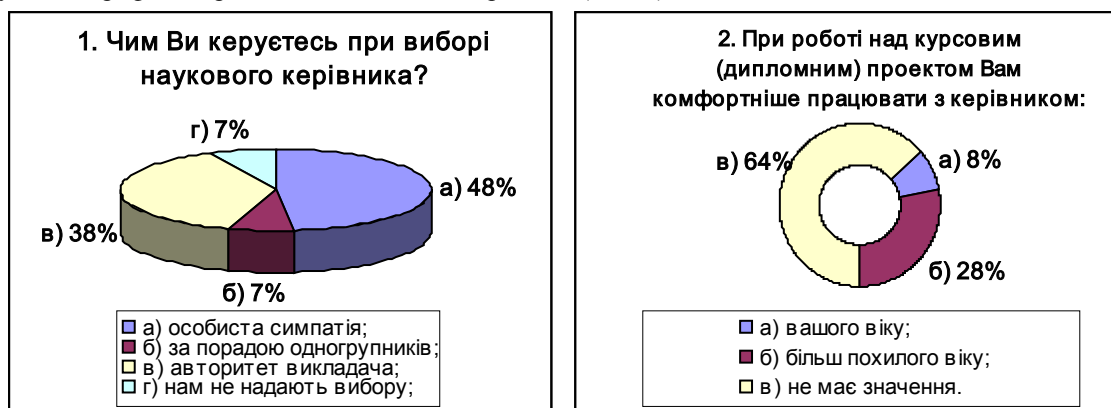


Рис. 1

Наведемо відсоткове співвідношення відповідей опитуваних.

3-тє питання: 30% студентів відчували необхідність зміни НК у процесі праці над проектом, та 70% не бажали змінити НК.

4-тє питання: більшість НК надає право вибору теми студентів та лише потім затверджує її. Але 43% відповіли, що тема обирається строго НК. У деяких випадках це може негативно вплинути на якість роботи (надана тема не подобається студентів, не викликає зацікавлення; студент не має можливості продовжувати тему, над якою працював раніше).

5-те питання: 35% анкетованих вважають, що НК можна розглядати як співавтора, 13% вважають, що ні, та 52% - що в деяких випадках так. Це питання було націлене на виявлення освіченості студентів щодо прав та обов'язків студентів та НК. З отриманих результатів можна зробити висновок, що студенти недостатньо освічені в цій сфері.

6-те та 7-ме питання стосуються методів та форм проведення консультацій. З отриманих результатів можна зробити висновок, що лише 3% НК використовують для консультацій засоби мережі internet, не обмежуючись традиційними консультаціями (у межах ВНЗ), хоча це значно економить час. Більшість (45%) не має конкретного методу навчання під час консультацій. Це може призвести до дезорієнтації студента; недостатнього розуміння поставленого завдання; відсутності систематичності в роботі.

На 8-ме питання 20% опитуваних відповіли, що дуже рідко мають можливість бачитися зі своїм НК. Це може вказувати на несумлінне ставлення до роботи або на небажання співпрацювати як НК, так і студента.

9-те та 15-те питання стосуються психологічних характеристик НК.

Стосовно 9-го запитання 80% опитуваних відповіли, що їхній НК виявляє розуміння ситуацій особистого характеру, 17% - відповіли, що виявляє, але наголошує на несерйозному ставленні студента до роботи, та лише 3% відповіли, що їх НК не зважає на непередбачувані обставини, що виникають у студента.

Що ж до 15-го запитання, то 23% студентів відповіли, що їх НК проявляє велику зацікавленість до виконання роботи студентами, 45% сказали, що НК лише іноді може поцікавитися успіхами, а 32% зауважили, що НК в інший час не займається питаннями, пов'язаними з проектом студента.

Тому можна зробити висновок, що більшість наукових керівників розглядають студентів не лише як підлеглих чи підзвітних, але й як особистостей з життєвими проблемами, відчувають відповідальність за роботу студентів, тому активно цікавляться їхніми успіхами.

Відносно 10-го питання, яке стосується того, чи надає НК інформацію в доступному для студента розумінні, ми отримали наступні результати: більшість НК (57%) намагається найбільш зрозуміло надати матеріал, пов'язаний з роботою.

11-те питання стосується характеру проведення консультацій. У більшості випадків (60%) під час консультації НК та студент можуть інколи відволікатися на інші теми.

12-те та 13-те питання стосуються рівня відповідальності до виконання роботи.

12-те питання: хоча переважна частина студентів відповіла, що їх НК намагається контролювати темп та якість виконання роботи, 18% опитуваних зауважило, що їм доводиться робити це самостійно. Це досить високий показник, тому існує велика імовірність неякісного виконання роботи.

13-те питання: великий відсоток студентів (32%) виконують роботу лише тоді, коли є час або натхнення. Недотримання плану може призвести до нераціонального розподілу часу, а як результат – до невиконання роботи вчасно.

14-те питання: більше половини (58%) студентів відповіли, що їхні НК не запрошують консультантів з різних розділів проекту, 30% сказали, що їхні НК звертається до консультантів, та лише 12% сказали, що НК консультують самі у випадку крайньої необхідності. Тобто можна сказати, що переважна більшість НК недооцінює ефективність запрошення консультантів з певних розділів. Запрошувати фахівців ефективніше, ніж залишати неясні моменти на самостійну проробку студента або для самостійного консультування, крім того, очевидна економія часу.

Питання № 17 направлене на виявлення суб'єктивного бачення студентами їхніх наукових керівників. Більшість, а саме 88% анкетованих студентів, не мають сумніву, що їхні НК є компетентними, але 12% вважають НК некомпетентними з досліджуваної теми.

Результати 16 та 18-го питань наведемо у вигляді діаграм:

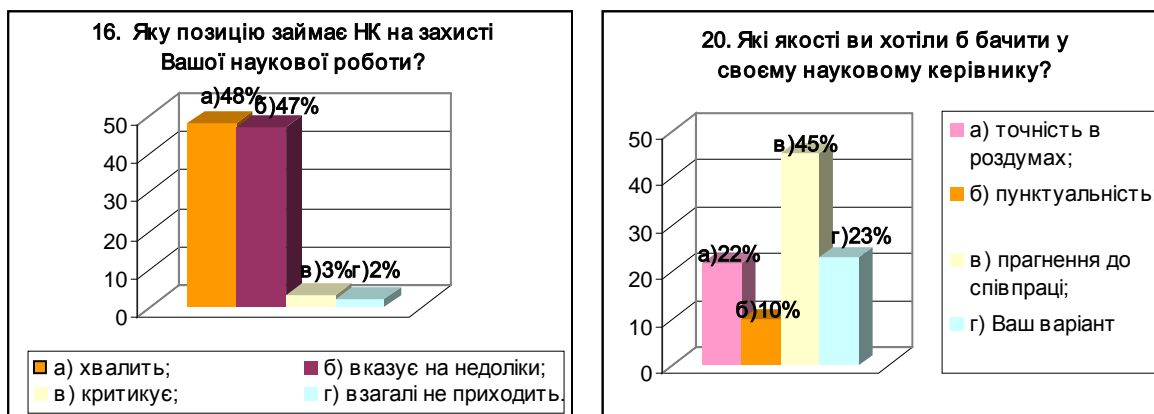


Рис. 2

З отриманих даних випливають такі проблеми, що існують між НК та студентом у процесі роботи над проектом:

- Незнання студентами прав, та обов'язків НК та студента при розробці проекту;
- Низький рівень зацікавленості НК в успіху проекту (45% студентів хотіли б, щоб НК виявляв більше зацікавленості);
- При проведенні дослідницького процесу, існує підхід до навчання, коли керівник, вважаючи, що студент зобов'язаний знати якісь наукові основи, примушує студента самого розбиратися по книжках, що є що, і на чому ґрунтується. Часто важко знайти в учбовій і науковій літературі дохідливі пояснення тих або інших термінів, явищ і зв'язків теорії з практикою. Крім того, книга ніколи не замінить живого спілкування. Але вона є істотним доповненням, ніби "відкладеним спілкуванням" для подальших обговорень. І студенти повинні це розуміти. У живому діалозі дуже явно виявляються слабкі сторони в знаннях студентів. І науково-дослідницька робота є основою для ліквідації прогалин, що існують у них.
- Через малу кількість годин, відведених у навчальному процесі для планових зустрічей студентів з науковим керівником, дослідження в курсовій або дипломній роботі може бути обмежене проведенням його теоретичної або експериментальної частини.
- Недостатність професійної зацікавленості студента. У рамках її розвитку студенту необхідно прищеплення відповідальності за отримувані ним рішення. Якщо викладач – керівник наукового проекту відчуває недостатню професійну зацікавленість у студента, то для останнього необхідно зробити упор на механічну складову наукового проекту по здобуттю результатів і надати допомогу в проведенні їх аналізу. Тут від наукового керівника буде потрібно запропонувати студенту методику-шаблону виконання робіт.
- Згідно з отриманими даними, більшість наукових керівників на захисті студентської роботи вказують на недоліки або критикують студентів. Це є психологічним тиском на студента і нагнітанням стресової ситуації. При оцінці придбаних студентами знань необхідно спиратися не на зауваження, а на рекомендації.

Оскільки співробітництво студента з науковим керівником у проведенні досліджень взаємне, не можна не зупинитися на рекомендаціях для студентів:

1. При виборі наукового керівника цікавтеся його методикою викладання, для з'ясування її пристосованості до компромісів його побажань з Вашими. У студента мусить бути мета навчитися ставити і виконувати завдання, а не тільки їх вирішувати.

2. Бажано не дозволяти собі беззастережно слідувати вказівкам сторонніх, нехай і наукових керівників. Як короточасний методичний прийом, може бути допуск побудови взаємин у вигляді "він сказав, я зробив", але рамки такої форми взаємовідносин мають бути заздалегідь обговорені.

Обидві рекомендації спрямовані те що, щоб розвинути вольовий, але не жорсткий характер у відносинах з оточуючими. У цьому напрямі теж треба вчитися.

З погляду наукового керівника можна вказати ще декілька рекомендацій для студентів, які готуються до виконання дипломних і курсових робіт:

3. У дослідницькій діяльності студентам важливо не розпливатися в морі інформації. Зазвичай студенти не беруться за оглядову частину роботи, відчуваючи її неосожність. І помиляються, якщо керівник готовий скоригувати їхню діяльність у цьому напрямі.

4. Студентові не слід нехтувати бажанням наукового керівника допомогти йому розібратися в поставленому завданні. Відмова від допомоги може виражатися по-різному. Зокрема, від студента може звучати прохання: "Я літературу не дивився. Ви мені просто скажіть, як має бути". Одностороннє ознайомлення з досліджуваною проблематикою не сприяє розвитку наукового діалогу.

Отже, науковий керівник – це той, хто має здійснювати керівництво наукової діяльністю студента, з висоти свого досвіду допомагати йому рухатися до запланованої мети [8].

З отриманих даних, наукової літератури та власних спостережень учасників нашого дослідження, можемо сказати, що існують два типи наукових керівників.

Перший тип найзручніший для студента – такий науковий керівник в усьому допомагає: перевіряє дані його експерименту, допомагає їх інтерпретувати, знаходить можливості публікуватися, править статті, радить, як окреслити мету, завдання, гіпотезу дослідження тощо. Студентові, який має такого наукового керівника, живеться легше, але при цьому від нього вимагається менше творчості. У результаті студент може й не придбати навичок самостійних занять науковою працею. Другий тип наукових керівників можна назвати ледачими – вони не спмагаються навіть почитати матеріали роботи, відмежовуються від свого учня загальними порадами. Студентам з таким науковим керівником дуже важко, особливо на початковому етапі навчання, але надалі, якщо такому студентові вдасться написати, і захистити роботу, він являтиме собою тип сформованого науковця. Він легко зможе розпочати продовження теми чи взятися за інше дослідження, за наукове керівництво власними студентами тощо. З досвіду наукової діяльності, він буде набагато перевершувати студента, якого «водили за ручку».

Висновки з даного дослідження. Однією з цілей курсових і дипломних робіт є об'єднання знань, які набирають на планових учбових курсах, в єдине ціле. Їх виконання дозволяє студентам надалі усвідомлено зайняти ту професійну нішу, в якій вони побажають працювати і розвиватися. Ось тут і входить в обов'язок наукового керівника показати студентові всі захоплюючі сторони обраного ним роду суспільної діяльності. Звичайно, на ліквідацію пропусків у знаннях у студентів може піти маса часу. І це може вимагати від наукового керівника коректування плану науково-дослідної роботи. Але перевага такого підходу в підготовці фахівця, готового захищати і здатного відстоювати результати своєї роботи. А це вже велика винагорода для наукового керівника.

Для того, щоб не розгубитися у величезній кількості інформації, у кожного аспіранта є науковий керівник - дослідний педагог і учений, який може допомогти визначитися з темою, вибрати методики дослідження, дати поради з організації експерименту, а можливо порекомендувати деяку необхідну літературу. Проте науковий керівник лише направляє аспіранта, допомагає йому зорієнтуватися, але не робить роботу за нього.

Додатково зазначимо, що головне завдання вищої школи - навчити передавати свої знання. Звідси приходимо до головного висновку нашого дослідження, що процес викладання повинен будуватися не на своїй функціональності а на бажанні і готовності ділитися своїми знаннями. Тому важливим питанням в діяльності студента є взаємини з науковим керівником. Роль наукового керівника в процесі підготовки проекту студентом важко переоцінити. Але не йдеться про те, що студент має дуже надійного поводиря, який завжди вкаже на правильне вирішення творчого дослідницького завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: практикум / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К., 2008. – 336 с.
2. Райгородский Д.Я. Практичная психодиагностика. Методики и исследования. –
3. Изд-во: Барх-М, 2007. – 440 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. – К., 2006. – С. 13-31.
5. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Прогресс, 1998. – 368 с.
6. Ардолов Н.И. Дипломные работы – уровень самостоятельности автора. Режим доступу: <http://www.diplomrus.ru/news/2009/09/14/702>
7. Смешко С.М. Сотрудничество или конфликт интересов? Режим доступу: <http://diplom.in.ua/mu3.htm>
8. Зайко С.С. Научный руководитель: зачем он нужен и как с ним работать. Режим доступу: <http://zalik.org.ua/articles/studentu/3430-nauchnyj-rukovoditel-zachem-on-nuzhen-i-kak-s-nim.html>
9. Николаенко А.П. Самостоятельная работа студентов в условиях кредитно-модульного обучения. Режим доступу: http://monah.ru/r/47_1.php?print=Y

РІВЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЯК СКЛАДОВА ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТА-ПЕРШОКУРСНИКА УНІВЕРСИТЕТУ

Перетятко В.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розкриваються складові дидактичної адаптації студента-першокурсника університету. Аналізується значення рівня інтелектуального розвитку студента-першокурсника як змістовного ядра внутрішньої складової його дидактичної адаптації.

Ключові слова: дидактична адаптація студента-першокурсника, рівень інтелектуального розвитку.

Перетятко В.В. УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА УНИВЕРСИТЕТА / Запорожский национальный университет, Украина

В статье раскрываются составляющие дидактической адаптации студента-первокурсника университета. Анализируется значение уровня интеллектуального развития студента-первокурсника как содержательного ядра внутренней составляющей его адаптации.

Ключевые слова: дидактическая адаптация студента-первокурсника, уровень интеллектуального развития.

Peretyatko V.V. INTELLECTUAL DEVELOPMENT LEVEL AS THE COMPONENT OF DIDACTIC ADAPTATION OF THE FIRST-YEAR STUDENT OF UNIVERSITY / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In article components of didactic adaptation of the first-year student of university reveal. Value of level of intellectual development of the first-year student as substantial kernel of internal adaptation making it is analyzed.

Key words: didactic adaptation of the first-year student, intellectual development level.

Навчальний процес – це складна система, у якій взаємодіє багато чинників. Головні з них – зміст навчання, освітня діяльність учених-педагогів і навчально-пізнавальна діяльність студентів. Успішність навчання студентів-першокурсників, на нашу думку, багато в чому, визначається швидкістю і ефективністю їх адаптації. Поліаспектність адаптації як соціально-біологічного феномена позначилася і на розкритті проблеми дидактичної адаптації.

Досліджуючи *дидактичну адаптацію*, ми виходимо з розуміння її як структурного елемента загального адаптаційного процесу, що зумовлюється специфікою пристосування студентів до складових дидактичної системи вищого навчального закладу і залежить від особливостей фахової підготовки. Ми розділяємо думку О.Б.Плотнікової, за визначенням якої: «Дидактична адаптація першокурсника є складний динамічний процес входження студента в новий освітньо-дидактичний простір вищого навчального закладу, який зумовлюється як загальними особливостями вузівського навчання, так і специфікою вивчення певної навчальної дисципліни» [1, 150]. Подібне бачення цього процесу демонструють російські вчені Д.О.Ловцов і В.В.Богорев, вони дають більш широке означення: «Дидактична адаптація – це цілеспрямований процес узгодженої взаємодії суб'єктів навчання з урахуванням їхніх можливостей і дидактичного середовища, що регулюється за допомогою спеціальних дидактичних засобів і методів окремих дидактик» [2, 26]. При цьому під дидактичним середовищем вони розуміють сукупність умов існування і розвитку суб'єктів освіти, що включають цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання. К.Г.Делікатний, аналізуючи проблеми становлення студентів серед ряду аспектів адаптації першокурсників, виділяє дидактичний, який характеризується ним як «оволодіння формами і методами навчання у вузі, вміннями й навичками самостійної розумової праці, вироблення навичок самоосвіти і самоконтролю» [3, 6]. З таким конкретним розумінням дидактичної адаптації К.Г.Делікатного цілком збігаються погляди українських дослідників І.Ляхової та О.Учителя [4]. Вони розуміють дидактичну адаптацію як пристосування студентів до нової для них системи навчання.

Мета статті – визначення значення рівня інтелектуального розвитку студентів-першокурсників природничих факультетів університетів як складової їх дидактичної адаптації.

Дидактична адаптація – це комплексний динамічний процес, який характеризується психологічними, соціальними і дидактичними аспектами та набуває особливого значення в початковий період навчання в університеті. Дидактична адаптація студента-першокурсника здійснюється через взаємний вплив між власними внутрішніми і зовнішніми складовими (рис. 1.).

Характеризуючи складові дидактичної адаптації студента-першокурсника, слід відзначити, що зовнішню складову визначають компоненти дидактичних систем загальноосвітньої та вищої школи і наявна (реалізована) наступність між ними. Дидактична адаптація студентів першого курсу, пов'язана з подоланням стереотипів навчання в школі за класно-урочною системою і пристосуванням до нових вимог навчання в університеті, а саме, за кредитно-модульною системою.

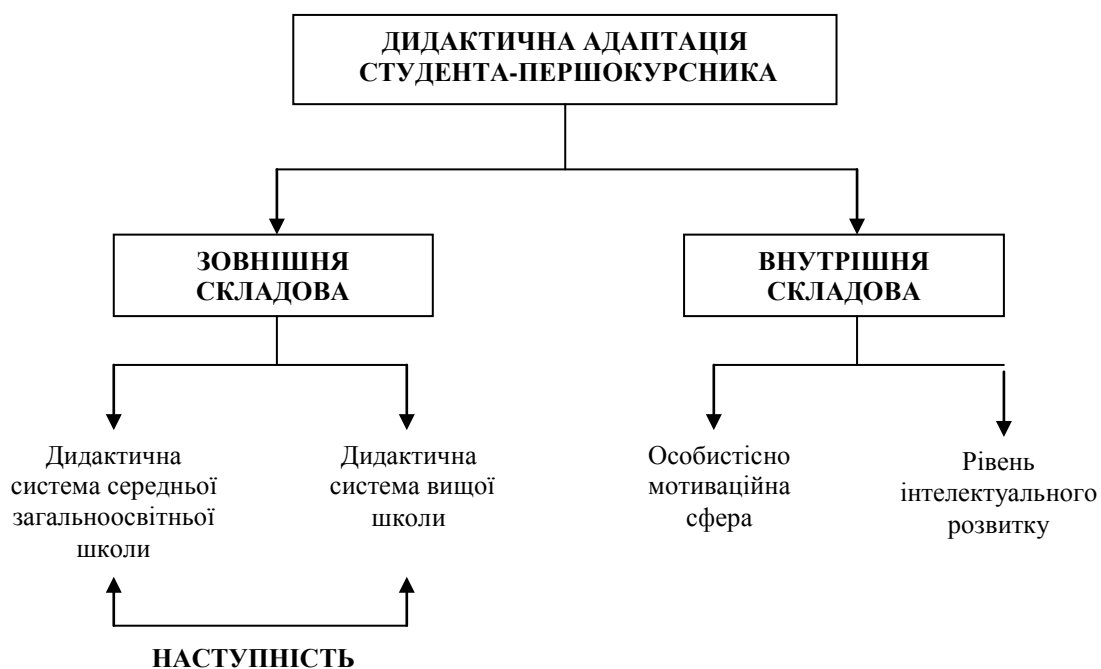


Рис. 1. Складові дидактичної адаптації студента-першокурсника

Проведене нами дослідження довело, що принцип наступності може бути дієвим і важливим засобом усунення невідповідності між загальноосвітнім характером підготовки в середній школі й спеціальними завданнями вищої. Зокрема за умов розробки та забезпечення наступності як системоутворювального чинника всіх елементів відповідних дидактичних категорій середньої та вищої школи [5].

До внутрішньої складової слід віднести самоусвідомлення і саморозвиток особистості, що відбуваються під час навчання, й обумовлюються її мотивацією та рівнем розвитку інтелекту. На нашу думку, теорія інтелектуального розвитку Ж.Піаже [6] досить глибоко пояснює навчальні адаптивні процеси, які переживають студенти в початковий період навчання в університеті. Тобто тоді, коли змінюється зовнішні умови, а саме: цілі, зміст і організація навчально-виховного процесу. За цією теорією, найбільш досконалою з психічних адаптацій вважається інтелект, що є найнеобхіднішим і найефективнішим засобом взаємодії суб'єкта з оточуючим світом, яка не обмежується безпосередніми та одномоментними контактами для досягнення завчасно визначених і стійких відносин.

Розглядаючи інтелект з точки зору його адаптивної природи, Ж.Піаже визначає адаптацію як єдність протилежно спрямованих процесів: «рівновагу між асиміляцією та акомодациєю, або, що по суті, теж саме, як рівновагу у взаємодіях суб'єкта та об'єктів» [6, 61]. Де асиміляція визначається як включення нових об'єктів в існуючі схеми поведінки людини, а поняття акомодациї – як пристосування цих схем до визначеної ситуації. Процеси асиміляції та акомодациї пов'язані між собою та обумовлюють один одного. Проте в кожному конкретному випадку відчувається домінування якого-небудь з них.

Ж.Піаже пояснює інтелект у контексті аналізу поведінки, взаємодії між суб'єктом і зовнішнім світом. Така поведінка характеризується двома взаємопов'язаними аспектами – афективним і когнітивним. Афективний визначає енергетичну характеристику поведінки, а когнітивний – його структурні властивості. Отже, інтелект є визначеною формою когнітивного аспекту поведінки, функціональне призначення якого розуміється як структурування відносин між середовищем і організмом. Тобто, це особлива форма взаємодії між суб'єктами та об'єктами, специфічна діяльність, яка є похідною від зовнішньої предметної діяльності та являє собою сукупність інтеріоризованих операцій, скоординованих між собою, що утворюють зворотні, стійкі та одночасно рухливі цілісні структури. Ж. Піаже визначає інтелект, як: «прогресуючу зворотність мобільних психічних структур», як «стан рівноваги, до якого тяжіють всі послідовно розташовані адаптації сенсо-моторного і когнітивного порядку, також як і всі асимілятивні й акомодуючі взаємодії організму з середовищем» [6, 64].

Ж.Піаже обмежив свої дослідження інтелекту людини віком 14-17 років. Ми аналізуємо студентів першого курсу, вік яких більш-менш вкладається в означений період. Таким чином, по відношенню до навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, психологічний аспект дидактичної адаптації студента можна розуміти, як рівновагу між асиміляцією, тобто прийняттям нових змінених умов навчання до існуючого навчального досвіду вчорашнього школяра та акомодациєю, тобто пристосуванням цього досвіду до навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. Чим краще

будуть здійснюватися процеси асиміляції та акомодатії, тим швидше студент-першокурсник адаптується до нової системи навчання.

Про випадок поєднання поняття інтелекту й поняття адаптації в одному терміні «інтелектуальної адаптації» вказує О.Б.Плотнікова, посилаючись на О.І.Суїменко [Цит. за 1]. О.І.Суїменко розуміє інтелектуальну адаптацію як процес формування в студента нового стилю пізнавально-репродуктивного мислення, яке зумовлюється фактором новизни і складності предметів, що вивчаються. На її думку, саме таку адаптацію слід вважати найскладнішою і найтривалішою. Таке розуміння інтелектуальної адаптації є близьким до тлумачення інтелектуального розвитку Ж.Піаже. Таким чином, О.І.Суїменко вважає, що ефективне навчання студента можливе лише за умов наявності в нього організованої системи знань. Тобто нові знання, які отримує студент під час навчання в університеті, включаються в існуючу когнітивну систему.

На підтвердження відносин між адаптацією та інтелектом слід навести визначення інтелекту в Українському педагогічному словнику: «...розумові здібності людини; здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід» [7, 146]. Російськими психологами інтелект визначається як: «Загальна здібність до пізнання і розв'язання проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності, і знаходиться в основі інших здібностей...» [8, 11]. К.М.Гуревич, О.І.Горбачова наводять визначення інтелекту німецьким психологом Вільямом Штерном: «Здатність до цілісного пристосування до обставин, що змінюються» [9, 8]. У свою чергу, вони дають власне визначення інтелекту – «...це властивий кожній людині психофізіологічний механізм, який знаходиться в дії постійно та є умовою, передумовою набуття, переробки і застосування інформації, що надходить» [9, 17]. Як ми переконуємося, поняття інтелект включає взаємозв'язок між людиною (особистістю) і навколишнім середовищем, так само як і адаптація. Серед критеріїв інтелектуального розвитку С.Я.Казанцев і Л.О.Казанцева називають «стійку ціннісну орієнтацію на нарощування особистісного досвіду творчої, дослідницької діяльності» [8, 12]. Отже, можна припустити, що здатність свідомо адаптуватися до умов, що змінюються через інтелектуальну діяльність і є тією ознакою, що відрізняє інтелект людини, від «штучного» інтелекту електронно-обчислювальної машини.

Ще однією характеристикою інтелекту є його природна вибірковість. Саме це пояснює, чому одні люди краще розуміють і засвоюють математичну інформацію, а інші – гуманітарну. К.М.Гуревич, О.І.Горбачова звертають увагу на те, що для будь-якого прояву інтелекту необхідно мати певний досвід, попередньо набуті знання і вміння. Природна вибірковість інтелекту зумовлює більш докладний розгляд типології шкільних навчальних предметів за провідним компонентом в їх змісті. Існує три типи навчальних предметів. Перший тип складають дисципліни, провідним компонентом у яких є наукові знання. Другий тип визначають предмети, у яких провідним елементом змісту є способи діяльності. До третього типу відносять предмети, що формують естетичну культуру школярів. Провідний компонент змісту в таких предметах становлять емоційні відношення [10].

Природничі дисципліни, що є основою підготовки студентів природничих спеціальностей університетів, за наведеною типологією відносять до першого типу шкільних навчальних предметів. Знання з цих предметів запам'ятовуються в узагальненому вигляді у відповідності до структури науки. Усвідомлені теоретичні положення і фактичний матеріал, поданий у конкретно-образному вигляді, складають у своїй сукупності наукову картину світу. Ці знання є основою для розвитку логічного мислення і знаряддям для розв'язання теоретичних і практичних задач. Тому з метою успішної адаптації студентів природничих спеціальностей важливо оволодіння такими знаннями та вмінє їх застосовування. Звідси стає зрозумілим важливе значення предметної навчальної підготовки студентів у розв'язанні проблеми їх дидактичної адаптації. Отже, управління процесом адаптації передбачає наявність чітких надійних критеріїв рівня адаптованості студентів. На нашу думку, одним із таких критеріїв є показник інтелекту особистості студента. Завдяки відповідному інтелектуальному розвитку студенти здатні свідомо адаптуватися до специфічної діяльності фахової підготовки.

На біологічному факультеті ЗНУ на початку першого курсу нами діагностується рівень невербального і вербального інтелекту студентів за допомогою тесту «Прогресивні матриці» Дж. Равена, тесту структури інтелекту Р. Амтхауера, комп'ютерного (програмованого) тесту IQ Г.Айзенка. Вихідний рівень інтелектуального розвитку студента-першокурсника не гарантує можливість закінчення вищого навчального закладу, проте частково обумовлює успішність навчання, а отже і полегшення адаптаційних процесів у початковий період. У подальшому навчанні обмеженість лише інтелектом як основної засади успішності призведе до нестабільних і полярних показників навчальних досягнень. У цей період посилюється значення мотиваційної сфери особистості студента. У зв'язку з цим, мотивацію можна розглядати як могутній психологічний засіб розвитку інтелекту і навчальних досягнень студента. Результати дослідження рівня мотивації студентів-першокурсників ЗНУ розкривалися в попередніх публікаціях [11].

Таким чином, дидактична адаптація студента-першокурсника є складним динамічним процесом, який обумовлюється взаємним впливом власних складових. Наступність дидактичних систем загальної середньої та вищої освіти утворює зовнішню складову. До внутрішньої складової слід віднести особистісну мотиваційну сферу і рівень інтелектуального розвитку студента. При цьому інтелект можна вважати змістовним ядром дидактичної адаптації студента-першокурсника університету. Подальший розвиток проблеми можливий у напрямку розкриття інших складових дидактичної адаптації та вивчення їх впливу на процеси подолання дезадаптації студентів-першокурсників природничих факультетів університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Плотнікова О.Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09 / Плотнікова Олена Борисівна. – К., 2001. – 152 с.
2. Ловцов Д.А. Адаптивная система индивидуализации обучения / Д.А. Ловцов, В.В. Богорев // Педагогика. – 2001. – №6. – С.24–28.
3. Делікатний К.Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі / Делікатний К.Г – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1983. – 48 с. (Серія «Педагогічна»; № 6).
4. Ляхова І. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників / Ірина Ляхова, Олександр Учитель // Рідна школа. – 2001. - №1. – С.61–63.
5. Петренко В.В. Наступність форм навчання в загальноосвітній школі і вищому закладі освіти як засіб дидактичної адаптації студентів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09 / Петренко Вікторія Віталіївна. – Луцьк, 2006. – 212 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Казанцев С.Я. Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения / С.Я. Казанцев, Л.А. Казанцева // Педагогическое образование и наука. – 2001. – №3. – С.9–14.
9. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы / К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
10. Цехлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / В.С. Цехлин – М.: Знание, 1989. – 80 с.
11. Петренко В.В. Дослідження рівня мотивації як показника адаптації студентів-першокурсників університетів / В.В. Петренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І.Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя: Вид-во ГУ «ЗІДМУ» – 2007. – Вип. 46. – С. 69–73.

УДК 378.147

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МЕЖАХ ДІЯЛЬНІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОРГАНІЗАЦІЙ

Пшенична О.С., аспірант

Запорізький національний університет

У статті розглядаються питання основних компетентностей фахівця з менеджменту організацій, що необхідні йому для здійснення професійної діяльності. Доведена необхідність діяльній підготовки майбутнього управлінця для формування цих компетентностей. Виявлений зв'язок між навчальною та професійною активністю менеджера.

Ключові слова: менеджер організацій, компетентність, професійна діяльність, навчальна діяльність, діяльній підготовка.

Пшеничная Е.С. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА МЕНЕДЖМЕНТА ОРГАНИЗАЦИЙ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье рассматриваются вопросы компетентностей специалиста по менеджменту организаций, которые необходимы ему для выполнения профессиональной деятельности. Доказана необходимость деятельности подготовки будущего управленца для формирования этих компетентностей. Выявлена связь между учебной и профессиональной деятельностью менеджера.

Ключевые слова: менеджер организаций, компетентность, профессиональная деятельность, учебная деятельность, деятельностная подготовка.

Pshenichnaya E.S. COMPETENCE APPROACH IN FRAMEWORK OF ACTIVITY TRAINING OF A SPECIALIST ON MANAGEMENT OF ORGANIZATIONS / Zaporizhzhya National University, Ukraine

The questions of competences of a specialist on management of organizations, which are necessary for implementation of professional activity, are examined in this article. The necessity of activity training of a future leader is proved for forming of these competences. Discovered is the relation between educational and professional activities of a manager.

Key words: manager of organizations, competence, professional activity, educational activity, activity training.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, висувають нові вимоги до підготовки фахівців з вищою освітою, здатних до саморозвитку та успішної професійної самореалізації на основі формули «освіта через усе життя». Тому перед вищими навчальними закладами постає необхідність оновлення методології підготовки студентів на засадах компетентнісного підходу, у рамках якого значно підвищується практична спрямованість навчання, розвивається самостійність у постановці та рішенні професійних проблем, моделюється майбутня діяльність за фахом, вдосконалюється критичність мислення. Особливо актуальним в умовах сучасного українського суспільства є створення генерації керівників і менеджерів, здатних ефективно працювати, що передбачає розвиток у них системи дій реалізації фахової діяльності та формування професійних компетентностей.

Сутністю компетентнісного підходу займаються Н.М. Бібік, М.С. Головань, І.О. Зімня, А.К. Маркова, Н.В. Морзе, О.В. Овчарук, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторський та ін. Компетентність фахівця є підґрунтям його готовності виконувати професійні функції, що вивчається в межах діяльнісного підходу. Його основи були закладені в працях видатних вчених-психологів О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна і Б.Г. Ананьєва. У педагогіці цей напрям запровадив П.Я. Гальперін, який розвивав теорію поетапного формування розумових дій. Суттєвий внесок у подальший розвиток цього педагогічного вчення внесли концепції Б.Ц. Бадмаєва, А.О. Вербицького, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, І.І. Ільєсова, Ю.І. Машбица, З.О. Решетової. На сучасному етапі досить докладно теорію і модель діяльнісного підходу в підготовці фахівців висвітлено в роботах українського вченого Г.О. Атанова.

Незважаючи на досить велику кількість публікацій стосовно діяльнісного та компетентнісного підходів у навчанні, питанню зв'язку між ними, особливо в контексті підготовки майбутнього фахівця з менеджменту організацій (МО), на жаль, не приділяється достатньої уваги.

Мета нашої статті полягає у визначенні необхідних для здійснення професійної діяльності компетентностей особистості спеціаліста з управління та доведення важливості діяльнісної підготовки майбутнього менеджера організацій.

Сучасність висуває перед освітою необхідність у новій парадигмі, яка дозволить сформувати фахівців з відповідним рівнем готовності до професійної діяльності. Вирішити цю проблему дозволяє практична підготовка спеціаліста з сукупністю відповідних компетентностей. Компетентність фахівця – це «...інтегральна якість особистості, що характеризує його прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності у відповідній сфері» [1, 26]. Це не єдине визначення, і в різних авторів поняття компетентності має дещо відмінні значення, але всі вони підтримують думку про її розкриття в межах професійної діяльності.

Розглянемо підготовку майбутнього менеджера підприємства з позиції компетентнісного підходу, для чого виділимо його кваліфікаційні якості. Професійна діяльність фахівця з управління організацією полягає у виконанні функцій планування, організації, координування, мотивації та контролю. Також важливим у структурі виконання його роботи є прийняття рішення [2]. На основі аналізу функцій та особливостей професійної діяльності менеджера Н.Л. Замкова виділила групи професійних якостей, до яких віднесла: комунікативні – лаконічність, комунікативна обізнаність, переконливість, впливовість; управлінські – діловитість, організованість, обізнаність, здатність на виправданий ризик; фахові – аналітичність, прогностичність, здатність до координації, конкурентоспроможність, комп'ютерна грамотність, вільне володіння рідною та іноземною мовами; особистісні – професійна відповідальність, гуманність, самостійність, адекватна самооцінка, реагування в конфліктних ситуаціях, емоційна стабільність [3, 8]. С.М. Тарасова визначила структуру готовності майбутнього менеджера до управлінської діяльності й виділила групу знань і вмінь, що необхідні йому в роботі [4, 8]. До знань автор віднесла управлінські (включаючи менеджмент і маркетинг), економічні, інформаційні,

математичні та психологічні, до умінь – проектувальні, комунікативні, гностичні, організаторські й конструктивні.

Проведений огляд дозволяє нам стверджувати, що проблема підготовки майбутнього менеджера є дуже актуальною, тому що сьогоднішня і майбутня Україна потребує високоефективних фахівців, підготовлених до **управлінської діяльності**. Не менш важливим у формуванні майбутнього управлінця більшість дослідників вважає **комунікативну підготовку**, формування умінь професійного **застосування інформаційних технологій** та обов'язковість ґрунтовної **економічної підготовки**. Тобто, зважаючи на компетентнісний підхід у підготовці фахівця, можна виділити такі якості особистості спеціаліста з менеджменту організацій – управлінська, економічна, інформаційна та комунікативна компетентності, між якими існує певний зв'язок.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців підсилює практичну спрямованість освіти та її професійний аспект, що підкреслюється діяльнісною підготовкою. З психологічної точки зору діяльність – це «...динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу й реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній діяльності» [5, 101]. Діяльнісний підхід активно використовують у педагогіці, що передбачає зв'язок змісту фахової підготовки і навчання з професійною діяльністю. Існує термін «навчальна діяльність» (А.О. Вербицький, І.І. Ільєсов, Ю.І. Машбиць, З.О. Решетова, Д.Б. Ельконін), який обумовлює процес навчання з позиції студента як суб'єкта педагогічного процесу. Навчальна діяльність – це діяльність із самоперетворення, продуктом якої є ті зміни, що відбулися в процесі її виконання у самому суб'єкті [6, 12]. А.О. Вербицький вважає, що умовою підвищення ефективності навчання у ВНЗ є створення психолого-педагогічних умов, у яких студент стає активним суб'єктом навчальної діяльності. Але, на думку автора, існують дві проблеми, що перешкоджають розповсюдженню цього підходу. Їх сутність полягає в тому, що професійна і навчальна діяльність принципово розрізняються між собою за характером, засобами здійснення та формами організації [7, 49].

Г.О. Атанов вважає, що професійна діяльність є сутністю процесу навчання, а формування способу дії майбутнього фахівця – кінцевою метою педагогічного процесу у вищій школі. Навчальна діяльність – спеціально організований вид діяльності, спрямований на засвоєння досвіду попередніх поколінь, результатом якої є формування способу дії. На основі діялісного підходу до навчання автор визначає принципи, якими слід керуватися при підготовці спеціаліста [8]. У першу чергу, зміст підготовки в навчальному закладі складає система дій та знання, які забезпечують їх виконання. По-друге, у процесі підготовки студенти виконують навчальну діяльність, яка моделює майбутню професію, що зумовлює необхідність рішення ними навчальних завдань та здійснення відповідних дій за допомогою знань. По-третє, навчальний процес являє собою сукупність двох взаємопов'язаних видів діяльності – викладача та студента, і роль педагога полягає в проектуванні, організації та управлінні навчальною діяльністю.

Діяльність (навчальна і професійна) здійснюється у відповідних до суб'єкта діяльності зовнішніх та внутрішніх умовах і складається із взаємопов'язаних елементів. Ці складові за різними джерелами дещо відрізняються:

- у Г.О. Атанова навчальна і професійна діяльність складається з такого ланцюга: потреба → мотив → мета → дії → операції → продукт [8, 10];
- діяльність за А.О. Вербицьким здійснюється в такій послідовності: потреба → мотив → мета → дії → засоби → предмет → результат [7, 48];
- М.М. Вересов виділяє в діяльності такі складові: мотив → мета → задача → дії → контроль → результат → рефлексія [9].

Усі дослідники серед загальних складових виділяють мотив, мету, дії та результат (продукт). До будь-яких дій і вчинків людину спонукають потреби, тому ми згодні з тим, що першим складником діяльності є потреба. За психологічним словником *потреба* – це «вихідна форма активності» [5, 351]. Наступним елементом діяльності є *мотив* – «спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта» [5, 264]. Мотивами можуть бути інтереси, прагнення, емоції, установки й ідеали. Усі автори виділяють у діяльності мету, яка є визначальним чинником активності людини. *Мета* – це «усвідомлений образ передбачуваного бажаного результату, на досягнення якого спрямована дія людини, заздалегідь уявлюваний результат свідомої діяльності» [5, 246]. Але щоб отримати результат, необхідно здійснити деякі операції або дії. Дія – це «довільна навмисна опосередкована активність, спрямована на досягнення усвідомлюваної мети» [5, 97]. Одна операція не призведе до бажаного результату, для цього необхідна сукупність дій. Крім дій, для досягнення цілі слід скористатися засобами – об'єктами, які визначаються характером мети й особливостями предмета діяльності [6, 55]. Як наслідки дій отримується реальний результат, який необхідно порівняти з метою. Для цього використовують *рефлексію* – «міркування сповнене сумнівів, протиріч» [5, 427]. Отже, на нашу думку, діяльність (навчальна і професійна) складається з таких компонентів: потреба → мотив → мета → дії → засоби → результат → рефлексія. Ці елементи знаходяться у відповідній послідовності, яка представлена на рис. 1.

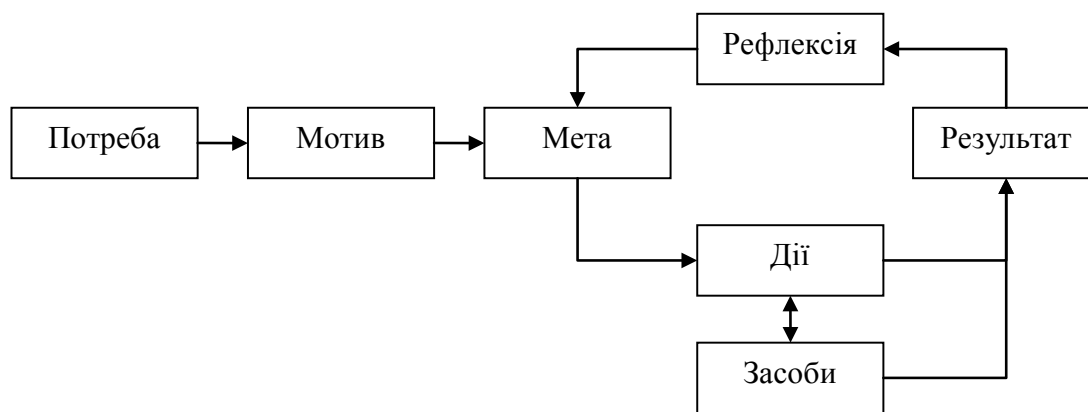


Рис. 1. Співвідношення компонентів діяльності

Діяльнісний підхід з педагогічної точки зору передбачає зв'язок змісту фахового навчання з майбутньою професією, тому розглянемо змістовне наповнення діяльності фахівця з управління в порівнянні з його підготовкою.

Навчальну діяльність зумовлюють пізнавальні потреби (за А.О. Вербицьким [7, 49]), роботу управлінця – необхідність у самореалізації (за М. Месконом [2]).

У педагогіці виділяють декілька груп мотивів навчання: соціальні, які розглядаються як прагнення особистості шляхом учіння затвердити свій соціальний статус у суспільстві в цілому, у певному соціальному колективі; спонукальні – пов'язані з впливом на свідомість того, хто навчається, певних чинників, а саме: вимог батьків, авторитету викладачів, колективу однолітків та ін.; пізнавальні – проявляються у пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються шляхом отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів; професійно-ціннісні – відображають прагнення студента отримати професійну підготовку для участі у продуктивній сфері життєдіяльності; меркантильні – пов'язані з безпосередньою матеріальною вигодою особистості, але вони не є вирішальними. Що стосується професійної діяльності менеджера, до адекватних мотивів його діяльності відносять такі: професійний, матеріальний, відповідальності перед іншими, соціального статусу (престижу), влади, незалежності (за О.П. Ісаєвим [10]).

Якщо розглядати види діяльності з позиції мети їх здійснення, то слід зазначити, що підготовка фахівця вимагає його загального та професійного розвитку [7, 49]; при виконанні роботи менеджер прагне досягнення успіху особистого або організації [2, 47].

Що стосується дій студентів в освітньому процесі, А.О. Вербицький [7, 49] виділяє пізнавальні (переважно інтелектуальні), І.І. Ільєсов виокремлює в навчанні сприйняття, пошук, порівняння, усвідомлення [11, 113-115]. Проведений нами огляд свідчить, що більшість дослідників [2; 3; 4] розглядають діяльність менеджера як систему практичних дій, яка передбачає виконання функцій з управління та прийняття рішень.

Засобами навчальної діяльності А.О. Вербицький [7] вважає психічне відображення реальності, для професійної активності – перетворення реальної дійсності. Ю.І. Машбиць [6, 54] розрізняє засоби діяльності та засоби розв'язання задач, до яких відносить матеріальні (знаряддя праці, комп'ютери, машини та ін.), матеріалізовані (креслення, схеми та ін.) та ідеальні (образи, знання та ін.). На нашу думку, саме матеріальні, матеріалізовані та ідеальні засоби дозволяють виконувати дії в процесі навчання та професійної активності.

Результатом навчання є практичні здібності особистості та система її ставлення до світу, до людей та до себе (за А.О. Вербицьким). Продукти діяльності менеджера – це нові проекти, договори, контакти, товари, що виробляє підприємство, (за М.М. Вересовим). На нашу думку, результатами підготовки фахівців з МО є управлінська, економічна, комунікативна та інформаційна компетентності, які виявлені нами в проведеному огляді публікацій.

Дослідники виявляють рефлексію як важливу складову діяльності. Рефлексія – одна з форм самосвідомості, орієнтована на осмислення людиною своєї поведінки та поведінки своїх партнерів, а також на оцінювання свого «я», своєї особистості, діяльності своєї та інших. Цей психологічний механізм виконує функцію аналізу особистої діяльності, спрямованої на виявлення причин труднощів та корекцію виконуваних дій. У навчанні Ю.І. Машбиць [6, 20] виділяє особистісну, інтелектуальну та міжособистісну рефлексію, у роботі менеджера необхідні ті ж самі різновиди відображення.

Проведений огляд дозволяє нам сформуванати змістовне наповнення двох видів діяльності – навчальної та професійної для їх порівняння (табл. 1).

Таблиця 1 – Змістовне наповнення навчальної та професійної діяльності майбутнього фахівця з менеджменту організації

Структурні елементи	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
Потреба	у навчанні, отриманні професії	у самореалізації
Мотив	пізнавальний, професійно-ціннісний, соціальний та спонукальний	професійний, матеріальний, відповідальності перед іншими, соціального статусу (престижу), влади, незалежності
Мета	загальний та професійний розвиток особистості	досягнення успіху (особистого або організації)
Дії	сприйняття, пошук, порівняння, усвідомлення	практичні, що передбачають планування, організацію, координування, мотивацію, контроль та прийняття рішень
Засоби	матеріальні, матеріалізовані, ідеальні	матеріальні, матеріалізовані, ідеальні
Результат	управлінська, економічна, комунікативна й інформаційна компетентності фахівця	нові проекти, договори, контакти, товари, що виробляє підприємство
Рефлексія	інтелектуальна, особистісна, міжособистісна	інтелектуальна, особистісна, міжособистісна

Побудоване змістовне наповнення свідчить про те, що підготовка фахівця з МО та його професійна діяльність мають дещо відмінне змістовне наповнення. Тому при підготовці фахівця слід реалізувати трансформацію одного виду діяльності в інший з відповідною зміною кожного з елементів процесу навчання. Тобто підготовка майбутнього управлінця обов'язково повинна моделювати майбутню професійну активність від потреби до рефлексії. Деякі з них достатньо близькі, як, наприклад, потреба в навчанні й отриманні професії та необхідність у самореалізації, професійно-ціннісне спонукування та професійні мотиви. Якщо порівняти цілі двох видів активності, то загальний і професійний розвиток особистості фахівця і є досягненням успіху стосовно навчання. У процесі навчання студенти повинні засвоювати знання і дії, що моделюють практичне виконання роботи за фахом, тобто операції з планування, організації, координування, мотивації, контролю та пошуку рішення. Для вирішення цієї проблеми в освітньому процесі слід використовувати різноманітні форми активного навчання від проблемних лекцій і методу проектів до ділових ігор та імітаційного моделювання. Слід додати, що ділові ігри та імітаційне моделювання були розроблені саме для підготовки майбутніх управлінців. Такі форми навчання застосовують у процесі розв'язання задач професійного спрямування, засвоєння нового й закріплення старого матеріалу, для виявлення відхилень у знаннях, для самодіагностики, що сприяє розвитку рефлексії. На жаль, результати двох видів діяльності дуже розрізняються, але оволодіння запропонованими компетентностями реалізується в навчанні, у процесі здійснення якого можна моделювати й імітувати розробку проектів, підписання договорів та появу нових контактів. У вирішенні цієї проблеми теж можна застосовувати ігрові технології. Види рефлексії, що розвиваються в процесі підготовки фахівця, дозволять йому в професійній активності здійснити порівняння результату свого або організації з поставленою метою. Для розв'язання завдання розвинення механізму відображення у тих, хто навчається, важливу роль відіграє викладач, особливо на початку навчання.

Вищевикладене підтверджує необхідність реалізації принципів організації навчання на основі діяльнісного підходу для усунення суперечностей між двома видами діяльності:

- зміст підготовки майбутнього фахівця з менеджменту організації передбачає формування в нього способу дій з виконання функцій управління та прийняття рішень;
- у процесі навчання майбутні управлінці вирішують навчальні завдання, які моделюють управлінську, економічну, комунікативну й інформативну діяльність;
- викладачі з дисциплін так організують і управляють навчальною діяльністю студентів (застосування різноманітних форм та методів навчання), що вона проектує майбутню професійну діяльність.

Розгляд процесу навчання фахівця з менеджменту організації з позицій діяльнісної підготовки передбачає формування в нього управлінської, економічної, комунікативної та інформаційної компетентностей, які дозволять йому в подальшому здійснювати професійну діяльність (рис. 2).

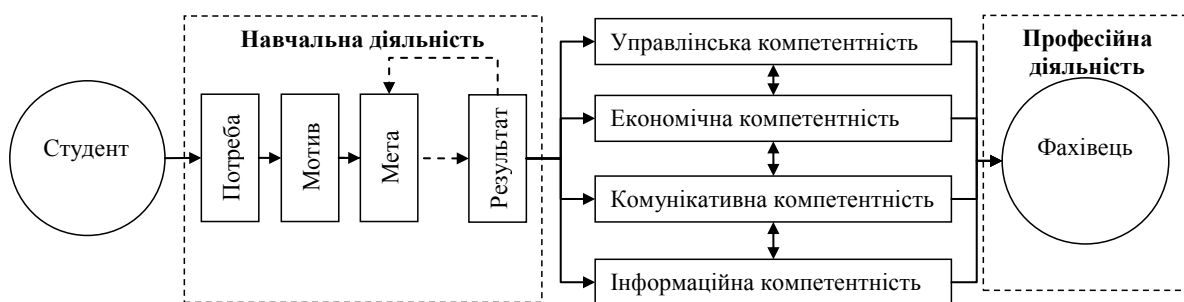


Рис. 2. Взаємозв'язок між компетентностями менеджера та його професійно-діяльнісною підготовкою

Як бачимо, розвиток компетентностей фахівця з МО відбувається в рамках навчальної діяльності, а якості, у свою чергу, дозволяють йому здійснювати професійну активність.

Отже, за результатами проведеного дослідження було встановлено зв'язок між навчальною і професійною діяльністю майбутнього фахівця з МО за допомогою основних його компетентностей. На підставі теоретичного аналізу нами були виділені компоненти діяльності двох видів та визначено їх змістовне наповнення, завдяки чому можна здійснювати практичну підготовку у відповідності до вимог нормативних документів до кваліфікаційних характеристик фахівців з управління. На нашу думку, подальшої розвідки потребує структура управлінської діяльності та формування дій, що забезпечують розвиток компетентностей менеджера організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Авторская версия / Юрий Геннадьевич Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18с. – (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).
2. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. А.А. Быковского. – М.: Дело, 2000. – 704с.
3. Замкова Н.Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Наталія Леонідівна Замкова. – К., 2005. – 20с.
4. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Світлана Михайлівна Тарасова. – Кіровоград, 2006. – 20с.
5. Психологічний тлумачний словник / [авт.-уклад. Шапар Віктор Борисович]. – Х.: Прапор, 2004. – 640с.
6. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Ефим Израилевич Машбиц. – К.: Вища школа, 1987. – 224с.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [Метод. пособие] / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
8. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Геннадий Алексеевич Атанов. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. – 160с.
9. Вересов Н.Н. Психологические компоненты управленческой деятельности / Николай Николаевич Вересов // Центр дистанционного образования «Элитариум». – 2008. – 21 июля. Режим доступа к статье: http://www.elitarium.ru/2008/07/09/komponenty_deyatelnosti.html.
10. Исаев А.П. Мотивация эффективности менеджера / Александр Петрович Исаев // Центр дистанционного образования «Элитариум». – 2008. – 14 июня. Режим доступа к статье: http://www.elitarium.ru/2008/06/14/motivaciya_jeffektivnosti.html.
11. Ильясов И.И. Структура процесса учения / Ислам Имранович Ильясов. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 200с.

МОДЕЛЬ КОНДИЦІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТОК ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ПОЗИЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

Рибалка О.І., викладач

Запорізький національний університет

У статті розглядається модель кондиційної підготовленості студенток, з орієнтиром на яку в процесі подальшої дослідно-експериментальної роботи буде розроблятися система диференційованих завдань з фізичної культури студенток та методика її реалізації. Означена кондиційна підготовленість розглядається за мотиваційним, особистісним і когнітивним компонентами.

Ключові слова: модель, кондиційна підготовленість, студентки, диференційований підхід.

Рибалка О.И. МОДЕЛЬ КОНДИЦИОННОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ С ПОЗИЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматривается модель кондиционной подготовленности студенток, с ориентиром на которую в процессе дальнейшего экспериментального исследования будет разрабатываться система дифференцированных заданий по физической культуре студенток и методика их реализации. Представленная кондиционная подготовленность рассматривается по мотивационному, личностному и когнитивному компонентами.

Ключевые слова: модель, кондиционная подготовленность, студентки, дифференцированный подход.

Rybalka O.I. THE MODEL OF STUDENTS CONDITIONAL ABILITIES IN HIGH EDUCATIONAL PEDAGOGICAL ESTABLISHMENTS FROM THE POINT OF DIFFERENTIAL APPROACH / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article deals with the model of the student's conditional abilities which is oriented towards the system of differential know ledge in Physical Training in the process of the further research-experimental work and the teaching methods of its realization. The given conditional abilities are regarded according to motivating, personal and cognitive components.

Key words: model, conditional abilities, students, differential approach.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку вищої школи вимагають від освітян реалізації таких методик, технологій, які б комплексно сприяли самовдосконаленню студентів на засадах вибору ними відповідних форм, засобів, методів. Йдеться про здійснення диференційованого підходу. Нині в науковій літературі виділяється диференційований підхід до навчання й виховання як один із факторів здійснення гуманізації освіти, використання якого дозволяє готувати всебічно освічених фахівців, які володіють цілим комплексом необхідних для майбутнього якісного життя компетентностей (В. Ареф'єва, 1980р.; С. Ріпи у співавторстві, 1980р.; Т. Круцевич, 1981р.; Л.Волкова, 1984р.; О. Дубогай, 1986р.; Т.Петровської, 1989р.; Н. Москаленко, 1992р.; Ю. Вавілова у співавторстві, 1995р. Р.Расвського С.Канішевського, В. Лапко, 2007р; О.Зеленюк, А.Бикова, Л.Тюркіна, 2008р. та інші). Однак концепція диференційованого підходу до формування кондиційної підготовленості студенток ВПНЗ у позааудиторній роботі з фізичної культури не має повного теоретичного пророблення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна вища школа повинна підготувати студентів до подальшого навчання протягом усього життя і розвивати відповідні здібності. З приводу означеного автори Р.Расвський, С.Канішевський, В.Лапко вважають що, важливим компонентом гуманізації системи вищої освіти є формування в студентів стійкого інтересу до зміцнення власного здоров'я, засобів його збереження та покращення, що має стати першочерговою щоденною справою кожної молоді людини [1, 45]. На думку О.Зеленюк, А.Бикової, Л.Тюркіної європейський вектор розвитку вищої освіти в Україні, процеси гуманізації та демократизації суспільного життя потребують пошуку ефективних шляхів вдосконалення національної системи підготовки висококваліфікованих фахівців до діяльності в умовах європейського та світового ринків праці [2, 46].

Важливість використання диференційованого підходу в навчанні також підкреслювали багато вітчизняних та зарубіжних науковців: Г. Коберник, В.Зубранський, В.Оніщук, Н.Мойсеюк, О.Рудницька, Г.Селевко, Н.Волкова, С.Ніколаєва, Н.Кузьміна, Р.Херрі, Б.Гордон та інші [3].

Малімон О. вважає що диференційований підхід у фізичному вихованні студентів є ефективним засобом поліпшення фізичного стану і здоров'я студентів. Науковець пропонує засоби і методи диференційованого підходу, критерії поділу студентів на однорідні групи відповідно до фізичного розвитку, фізичної підготовленості, спортивних досягнень, типу нервової системи. Невивченими лишаються питання пошуку оптимальних критеріїв диференційованого підходу у фізичному вихованні студентів з оздоровчою спрямованістю, співвідношення засобів, методів і форм навчання, дозування навантажень відповідно до рівня фізичного стану молоді [4].

Як засвідчив аналіз літератури та анкетування викладачів з фізичного виховання вищих навчальних закладів м. Запоріжжя, проблема диференційованого підходу в позааудиторній роботі з фізичної культури студенток ВПНЗ не дістала повної теоретичної та практичної проробки. У працях названих фахівців, як і в більшості інших, не розглядається диференційований підхід в позааудиторній роботі з фізичної культури студенток ВПНЗ. Недостатньо досліджено сутність диференційованого підходу до системи завдань з фізичної культури у позааудиторній роботі студенток ВПНЗ, не розроблено відповідних моделей та методик, не визначено рівнів, показників сформованості кондиційної підготовленості студенток та критеріїв щодо її визначення.

Цільове спрямування системи диференційованих завдань у позааудиторній роботі з фізичної культури студенток ВПНЗ ми вважаємо формування кондиційної підготовленості студенток.

Для висвітлення питання про кондиційну підготовленість студенток ВПНЗ необхідно з'ясувати визначення таких понять, як «формування», «кондиція», «кондиційна підготовленість».

Формулювання цілей статті. Мета статті – представити модель кондиційної підготовленості студенток вищих педагогічних навчальних закладів з позиції диференційованого підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літератури свідчить, що поняття «формування» має такі аспекти:

- вироблення в кого-небудь певної якості, риси характеру [5];
- набування рис завершеності, визначеності, внаслідок розвитку, змін [5];
- надання певної форми, завершеності, процесу становлення особистості, досягнення нею рівня зрілості та стабільності [6];
- складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання; цілеспрямований процес соціалізації особистості, який характеризується завершеністю. Проте про завершеність цього процесу можна говорити лише умовно [7].

Ми поділяємо позицію В.Ягупова, А.Кузьмінського, В.Омельяненко та будемо тлумачити поняття «формування» як складний цілеспрямований процес становлення людини як індивідуально-соціальної цінності.

З'ясуємо зміст поняття «кондиція». У словнику іншомовних слів кондиція тлумачиться таким чином: «1). Умови договору... 2). Норми, ..., якість, ..., яким має відповідати товар за умовами договору» [8]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови кондиція визначається як: «1). Якість, норма, яким повинен відповідати товар.... Довести до кондиції – привести у повну відповідність з якими-небудь вимогами. Дійти до кондиції – досягнути межі в чому-небудь.» [5, 447]. У словнику Даля кондиція визначається як – «уговор, условие, сделка» (рос. мовою) [9, 150].

Автори А.Николич, В.Параносич тлумачать поняття «кондиція» (від латинського *conditio* – умова, вимога) як суму спеціальних функціональних проявів (природжених та придбаних), які відрізняють одного індивіда від іншого. Вузьке визначення, яке використовується у спорті: це - сумарна фізична готовність (актуальна фізично-функціональна готовність), яка застосовується у позначенні стану тренуваності. Така кондиційна готовність має особливості, які вдосконалюються та піддаються впливу зовнішніх факторів [10, 32].

Спираючись на точку зору В.Параносича, О.Николича, ми тлумачимо поняття «кондиція» як інтегрований показник індивідуальних функціональних проявів людини у контексті ідеальних вимог до певного виду діяльності.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови підготовленість розглядається як стан, готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї (підготовлений) [5, 767];

Аналіз літератури свідчить, що поняття «підготовленість» розглядається в різних словосполученнях у залежності від виду діяльності людини: фізична підготовленість; спеціальна фізична підготовленість; теоретична підготовленість; психологічна та інші.

Найважливіше для нашого дослідження є поняття «кондиційна підготовленість».

Оздоровче (кондиційне) тренування – це спеціально організована рухова активність, яка спрямована на зміцнення здоров'я людини, підвищення працездатності, продовження творчого довголіття. Оздоровче (кондиційне) тренування повинно забезпечити досягнення або збереження заданого рівня фізичної кондиції – такого стану фізичної дієздатності організму, який характеризується певним ступенем розвитку основних фізичних якостей [11].

Відповідно до принципу біологічної доцільності, в оздоровчому (кондиційному) тренуванні навантаження не перевищують функціональних можливостей організму. Ефективність оздоровчого тренування визначається обсягом навантажень, їх інтенсивністю та характером. Рухова активність завжди перебуває в межах допустимого оптимуму.

В оздоровчому (кондиційному) тренуванні переважно застосовуються добре засвоєні види фізичних вправ, які, за умови чіткого нормування впливів, можуть бути ефективно використані як засіб збереження та підвищення фізичних кондицій людини. За своїм змістом це тренування може бути однопредметним (біг, швидка ходьба) або комплексним (гімнастика, природні циклічні вправи, спортивні ігри).

На думку С.Присяжнюка, В.Краснова, М.Панченко загально кондиційне фізичне тренування – це педагогічний процес фізичного вдосконалення людини, мета якого забезпечити психофізичну підготовленість особистості до життєдіяльності відповідно до науково обґрунтованих загальноприйнятих кондицій (норм) [12].

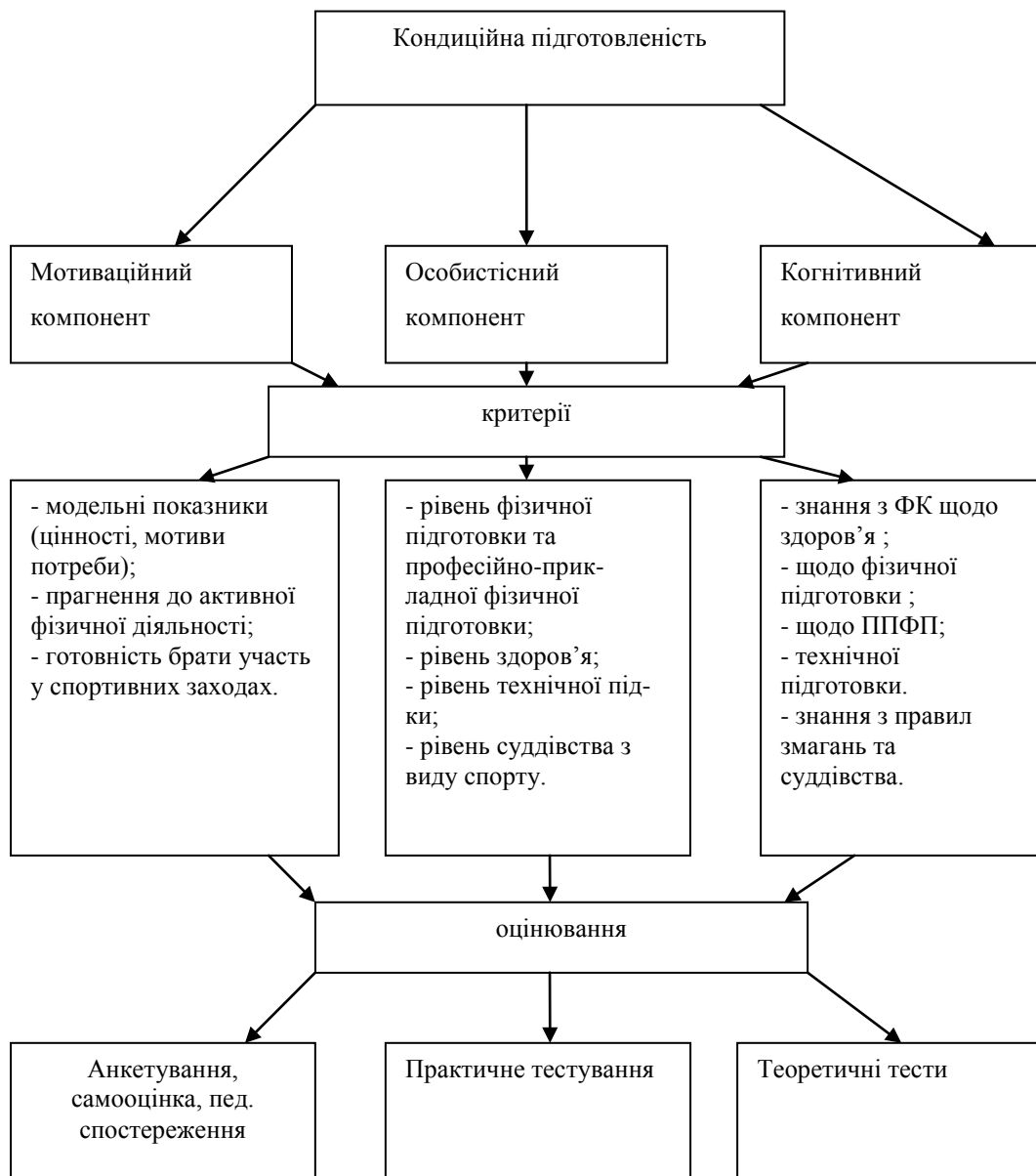
Отже, спираючись на аналіз літератури, кондиційну підготовленість ми розглядаємо як стан, який забезпечує психофізичну готовність особистості до якісної життєдіяльності.

Таким чином, формування кондиційної підготовленості - складний цілеспрямований процес становлення індивідуальних психофізичних властивостей людини в процесі прояву певних якостей під час здійснення різного роду діяльності.

Ми підійшли до необхідності розробити модель кондиційної підготовленості студенток, з орієнтиром на яку в процесі подальшої дослідно-експериментальної роботи буде розроблятися система диференційованих завдань з фізичної культури студенток та методика її реалізації.

Означену кондиційну підготовленість ми розглядаємо за мотиваційним, особистісним і когнітивним компонентами (схема).

Модель кондиційної підготовленості студенток ВПНЗ



Мотиваційний компонент має такі критерії, як модельні показники (цінності, мотиви, потреби), прагнення до активної фізичної діяльності, готовність брати участь у спортивних заходах.

Особистісний компонент має такі критерії, як рівень фізичної підготовки та професійно-прикладної фізичної підготовки; рівень здоров'я, рівень технічної підготовки, рівень суддівства з виду спорту.

Когнітивний компонент має такі критерії, як засвоєння певних знань про своє здоров'я, фізичної підготовки та ППФП, технічну підготовку, правил змагань та суддівства з виду спорту.

Якщо визначити високий рівень сформованості кондиційної підготовленості студенток як еталонне новоутворення у фізичній культурі особистості, то формування потреби у фізичному вдосконаленні має бути головним компонентом у структурі процесу формування фізичної культури студенток ВПНЗ.

Педагогічна діяльність з формування кондиційної підготовленості студенток ВПНЗ має специфіку - демонструвати не лише наступність і поступовість цього процесу, але й передбачати індивідуальний термін проходження цих етапів кожною студенткою особисто. Останнє актуалізує необхідність організації диференційованого підходу під час позааудиторної діяльності студенток.

Введення диференційованого підходу можливе лише на основі попереднього діагностування студентів. У нашому дослідженні діагностування як метод, що дозволяє в подальшому здійснити прогностичне моделювання позааудиторної роботи у ВПНЗ використовувалось на всіх етапах застосування диференційованого навчання. Види діагностування і форми його проведення змінювались залежно від мети.

Можна виділити такі основні критерії сформованості кондиційної підготовленості студенток ВПНЗ:

Високий рівень кондиційної підготовленості (стійка позитивна мотивація до формування кондиційної підготовленості, досконале володіння практичними вміннями та навичками, інструктор - суддя).

Середній рівень кондиційної підготовленості (нестійка позитивна мотивація, середнє володіння базовими знаннями, вміннями та навичками, середній рівень теоретико-методичних знань, суддя - асистент).

Низький рівень кондиційної підготовленості (нестійка позитивна мотивація, погане володіння базовими знаннями, вміннями та навичками, байдуже ставлення або епізодичний інтерес, асистент - копіювач).

Висновки з даного дослідження. Спираючись на дані критерії, можна формувати кондиційну підготовленість студенток ВПНЗ. Метою подальшого дослідження є розробка диференційованих завдань для формування кондиційної підготовленості студенток ВПНЗ у позааудиторній роботі з фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Раєвський Р.Т. Фізичне виховання студентської молоді України у контексті Болонського процесу / Р.Т. Раєвський, С.М. Канішевський, В.Г. Лапко // Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті вимог Болонської декларації. Матеріали Всеукр. наук.-практ.конф. – К., НАУКМА, 2007. – С. 44 – 49.
2. Зеленюк О.В. Сучасна концепція вищої освіти та її екстраполяція у методологію фізичного виховання студентської молоді / О.В. Зеленюк, А.В. Бикова, Л.Л. Тюркіна // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка вип. 55. Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: Зб. у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – №55. – Т.1. – С. 45 – 48.
3. Пехота О.М. Освітні технології. Навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за ред. О.М. Пехота. – К.: А.С.К., 2004. – 152 с.
4. Малімон О.О. Диференційований підхід до фізичного виховання студентів / О.О. Малімон // Матеріали другої Всеукр. конф. аспірантів “Молода спортивна наука України”. – Львів: ЛДДФК, 1998. – С. 211-217.
5. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Уклад і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; «Ірпінь»: ВТФ Перун, 2004.– 1440 с.
6. Ягупов В. Педагогіка: Навч. посіб. / В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко – К.: Знання – Прес, 2003. – 418с.
8. Мельничук О.С. Словник іншомовних слів / О.С. Мельничук. – К.: Головна редакція Укр. Рад. енциклопедії. – 1985. – 966с.
9. Даль В. Толковий словарь живого великорусского языка / В. Даль – Т.2 – К. У. – Издание книгопродавца – типографа М.О. Вольфа. – С.- Петербург – Москва. – 1882с.

10. Николич А., Параносич В. Отбор в баскетболе; пер. с сербскохорв. / А. Николич, В. Параносич – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 144с.
11. Хутиев Т.В. Управление физическим состоянием организма. Тренирующая терапия / Т.В. Хутиев, Ю.Г. Антомонов, А.Б. Котова, О.Г. Пустовойт – М.: Медицина, 1991. – 256с.
12. Присяжнюк С.І Фізичне виховання. Навч. посіб. / С.І. Присяжнюк, В.П. Краснов, М.О. Третьяков, Р.Т. Раєвський, В.Й. Кійко, В.Ф. Панченко – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 192 с.

УДК 792.071.2.028:37.047

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО АКТОРА ТА РОЗВИТКУ ЙОГО ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Стадніченко Н.В., ст. викладач, заслужена артистка України

Запорізький національний університет

У статті аналізується процес виникнення, становлення і розвитку театральної педагогіки як науки, стверджується необхідність взаємних зусиль театального педагога і майбутнього актора в процесі виявлення і формування творчих здібностей.

Ключові слова: театр, творча особистість, навчальний процес, дидактика, мотивація, формування, потенціал.

Стадніченко Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО АКТЁРА И РАЗВИТИЕ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье анализируется процесс возникновения, становления и развития театральной педагогики как науки, утверждается необходимость взаимных усилий театрального педагога и будущего актёра в процессе выявления и формирования творческих способностей.

Ключевые слова: театр, творческая личность, учебный процесс, дидактика, мотивация, формирование, потенциал.

Stadnichenco N.V. THE NECESSITY OF THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM FOR THE INDIVIDUAL CREATIVE ABILITIES OF THE ACTORIS DEPARTMENT STUDENTS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article analyses, the process of Ereation formation development of the theatrecal pedagogic as a science. It is stressed in the article the idea of joined of pedagogical and future actors, strenth in the process of formation of the creative abilities.

Key words: theatre, the creative person, the training process, dedactive, motivation, formation, posseibilities.

Професійна діяльність у будь-якій сфері вимагає певних знань та вмінь. Не є виключенням і професія актора. Навчання і виховання актора у різні історичні періоди здійснювалися відповідно до вимог людського загалу та його потреб, адже театральна педагогіка розвивалася у тісному звязку із розвитком мистецтва театру, яке у всі часи впливало на формування морально-етичних норм людського суспільства. Висока якість професійної підготовки актора, його вміння володіти своїм тілом, емоціями, голосом, як інструментом для самовираження, цінувалося у всі періоди розвитку театального мистецтва.

Мета даної статі полягає у спробі наголосити на необхідності системного підходу до процесу формування професійних навичок майбутнього актора та до становлення його, як самостійної, успішної творчої особистості.

Традиційно, школи виховання майбутніх акторів організовувались навколо відомих талановитих виконавців, режисерів, драматургів, які присвячували себе молодим талановитим людям, закладаючи в них основи професії.

До таких особистостей належать М.С. Щепкін, О.М. Островський, К.С. Станіславський, В.І. Немирович-Данченко, С.Б. Вахтангов, М.О. Чехов, Лесь Курбас, Л.А. Сулержицький, Дені Дідро, Є. Гротовський, В.Е. Мейерхольд та багато інших, театральних діячів, які заклали основи сучасних театральних шкіл, різних за характерами, спрямованістю, за формами організації навчального процесу. Кожний з вищезгаданих діячів театру залишив літературну спадщину, де формулював своє бачення процесу професійного виховання актора, відповідно до потреб часу та суспільних вимог. Аналіз робіт видатних

теоретиків театру в області професійної підготовки актора наводить на думку, що, незважаючи на деякі відмінності в поглядах на процес виховання творчої особистості, є те, що їх поєднує – це впевненість у необхідності постійного самовдосконалення для майбутнього актора, постійної роботи над собою, над ускладненням виконавської техніки.

Завдяки мистецьким та історичним джерелам, зокрема, праці С. Мокульського [9], ми маємо багатий матеріал з питань зародження, становлення та розвитку театральної педагогіки, методів формування професійних умінь та навичок від Древньої Греції до наших днів. З літературних джерел того періоду ми знаємо, що в час становлення та розвитку давньогрецького театру, були закладені основні методичні прийоми постановки голосу, вдосконалення дикції. Відомий факт з життя філософа Демосфена, який для покращення дикції, читав тексти, наповнюючи рот камінцями. Цей прийом вдосконалення дикції використовується і тепер на заняттях зі сценічної мови.

У Римській імперії з IV ст. до н. ери вже існували школи підготовки акторів. Одним з популярних педагогів на той час був Росцій, про якого ми дізнаємося з промови оратора Цицерона. До обов'язкових дисциплін у тогочасних школах підготовки акторів належали заняття з постановки голосу, дикції, акторської майстерності, пластики, вишуканих манер, ораторського мистецтва.

Про вимоги до виконавської майстерності у часи середньовіччя відомо з ремарок у текстах літургійних драм. Відповідно до цих вимог актор повинен уміти чітко говорити, бути інтонаційно різноманітним, володіти виразною мімікою спеціально розробленою системою жестів, з допомогою яких необхідно демонструвати емоції, дотримуватися ансамблю, знати текст, говорити у заданому режисером темпі, бути природним на сцені.

Актори комедії дель арте повинні були імпровізувати текст, володіти віртуозною виконавською технікою, мати почуття гумору, знати літературу, поезію, володіти прийомами складання віршів, бути винахідливим, вміти працювати в ансамблі. Ці вимоги викладені у документі з історії італійського театру XVI ст. «Бесіди про сценічне мистецтво», що належить Леону де Соммі, теоретику сценічного мистецтва та режисеру-постановнику з Мантуї, а також у роботах теоретика сценічного мистецтва того часу Ніколо Барб'єрі, який вважав, що актор, розважаючи публіку, повинен приносити користь. Завдяки високій виконавській майстерності італійських акторів комедії дель-арте їх хотіли бачити у Франції, Німеччині, Англії. Це дало поштовх для вдосконалення акторської виконавської техніки в театрах тих країн, де виступали актори комедії дель-арте. Відомо, що французький драматург Жан Батіст Мольєр брав уроки сценічної майстерності у знаменитого актора комедії дель-арте Тіберіо Фюрілі.

Є свідчення сучасників, що відомі англійські актори XVIII ст. зверталися до поетів, та драматургів за вказівками щодо виконання їх п'єс, бо драматургія на той час відігравала ведучу роль у театральному процесі і автори п'єс вимагали від виконавців певного стилю гри і сценічної поведінки.

Педагогічною діяльністю займалися і відомі актори. Так відомий англійський актор Томас Беттертон був посланий королем Яковом II до Франції для навчання і послідуєчого перенесення французької виконавської школи на англійську сцену.

У другій половині XVII ст. у Франції завдяки зусиллям драматурга-трагіка Расіна була створена перша школа професійної підготовки акторів-трагіків, сценічна школа французького класицизму, що значно вплинуло на розвиток європейського сценічного мистецтва.

Французький філософ, драматург і теоретик театру XVIII ст. Дені Дідро висував ідею свідомої, самостійної творчої діяльності актора, повного розуміння і відтворення ним задуму автора, дотримання стилю вистави, глибокого знання дійсності, високої виконавської майстерності.

У XIX ст. велика кількість теоретиків та практиків театру також намагалися проаналізувати досвід набутий попередниками в галузі професійної підготовки актора. Французький філософ і психолог Т. Рібо зосередив свої зусилля на дослідженні сценічної уваги та причин її виникнення. Російський театральный діяч С.А. Юр'єв наголошував на тому, що професійне виховання актора повинне базуватися на наукових роботах в галузі естетики, психології, фізіології. Він вважав артистичну творчість інтелектуальною, духовною силою, яку можна розвивати з допомогою теоретичних знань про творчий процес, розуміння актором своїх творчих задач та естетичних потреб суспільства.

Російський драматург О.М. Островський також вважав, що необхідно створити нову систему професійної підготовки актора, де б виховання творчої особистості базувалося на останніх наукових відкриттях.

З попередньо сказаного зрозуміло, що за період зародження, становлення та розвитку театру був накопичений величезний практичний досвід, але цей досвід не передавав внутрішньої суті виконавської майстерності, не навчав актора методу роботи над собою, над роллю, над розвитком та вдосконаленням професійних якостей.

Заслуга К.С. Станіславського в тому, що він розробив систему професійної підготовки актора, в основу якої поклав теорію сценічної творчості і методи роботи над розвитком артистичної техніки.

У своїх дослідженнях К.С. Станіславський опирався на наукові праці російського вченого-фізіолога І. Сеченова «Рефлекси головного мозку» та «Елементи думки», в яких стверджувалося, що джерелом психічних процесів є процеси фізіологічні. К.С. Станіславський вивчав роботи І. Павлова з рефлекторної діяльності живого організму, в яких вчений розглядав взаємозв'язок зовнішніх подразників і внутрішньої реакції на них людського організму.

Синтезуючи добуті теоретичні знання та практичні творчі досягнення, К.С. Станіславський поставив театральну педагогіку на наукову основу, стимулювавши процес її розвитку на принципово новому рівні.

Говорячи про професійне виховання актора, М.О. Кнебель стверджувала, що ніяка театральна школа не може і не повинна ставити перед собою завдання давати рецепти творчості, роботи над роллю, над виставою [6].

Найважливішим завданням, надзадачею професійного навчання є:

навчити актора створювати в собі необхідні умови для творчого процесу, навчити звільнятися від внутрішніх та зовнішніх перепон, що лежать на шляху до органічного існування на сцені, прокладати собі шлях до самостійної творчості. Адже рухатися по складному, тернистому мистецькому шляху учень, потім актор, повинен сам, використовуючи весь арсенал вправ та спеціальних тренінгів, засвоєних за роки навчання та протягом усього творчого життя.

Ми знаємо, що актор у своїй психофізичній єдності є автором, творцем, виконавцем і водночас інструментом. Тому, перш ніж розпочати виставу, він повинен налаштувати цей «інструмент», а, власне, свій організм, щоб він підкорювався найтоншим творчим імпульсам, був готовий щосекунди до активної сценічної дії. Для цього потрібно послідовно, протягом усього творчого життя, тренувати, виховувати в собі елементи внутрішньої та зовнішньої техніки.

Б.С. Захава говорив, що внутрішня техніка актора це вміння створювати необхідні внутрішні (психічні) умови для природного, органічного зародження дії [5].

Озброєння актора внутрішньою технікою пов'язане з вихованням у нього вміння викликати в собі потрібне самопочуття, той внутрішній стан, за відсутності якого сценічна творчість виявляється неможливою. Творче самопочуття актора характеризується наявністю кількох взаємопов'язаних елементів: активної зосередженості (сценічна увага), вільного від зайвого напруження тіла (сценічна свобода), вміння оцінювати запропоновані обставини (сценічна віра). Ці навички необхідно виховувати у процесі навчання, щоб розвивати у студента здатність приводити себе до відповідного сценічного самопочуття.

Зовнішня техніка, за висловом Б.С. Захави, має на меті зробити акторський апарат гнучким, чутливим, здатним підкорюватися найтоншому внутрішньому імпульсу.

Вона тільки тоді стає частиною творчого процесу, коли поєднується з внутрішньою технікою. Часто буває так, що актор дуже широко правдиво все переживає, але глядачі не сприймають його. Це відбувається тому, що неточно працює тіло, неточно транспортує внутрішні переживання, бажання назовні, неточно сигналізує і глядач, не маючи змоги розшифрувати сигнали, заплутується і не розуміє що відбувається на сцені.

Висока майстерність в оволодінні технікою як внутрішньою так і зовнішньою розвиває у актора його професійні якості – почуття правди, почуття форми. Взаємодіючи і взаємопроникаючи вони породжують сценічну виразність акторської гри. Працюючи над роллю актор повинен шукати засоби виразності, згідно із загальним задумом вистави. Здатність актора пікорити свою гру, загальним вимогам сценічної виразності та особливим вимогам форми і стилістики певної вистави – є однією з найважливіших ознак професійної майстерності актора.

В акторській майстерності як і в акторському організмі все взаємопов'язане – всі елементи внутрішньої та зовнішньої техніки об'єднані єдиним зусиллям волі, яке спрямоване на досягнення певної сценічної мети, надзадачі. Елементи виконавської техніки приховані у найпростіших вправах, які пробуджують естетичні почуття, формують дисципліну, тренують органи сприйняття, виховують відчуття композиції, почуття темпо-ритму, сценічну зосередженість, фантазію, уяву. Ці вправи повинні входити до плану кожного заняття, вони повинні допомогти майбутньому актору оволодіти основами школи, стати самостійною творчою особистістю. На думку М.Кнебель, мета початкової стадії навчання, звільнити природу майбутнього актора, привчити органи його чуттів до незвичних, неприродних умов публічності. Парадокс у тому, що акторська природа звільняється тільки при нормальній роботі органів чуттів. Природна робота органів чуттів у вигаданих обставинах стимулює роботу всього організму, створює базу для народження живого, безпосереднього почуття, що у мистецтві театру є необхідним.

Методика професійної підготовки спрямована на те, щоб навчити студента не передражнювати почуття, а допомагати процесу їх народження, виховувати апарат почуттів. Постійні вправи, тренінги, повинні привести до утворення цілого ряду професійних умовних рефлексів. Привчаючи студентів до систематичної роботи над собою, ми формуємо професіоналів. Тренінг – це шлях до народження звички, потреби до самовиховання. Тільки, коли у студента виникає потреба самостійної роботи над собою, можна говорити про пробудження професійної самосвідомості.

Молодій людині потрібна звільнитися від дуже багатьох речей, почувати себе на сцені вільно, потрібно пройти через складний процес самопізнання, вивчення себе, «знайомства» із собою. перетворитися у маленьку дитину по свіжості сприйняття подій, почуттів, але з дорослим відповідальним відношенням до свого вибору, до майбутньої професії, до бажання оволодіти її секретами.

К.С. Станіславський наголошував, що актор настільки віртуозно повинен володіти виконавською технікою, щоб глядач не помічав її. Для глядача важлива цілісність художнього образу і той емоційний заряд, який він отримує під час вистави. Але філігранна професійна майстерність, вміння транслювати найтонші людські переживання з допомогою власного тіла, як найточнішого інструмента у всі часи існування театру, як виду мистецтва, досягається невтомною щоденною працею актора – учня і педагога.

З цього приводу відомий театральний педагог З.Я. Корогодський висловлює думку, що для успішного навчання необхідні воля вчителя учня. Для того, щоб розбудити і налаштувати вроджені творчі здібності, необхідний жорстокий тренінг у відповідній атмосфері. Лише шляхом постійних, свідомих вольових зусиль можна відкинути все зайве, що заважає звільненню від внутрішніх бар'єрів, що допоможе проявити творчу природу молодої людини, розкрити її як художника, який глибоко розуміючи сутність обраної професії, засвоїв знання з психології, історії, розвитку культури, філософії, побуту сучасної йому епохи.

Сучасна система професійної підготовки майбутнього актора повинна активно використовувати психолого-педагогічні основи освітнього процесу. Сучасна педагогіка наголошує на думці, що в кожній людині прихована творча індивідуальність і завданням театрального педагога є не лише відкрити її, а й спрямувати природну обдарованість студента в русло активної діяльності, яка допоможе йому реалізуватися у професії та усвідомити себе повноцінним членом суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна психологія / За редакцією В.В. Богословського, А.Г. Ковальова, А.А. Степанова - М: Освіта, 1981.
2. Бутенко Э. Имитационная теория сценического перевоплощения / Эдуард Бутенко. – М.: культурно-просветительский центр «Прикосновение», 2004. – 271 с.
3. Василько В.С. Про перевтілення в мистецтва актора / Василь Василько. – К., 1976. –230 с.
4. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств / Сергей Гиппиус. – М.: Искусство, 1967. – 484 с.
5. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссёра / Борис Захава. – М.: Искусство, 1999. – 150 с.
6. Кнебель М.О. Одейственном анализе пьесы и роли / Мария Кнебель. – М.: ВТО, 1970. – 160 с.
7. Кокорин А.К. Вам привет от Станиславского. Учебное пособие / Александр Кокорин. – М.: Просвещение, 2002. – 222 с.
8. Корогодский З.Я. Первый год. Начало / Зиновий Когородский. – М.: ВТО, 1974. –112 с.
9. Мокульський С. Історія заідноєвропейського театру посібник для театральних вузів, училищ і студій. Античний театр. Середньовічний театр. Театр епохи Відродження / С.Мокульський. – М: Худож. Лит-ра, 1936. Ч.1. - 600 с.
10. Стрелер Д. Театр для людей / Джорджио Стрелер. – М.: ВТО, 1984. – 307 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОПЕДЕВТИКИ ТЕМЫ «МЕТРИЧЕСКИЕ ПРОСТРАНСТВА»

Стеганцев Е.В., к. ф.-м. н., ст. преподаватель, Ткаченко И.Г., к. ф.-м. н., доцент

Запорожский национальный университет

На примере задачи о проверке аксиом метрики показывается необходимость и эффективность пропедевтического этапа в организации учебного процесса. В данной статье собраны и систематизированы сведения о точных гранях множества, известные студентам из различных курсов и эффективно используемые при проверке аксиом определенного класса метрик.

Ключевые слова: пропедевтика, метрика, неравенство треугольника, максимум функции, супремум множества

Стеганцев Є.В., Ткаченко І.Г. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОПЕДЕВТИКИ ТЕМИ «МЕТРИЧНІ ПРОСТОРИ» / Запорізький національний університет, Україна.

На прикладі задачі про перевірку аксіом метрики демонструється необхідність і ефективність пропедевтичного етапу в організації навчального процесу. У даній статті зібрано і систематизовано відомості про точні грані множини, які відомі студентам із різних курсів і ефективно використовуються при перевірці аксіом певного класу метрик.

Ключові слова: пропедевтика, метрика, нерівність трикутника, максимум функції, супремум множини

Stegantsev E.V., Tkachenko I.G. THE ORGANIZATION OF THE PROPAEDEUTICS OF THE THEME "METRIC SPACE"/ Zaporizhzhya state university, Ukraine

The necessity and the effectiveness of the propaedeutical stage in the organization of the teaching situation have been demonstrated with the example of the problem of the axioms of metric test. The information about the least upper bound and the greatest lower bound, which is known to the students from different courses and which is used for the checking of the axioms of the certain class of metric, has been collected and systematized in the given article.

Key words: propaedeutics, metric, triangle inequality, maximum of the function, supremum of the set

Обучение в вузе является ключевым звеном процесса становления современного специалиста, поскольку приобретенный багаж знаний и навыков будет проявляться в профессиональной деятельности, особенно если речь идет о педагогической специальности. Вопросы эффективности организации профессиональной подготовки занимают важное место в современных исследованиях [2,3]. При организации учебно-познавательной деятельности важно учитывать, что поддержание положительного эмоционального отношения к будущей профессии является одной из главных задач профессионального становления личности. Создать атмосферу уверенности в своих силах, морального удовлетворения от достигнутых успехов можно с помощью зачастую достаточно простых методических приемов. Одним из них является организация учебного процесса «без авралов», то есть систематическая самостоятельная работа, консультации и контрольные мероприятия. С введением кредитно-модульной системы организация систематического контроля уже не является обязанностью преподавателя, но подготовка к нему требует значительных усилий. Для поддержания положительного эмоционального состояния студента важно помочь им «пройти» необходимые шаги в начальных темах учебной дисциплины. Особенно это относится к математическим дисциплинам, где приобретаемые «пробелы» незаметно превращаются в снежный ком. В данной статье затронутые вопросы обсуждаются на примере материала о метрических пространствах.

Метрические пространства детально изучаются студентами математиками в таких общих курсах, как «Дифференциальная геометрия и топология», «Функциональный анализ», а также в некоторых курсах по выбору. Сведения о метрических пространствах используются при изучении практически всех дисциплин фундаментального цикла по специальности математика, среди которых отметим «Дифференциальные уравнения», «Численные методы», «Уравнения математической физики». Это объясняется тем, что поиск решений большого класса уравнений можно представить как нахождение прообраза правой части уравнения в некотором, специально подобранном, метрическом пространстве (числовом или функциональном). Следовательно, усвоение студентами основных понятий теории метрических пространств является важной частью современного математического образования.

В курсе «Дифференциальная геометрия и топология», в котором студенты впервые знакомятся с метрическими пространствами, они изучаются до определения топологии и используются в качестве важного примера топологических пространств. Одной из первых практических задач, которые возникают при изучении метрических пространств, есть задача проверки аксиом метрики. Практика показывает, что ее решение вызывает серьезные затруднения у большинства студентов. Это объясняется отчасти тем, что для решения этой задачи нужно использовать знания, полученные ранее в курсах математического анализа, алгебры и теории чисел, аналитической геометрии и школьной математики. Многие «пробелы»

в знаниях студентов особенно проявляются при проверке аксиомы «неравенство треугольника». Вместе с тем, иногда небольшая подсказка помогает студентам преодолеть трудности.

Существует большое количество метрических пространств, и указать для них универсальный эффективный алгоритм проверки аксиом метрики не представляется возможным. Заметим лишь то, что при доказательстве аксиомы треугольника для классических пространств были получены новые, на то время, неравенства, среди которых неравенство Коши-Буняковского, неравенство Йенсена, неравенство Минковского.

В ряде задач естественно возникают метрики, в которых расстояние описывается с использованием операций нахождения максимума и минимума. Целью данной статьи есть обзор свойств максимума, минимума, супремума и инфимума, которые могут оказаться полезными при проверке аксиомы треугольника для указанных типов метрик.

О ЗАВИСИМОСТИ АКСИОМ МЕТРИКИ

В университетских курсах принято следующее аксиоматическое

Определение. Метрикой (или расстоянием) на произвольном непустом множестве M называется действительная функция $\rho(x, y)$, определенная для всех $x, y \in M$ и удовлетворяющая следующим аксиомам:

1. Для любых $x, y \in M$ $\rho(x, y) \geq 0$ (аксиома неотрицательности);
2. $\rho(x, y) = 0 \Leftrightarrow x = y$ (аксиома тождества);
3. Для любых $x, y \in M$ $\rho(x, y) = \rho(y, x)$ (аксиома симметрии);
4. Для любых $x, y, z \in M$ $\rho(x, y) \leq \rho(x, z) + \rho(y, z)$ (аксиома неравенство треугольника).

Если на множестве M зафиксирована некоторая метрика $\rho(x, y)$, то пара (M, ρ) называется метрическим пространством.

Приведенная в определении система аксиом метрики является зависимой, а именно, достаточно принять только аксиомы 2 и 4, так как аксиомы 1 и 3 являются их следствиями. Доказательство этого факта является полезным упражнением, но на практике, все же, удобнее пользоваться приведенной системой аксиом, так как она описывает больше свойств метрики.

ПРИМЕРЫ МЕТРИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ

В этой статье рассмотрим метрики, которые задаются формулой, содержащей символы \max, \min, \sup, \inf .

1. Множество точек плоскости с метрикой $\rho(M_1, M_2) = \max\{|x_1 - x_2|, |y_1 - y_2|\}$.
2. Множество комплексных чисел с метрикой $\rho(z, z_1) = \max\{|r - r_1|, |\varphi - \varphi_1|\}$.
3. Множество вещественных квадратных матриц с метрикой $\rho(A, B) = \max_{i, j=1, n} |a_{ij} - b_{ij}|$.
4. Множество вещественных чисел с метрикой $\rho(x, y) = \min\{|x - y|, 1\}$.
5. Множество вещественных чисел с метрикой $\rho(x, y) = \max\{x - y, y - x\}$.
6. Множество вещественных чисел с метрикой $\rho(x, y) = \max\{x, y\} - \min\{x, y\}$.
7. Множество движений плоскости с метрикой $\rho(f, g) = \max_{x \in D} \sqrt{f^2(x) + g^2(x)}$, где D - круг единичного радиуса с центром в начале координат

8. Множество $C_{[a,b]}$ непрерывных на отрезке $[a,b]$ функций с метрикой $\rho(f, g) = \max_{x \in [a,b]} |f(x) - g(x)|$.

9. Множество ограниченных на отрезке $[a,b]$ функций с метрикой

$$\rho(f, g) = \sup_{x \in [a,b]} |f(x) - g(x)|.$$

10. Множество дифференцируемых на отрезке $[0,1]$ функций с метрикой $\rho(f, g) = \sup_{x \in [0,1]} |f(x) - g(x)| + \sup_{x \in [0,1]} |f'(x) - g'(x)|$.

МОДУЛЬ ЧИСЛА И ЕГО СВОЙСТВА

Поскольку метрикой может быть только неотрицательная функция, то довольно часто в формуле, задающей эту функцию, присутствует знак модуля. Приведем несколько свойств модуля, которые часто используются при проверке аксиом метрики:

$$|x| = \max\{-x, x\}; \quad (1)$$

$$|x| - |y| \leq |x + y| \leq |x| + |y|; \quad (2)$$

$$-|x - y| \leq |x| - |y| \leq |x - y|; \quad (3)$$

$$|x - y| \geq \left| |x| - |y| \right|. \quad (4)$$

Равенство (1) верно лишь для действительных чисел, а неравенства (2)-(4) имеют место как для действительных, так и для комплексных чисел.

ОПЕРАЦИИ НАХОЖДЕНИЯ МИНИМУМА И МАКСИМУМА И ИХ СВОЙСТВА

Количество свойств \max, \min чисел или функций очень немногочисленно, и, чаще всего, достаточно знать лишь их определения. Но этот факт как раз и вызывает затруднения при проверке аксиом метрики. Студенты пытаются «придумать» собственные свойства.

Приведем список свойств \max, \min , которые оказываются полезными для решения задач.

$$\min\{\min\{a, b\}, c\} = \min\{a, \min\{b, c\}\}; \quad (5)$$

$$\max\{\max\{a, b\}, c\} = \max\{a, \max\{b, c\}\}; \quad (6)$$

$$\max\{\min\{a, b\}, c\} = \min\{\max\{a, c\}, \max\{b, c\}\}; \quad (7)$$

$$\min\{\max\{a, b\}, c\} = \max\{\min\{a, c\}, \min\{b, c\}\}; \quad (8)$$

$$a \leq c, b \leq c \Rightarrow \max\{a, b\} \leq c; \quad (9)$$

$$\max\{a, b\} + c = \max\{a + c, b + c\}; \quad (10)$$

$$\forall a, b \geq 0 (a \leq d + c, b \leq e + f) \Rightarrow \max\{a, b\} \leq \max\{d + c, e + f\}; \quad (11)$$

$$\forall a, b, c \geq 0 \max\{a + b, c\} \leq \max\{a, c\} + \max\{b, c\}. \quad (12)$$

Например, в метрическом пространстве из примера 1 (пример 2 отличается по сути лишь обозначениями, в примере 3 под знаком \max не обязательно два, а произвольное конечное число элементов) при проверке неравенства треугольника предлагается использовать правую часть неравенства (2) и определение наибольшего значения двух действительных чисел. Тогда

$$|x_1 - x_2| \leq |x_1 - x_3| + |x_3 - x_2| \leq \max\{|x_1 - x_3|, |y_1 - y_3|\} + \max\{|x_2 - x_3|, |y_2 - y_3|\}$$

Аналогично,

$$|y_1 - y_2| \leq |y_1 - y_3| + |y_3 - y_2| \leq \max\{|x_1 - x_3|, |y_1 - y_3|\} + \max\{|x_2 - x_3|, |y_2 - y_3|\}$$

Поэтому, согласно (9), для наибольшего из двух чисел $|x_1 - y_1|, |x_2 - y_2|$ имеем $\max\{|x_1 - x_2|, |y_1 - y_2|\} = \rho(M_1, M_2) \leq \rho(M_1, M_3) + \rho(M_3, M_2)$.

Есть и другой способ проверки неравенства треугольника для этой метрики. Предположим, что $|x_1 - x_2| \geq |y_1 - y_2|$. Тогда получим

$$\rho(M_1, M_2) = \max\{|x_1 - x_2|, |y_1 - y_2|\} = |x_1 - x_2| = |x_1 - x_3 + x_3 - x_2|. \text{ Следовательно, с}$$

учетом правой части (2), $\rho(M_1, M_2) \leq |x_1 - x_3| + |x_3 - x_2|$. Очевидно также, что

$$|x_1 - x_3| \leq \max\{|x_1 - x_3|, |y_1 - y_3|\} = \rho(M_1, M_3),$$

$$|x_3 - x_2| \leq \max\{|x_3 - x_2|, |y_3 - y_2|\} = \rho(M_3, M_2).$$

Осталось сложить неравенства одинакового смысла.

Еще один способ доказательства аксиомы треугольника для метрики из примера 1 дает использование свойства (11).

Замечание. Обобщение этого примера сформулируем в виде следующего утверждения.

Лемма. Если ρ_1, ρ_2 - метрики на M , то $\max(\rho_1, \rho_2)$ - тоже метрика на множестве M .

Доказательство. Ограничимся снова проверкой неравенства треугольника и приведем последовательность шагов без словесных комментариев.

Так как $\forall x, y, z \in M$

$$\rho_1(x, y) \leq \rho_1(x, z) + \rho_1(z, y) \leq \max\{\rho_1(x, z), \rho_2(x, z)\} + \max\{\rho_1(y, z), \rho_2(y, z)\},$$

$$\rho_2(x, y) \leq \rho_2(x, z) + \rho_2(z, y) \leq \max\{\rho_1(x, z), \rho_2(x, z)\} + \max\{\rho_1(y, z), \rho_2(y, z)\}$$

то $\max\{\rho_1(x, y), \rho_2(x, y)\} \leq \max\{\rho_1(x, z), \rho_2(x, z)\} + \max\{\rho_1(z, y), \rho_2(z, y)\}$, что и требовалось доказать.

В примере 8 при проверке аксиомы треугольника воспользуемся тем, что для любой функции $\omega(x) \in C[a, b]$ по определению наибольшего значения функции выполнено $\omega(x) \leq \max_{x \in [a, b]} \omega(x)$.

правилу сложения неравенств одинакового смысла получим, что на отрезке $[a, b]$ для любых функций $\omega_1(x), \omega_2(x) \in C[a, b]$ имеет место неравенство

$$\omega_1(x) + \omega_2(x) \leq \max_{x \in [a, b]} \omega_1(x) + \max_{x \in [a, b]} \omega_2(x). \text{ Тогда по свойству (9) имеем}$$

$$\max_{x \in [a, b]} (\omega_1(x) + \omega_2(x)) \leq \max_{x \in [a, b]} \omega_1(x) + \max_{x \in [a, b]} \omega_2(x). \quad (13)$$

Заметим, что аналогично можно показать, что для любых функций $\omega_1(x), \omega_2(x) \in C[a, b]$ имеет место неравенство

$$\min_{x \in [a, b]} \omega_1(x) + \min_{x \in [a, b]} \omega_2(x) \leq \min_{x \in [a, b]} (\omega_1(x) + \omega_2(x)). \quad (14)$$

Далее, для любых трех функций f, g, h выполняется неравенство

$|f(x) - g(x)| \leq |f(x) - h(x)| + |h(x) - g(x)|$. Возьмем максимальное значение левой и правой частей: $\max_{x \in [a, b]} |f(x) - g(x)| \leq \max_{x \in [a, b]} (|f(x) - h(x)| + |h(x) - g(x)|)$.

Согласно полученному выше неравенству (13) имеем

$$\max_{x \in [a, b]} (|f(x) - h(x)| + |h(x) - g(x)|) \leq \max_{x \in [a, b]} |f(x) - h(x)| + \max_{x \in [a, b]} |h(x) - g(x)|, \text{ т.е.}$$

$$\rho(f, g) = \max_{x \in [a, b]} |f(x) - g(x)| \leq \max_{x \in [a, b]} |f(x) - h(x)| + \max_{x \in [a, b]} |h(x) - g(x)| = \rho(f, h) + \rho(h, g)$$

и неравенство треугольника доказано.

ТОЧНАЯ ГРАНЬ МНОЖЕСТВА И ЕЕ СВОЙСТВА

Дополним список свойствами точной верхней и точной нижней грани множества X ($\sup X$ и $\inf X$ соответственно):

Если $A + B$ - множество чисел вида $a + b$, где $a \in A \subset R$ и $b \in B \subset R$, то

$$\sup(A + B) = \sup A + \sup B \quad (15)$$

$$\inf(A + B) = \inf A + \inf B \quad (16)$$

Если $A \cdot B$ - множество чисел вида $a \cdot b$, где $a \in A \subset R$ и $b \in B \subset R$, то

$$\sup(A \cdot B) = \sup A \cdot \sup B \quad (17)$$

$$\inf(A \cdot B) = \inf A \cdot \inf B \quad (18)$$

Если $A - B$ - множество чисел вида $a - b$, где $a \in A \subset R$ и $b \in B \subset R$, то

$$\sup(A - B) = \sup A - \inf B \quad (19)$$

Метрика из примера 9 обобщает метрику из примера 8 на случай множества всех функций, ограниченных на отрезке $[a, b]$ (не обязательно непрерывных). При проверке неравенства треугольника воспользуемся тем, что для любых трех ограниченных функций f, g, h и любого $x \in [a, b]$ выполняется правая часть неравенства (2) и тем, что по свойству (15) супремум суммы функций равен сумме их супремумов:

$$|f(x) - g(x)| \leq |f(x) - h(x)| + |h(x) - g(x)| \leq \sup_{x \in [a, b]} |f(x) - h(x)| + \sup_{x \in [a, b]} |h(x) - g(x)|$$

Таким образом, число $\rho(f, h) + \rho(h, g)$ является верхней гранью для функции $|f(x) - g(x)|$. Супремум – это по определению наименьшая из верхних граней. Поэтому, усиливая последнее неравенство, получим $\rho(f, g) = \sup_{x \in [a, b]} |f(x) - g(x)| \leq \rho(f, h) + \rho(h, g)$, т.е. неравенство

треугольника выполняется.

В примере 10 проверку неравенства треугольника можно выполнить аналогично для каждого слагаемого в отдельности и сложить неравенства одинакового смысла.

СВЯЗЬ МЕЖДУ РАЗЛИЧНЫМИ МЕТРИКАМИ НА ОДНОМ И ТОМ ЖЕ МНОЖЕСТВЕ

Из теории метрических пространств известно, что на одном и том же множестве можно рассматривать различные метрики. Понятно, что определенный интерес представляет вопрос о существовании связей между ними. Так в примере 1 на множестве точек плоскости рассматривалась метрика

$\rho_{\infty}(M_1, M_2) = \max\{|x_1 - x_2|, |y_1 - y_2|\}$, в которой расстояние равно наибольшей из длин проекций отрезка M_1M_2 на оси координат. На том же множестве часто рассматривают метрики $\rho_1(M_1, M_2) = |x_1 - x_2| + |y_1 - y_2|$ (расстояние – сумма длин проекций отрезка M_1M_2 на оси координат) и $\rho_2(M_1, M_2) = \sqrt{(x_1 - x_2)^2 + (y_1 - y_2)^2}$ (расстояние – длина отрезка M_1M_2). Все эти метрики являются частными случаями класса метрик на плоскости R^2 , задающихся формулой $\rho_p(M_1, M_2) = \sqrt[p]{|x_1 - x_2|^p + |y_1 - y_2|^p}$.

Очевидно, $\rho_2(M_1, M_2) \leq \rho_1(M_1, M_2)$ (длина гипотенузы не превосходит суммы длин катетов). При $x_1 = x_2 = 0$ последнее неравенство равносильно алгебраическому неравенству $\sqrt{x^2 + y^2} \leq |x| + |y|$. Заметим также, что $\rho_{\infty}(M_1, M_2) \leq \rho_2(M_1, M_2)$. Из этого неравенства при $x_1 = x_2 = 0$ получим равносильное неравенство

$$\max\{|x|, |y|\} \leq \sqrt{x^2 + y^2}. \quad (20)$$

В этой статье мы остановились лишь на некоторых вопросах теории метрических пространств. Целый ряд методических задач возникает при организации изучения в метрических пространствах открытых и замкнутых множеств, сходимости последовательностей точек, непрерывных отображений [1, 4] и т.д.

Как правило, любая задача из курса высшей математики сводится к решению последовательности задач элементарной математики. Важной методической задачей является выделение тех понятий и свойств, изучаемых в школьной математике, которые применяются при изучении соответствующей темы. Это позволяет эффективно организовать преподавание и помочь студентам избежать трудностей, связанных с наличием пробелов в их школьном образовании. Иногда необходимые предварительные сведения известны студентам, но они не систематизированы и воспринимаются ими разрозненно. Так, например, понятия максимума и минимума и их свойства изучаются в школе, понятия точной грани множества изучаются на первом курсе, но их свойства описываются по мере необходимости для каждого конкретного курса. Сводка и обзор этих, достаточно простых свойств, позволяет унифицировано проводить проверку аксиом для метрик определенного вида, что и было продемонстрировано в статье. В дальнейшем представляет интерес анализ необходимых знаний из курса элементарной математики для организации обучения решению задач из курса высшей математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виро О.Я./ Виро О.Я., Иванов О.А., Нецветаев Н.Ю., Харламов В.М. Элементарная топология.- М.: Изд-во МЦНМО.- 2008.- 354 с.
2. Климов Е.А. психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации/ Е.А.Климов.- М.: Знание, 1983.- 95 с.
3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности/ Н.В.Кузьмина.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.- 116 с.
4. Скворцов В.А. Примеры метрических пространств/ В.А. Скворцов // Б-ка «Математическое просвещение». – Вып. 16.- 24 с.

ПРО КОМУНІКАТИВНУ КОМПЕТЕНЦІЮ В ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ЧИТАННІ

Трегуб С. Є., викладач

Запорізький державний медичний університет

Стаття присвячена аналізу та визначенню таких понять, як «компетенція» та «комунікативна компетенція» при навчанні професійно-орієнтованого читання студентів медико-біологічного профілю.

Ключові слова: компетенція, комунікативна компетенція, професійно-орієнтоване читання, текст.

Трегуб С. Е. О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ЧТЕНИИ / Запорожский государственный медицинский университет, Украина

Статья посвящена анализу и определению таких понятий, как «компетенция» и «коммуникативная компетенция» при обучении профессионально-ориентированному чтению студентов медико-биологического профиля.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированное чтение, текст.

Tregub S. E. ABOUT COMMUNICATIVE COMPETENCE IN READING FOR SPECIFIC PURPOSES / Zaporizhzhya state medical university, Ukraine

The article deals with the analysis and detection of such terms as «competence», and «communicative competence» in reading medico-biological texts for specific purposes.

Key words: competence, communicative competence, reading for specific purposes, text.

У сучасних умовах соціально-економічного розвитку суспільства, вивчення іноземних мов стало невід'ємною частиною нашого життя. В умовах модернізації навчального процесу від молодого фахівця вимагається високий рівень компетенції, від якого залежить рівень його конкурентоспроможності.

Проблеми, які стали предметом спеціального розгляду в статті, на нашу думку, будуть завжди актуальні серед методистів-дослідників та викладачів у галузі навчання іноземних мов. Формування компетенції студентів, тобто здатності використовувати знання в реальній професійній ситуації, є одним з найважливіших питань сучасної системи освіти.

Термін «компетенція» широко використовується в сучасній методичній літературі. Але разом із тим неможливо не звернути увагу на те, що до сих пір немає чіткого та однозначного визначення цього терміну. Так, наприклад, Е. Ф. Зеєр, О. Н. Шахматова під професійною компетенцією розуміють сукупність знань і вмінь, а також способи виконання професійної діяльності. В. А. Демін визначає компетенцію як «рівень вмінь особистості, який відображає ступінь відповідності конкретній компетенції та який дозволяє діяти конструктивно у соціальних умовах, що змінюються» [3; с. 35]. В. М. Шепель у визначення компетенції включає знання, вміння, досвід та теоретично-прикладну підготовленість фахівців до використання знань. В. С. Безрукова під компетенцією розуміє «володіння знаннями та вміннями, які дозволяють висловлювати професійно-грамотні судження, оцінки, погляди» [1; с. 38].

Загальним для всіх визначень терміна «компетенція», на наш погляд, є володіння студентами знаннями, навичками та вміннями і застосування їх на практиці. Деяким чином визначення В. С. Безрукової відхиляється від даного напрямку презентації терміна «компетенція», який вона розуміє лише як володіння знаннями та вміннями, але зовсім не враховує їх використання в практичній діяльності.

Підсумовуючи вищевикладене, можна дати таке визначення терміну «компетенція», як сукупність знань, вмінь, навичок, що дозволяють індивіду застосувати їх в якійсь конкретній діяльності.

Навчання студентів іноземної мови як засобу спілкування сприяє комунікативний підхід, де важливе місце відводиться розробці моделі комунікативної компетенції (далі КК). Існує безліч різноманітних формувань цього терміна.

У вітчизняній лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» ввів М. Н. Вятютнев, а саме «комунікативна компетенція – це здатність людини спілкуватися у трудовій або навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні потреби» [2; с. 80]. На його думку, комунікативна компетенція формується завдяки трьом компонентам: мовному, предметному та прагматичному.

Під мовним компонентом розуміється знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного та синтаксичного). Предметну компетенцію він розглядає як компонент комунікативної, яка відображає змістовний, денотативний план висловлювань, фрагменти оточуючого світу через знання людини про цей світ. На його думку, прагматична компетенція зумовлена вміннями

використовувати висловлювання у відповідності до комунікативного бажання того, хто висловлюється, і ситуативними умовами.

А. А. Зернецька визначає КК, як сукупність доведених чи не доведених до автоматизму усвідомлених лінгвістичних та екстралінгвістичних знань і вмінь здійснювати з цими знаннями дії й операції з метою розуміння чи породження придатного для розуміння усного і письмового тексту [4; с. 48]. Як основоположні елементи КК А. А. Зернецька виділяє лінгвістичну, діяльнісну та пресупозитивну компетенцію.

Канадські дослідники В. Каналь та М. Суейн визначають три компоненти КК: граматичну (знання правил граматики), соціолінгвістичну (знання правил вживання і правил дискурсу) та стратегічну (знання вербальних та невербальних стратегій спілкування).

Іншу модель КК запропонував германський лінгводидакт П. Дуайє, яка складається з чотирьох компонентів: компетенція в говорінні, письмі, аудіюванні та читанні.

Цікавий підхід І. А. Зимньої, яка пропонує 3 групи компетенцій:

- компетенція, яка відноситься до людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування;
- компетенція, яка відноситься до соціальної взаємодії людини з іншими людьми;
- компетенція, яка відноситься до діяльності людини.

Таким чином, проаналізувавши вищенаведені дефініції терміна «комунікативна компетенція», можна зробити висновок, що зміст усіх визначень цього терміна один і той, але представлені моделі компетенції описані з використанням різної термінології.

Так, визначення А. А. Зернецької та зарубіжних авторів В. Каналья та М. Суейна дуже близькі до дефініції М. Н. Вятютнева. Мовна, за М. Н. Вятютневим, відповідає лінгвістичній та граматичній, предметна – діяльнісній, прагматична – пресупозитивній та стратегічній за А. А. Зернецькою, В. Каналь та М. Суейн.

Існують дві тенденції розгляду терміна «комунікативна компетенція». Більшість вчених розглядають його цілісно, а саме розглядають його як здатність людини використовувати мовні та мовленнєві знання навички та вміня в конкретній комунікативній ситуації. А деякі вчені, наприклад, А. А. Зернецька, розглядають цей термін у більш вузькому значенні, тобто градуюють його відносно аспектів мовленнєвої діяльності та виділяють компетенцію говоріння, письма, аудіювання та читання. З таким членуванням ми погоджуємось з методичної точки зору, тому що виділення в окремі категорії КК читання, КК аудіювання, КК говоріння, КК письма ґрунтується на різниці в змісті та наборі, як фізіологічних процесів, когнітивних операцій, так і механічних дій під час обробки тексту.

Компетентнісна модель фахівця, на наш погляд, повинна включати компонент професійності, який є одним з елементів професіоналізму, в структурі якого ми виділяємо професійну пригодність, задоволеність, успіх. Професійну компетенцію ми визначаємо як одиницю, яка представлена комплексом навичок і вмінь, які відображають компетентність, валідність у якійсь окремій професійній галузі.

Професійно-орієнтоване читання входить у сферу комунікативної діяльності студентів та забезпечує розвиток писемно-вербального спілкування. Ми розглядаємо цей вид мовленнєвої діяльності як мету навчання, а сам текст – як матеріал до навчання. Звідси ми наголошуємо на доцільності застосування терміну «комунікативна компетенція читання». Цей термін ми визначаємо як сукупність знань, навичок і вмінь, направлених на розуміння інформації запропонованого тексту і подальше її використання.

Основна проблема поліпшення мовної підготовки студентів-фармацевтів заочної форми навчання полягає саме в вирішенні такого питання, як формування компетенції в професійно-орієнтованому читанні іноземної літератури за фахом. Ми наголошуємо саме на такому аспекті мовленнєвої діяльності, як читання, оскільки ми вважаємо, що для того, щоб отримати необхідну інформацію, майбутні фахівці-фармацевти повинні оволодіти комплексом вмінь та навичок читання, які будуть сприяти отриманню, розумінню та застосуванню конкретної інформації у своїй професійній діяльності.

З кінця 80-х років у методиці навчання іноземним мовам сформувались та виділились два окремі напрямки: загальний курс іноземної мови та курс іноземної мови для спеціальних цілей. У свою чергу іноземну мову для спеціальних цілей поділяють на такі підрозділи, як:

- Іноземна мова для технічних спеціальностей;
- Іноземна мова для бізнесу та економіки;
- Іноземна мова для спеціальностей соціальної сфери;
- Іноземна мова для медико-біологічної сфери;
- Іноземна мова для гуманітарного напрямку та інше.

Згідно з цією схемою, фармація належить до підрозділу «іноземна мова для спеціальностей медико-біологічного профілю».

Очевидно, що іноземна мова по-різному знаходить своє застосування в комунікативних інтеракціях, залежно від того, спеціалісти якого фаху беруть у них участь. Тому доцільно було б, на наш погляд, виділити як провідний такий аспект навчання іноземної мови для спеціальних цілей, який моделював би процес реальної комунікації через мовний та мовленнєвий матеріал та був би спрямований задовольняти конкретні потреби спеціалістів в процесі оволодіння іноземною мовою. У нашому розумінні, таким аспектом є професійно-орієнтоване читання, яке відіграє одну з головних ролей у становленні сучасного фахівця-фармацевта.

Важливим напрямком вирішення проблеми поліпшення мовної підготовки студентів-фармацевтів заочної форми навчання є формування вмінь та навичок читання іноземної літератури за фахом. Згідно з вимогами діючої програми для немовного вища до кінця курсу навчання іноземної мови студенти повинні оволодіти прийомами читання на рівні, який би дозволяв одержувати та розуміти корисну інформацію з оригінальних текстів за фахом [5; с. 12].

Рівень володіння читанням можна визначити за ступенем сформованості таких навичок, як вміння узагальнювати факти, представлені в тексті, вміти виділяти головну інформацію, а також деталі; згрупувати деякі факти; співвідносити окремі частини тексту, знаходити конкретну інформацію, переказувати, реферувати текстовий матеріал тощо.

Головна умова ефективної та результативної організації роботи над іншомовним текстом, на наш погляд, – це стимулювання професійного інтересу студентів через її зміст та форми, тобто забезпечення студентів професійно-орієнтованою інформацією. При цьому є необхідним створення відповідної інформаційно-методичної бази.

За основну структурну одиницю навчально-методичної бази з іноземної мови ми приймаємо текст як джерело інформації. Передумовою відбору текстового матеріалу є його професійно-орієнтована спрямованість, яка сприяє створенню вмотивованості та зацікавленості в роботі майбутніх фахівців-фармацевтів. Крім того, слід враховувати й інші методичні вимоги до змісту текстів, а саме – доступність запропонованого матеріалу, смислово завершеність тощо.

У немовному виші робота над текстом не припиняється протягом усього курсу вивчення іноземної мови. Залежно від етапу навчання, складності матеріалу для читання, а також у зв'язку з вилученням потрібної інформації та її використанням у процесі читання іншомовного тексту застосовують такі форми роботи з текстом, як читання тексту з безпосереднім відповідним розумінням змісту; анотування змісту тексту, тезування; реферування, рецензування, переклад тощо. Вони дозволяють навчити студентів вільно читати літературу.

Професійно-орієнтоване читання завжди повинно бути спрямоване на одержання результату, тобто одержана інформація може використовуватись майбутніми фахівцями в інших видах навчальної та професійної діяльності, а саме студент може підготувати відповідь, реферат, скласти анотацію, зробити переклад спеціальних текстів до семінару чи практичного заняття.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, можна зробити наступні висновки. Ґрунтовно проаналізувавши методичну літературу, ми дійшли висновку, що не існує єдиного визначення таких понять, як компетенція та комунікативна компетенція. Ми наголошуємо на такій компетентній моделі фахівця, яка б включала компонент професійності, а саме той комплекс навичок і вмінь який би відображав валідність в якійсь окремій галузі, де професійно-орієнтоване читання відіграє значущу роль. Даний вид мовленнєвої діяльності ми визначаємо як мету навчання, а текст – як матеріал навчання. Таке розуміння проблеми дає нам підстави для доцільного застосування такого терміна, як КК читання. Таким чином, формування й розвиток навичок професійно-орієнтованого читання сприятиме якісній професійній підготовці. А сам процес формування комунікативної компетенції професійно-орієнтованого читання студентів немовного вишу стане предметом розгляду наших наступних робіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вятюгнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н.Вятюгнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. – М.: Рус. яз., 1986.– С.78 – 90.
2. Демин В.А. Профессиональное образование компетентного специалиста: понятие и виды / В.А. Демин // Мониторинги образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35.
3. Зернецкая А.А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» / А.А. Зернецкая // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 1-2. – С. 48 - 51.

4. Програма з англійської мови для студентів вищих фармацевтичних закладів освіти та фармацевтичних факультетів вищих медичних закладів освіти III-IV рівнів акредитації / за ред. М. В. Григор'євої. – К.: 1998. – 21 с.
5. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 96 с.

УДК 321.72 (477)

ACTUAL PROBLEMS OF DEMOCRACY IN UKRAINE AND MECHANISMS OF ITS OPTIMIZATION

Filippovsky V. S., student

Zaporizhzhya National University

The article exposes the basic problems of democracy in Ukraine, specificity of the Ukrainian model of government. The author gives the possible variants of optimization mechanisms of democracy in Ukraine taking into account the national features.

Key words: problems of democracy, optimization mechanism, model of government.

Філіповський В.С. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДЕМОКРАТІЇ В УКРАЇНІ ТА МЕХАНІЗМИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ / Запорізький національний університет, Україна

У статті розглядаються основні проблеми демократії в Україні, специфіка української моделі управління. Автор дає можливі варіанти механізму оптимізації демократії в Україні з урахуванням національних особливостей.

Ключові слова: проблеми демократії, механізм оптимізації, модель управління.

Филипповский В.С. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕМОКРАТИИ В УКРАИНЕ И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ ОПТИМИЗАЦИИ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье рассматриваются основные проблемы демократии в Украине, специфика украинской модели управления. Автор дает возможные варианты механизма оптимизации демократии в Украине с учетом национальных особенностей.

Ключевые слова: проблемы демократии, механизм оптимизации, модель управления.

That seems most likely that Ukraine is one of the most unique among the former Soviet Union countries on its way to democracy. For about 20 years after 1991, since Ukraine got its independence, the country has been facing a sufficient number of political, economic and social problems, connected with deep changes in society and political system.

At that time the Ukrainian government, as most countries' governments, started the reconstruction policy and economy processes, according to the market principals, as they are realized in the world economy. Certainly, the majority of methods that took place that time were unreasonable and almost not perspective. Political problems, criminal and unclear processes of privatization made all democratic actions absolutely impossible. It should be pointed out, that without administrative control, that was associated with communism system, the Ukrainian policy became corrupted and absolutely locked from society.

This tendency appeared to grow in Ukraine during the 90-s and at the beginning of the 2000-s another destruction process came into force – political war and social experiments, connected with reformation of national government system, where, as far as we consider, the main place is occupied by the political power dividing process without paying attention to political stability and forming the strong law system.

The essence of the article touches upon a problem of searching the specific way of democracy exactly for Ukraine, which will be based on democratic principles on the one hand, and on the economic advantages and mental features, on the other hand. This task needs analyzing the today's political, economical and social situation, using historical, comparative and prognostication methods.

The fact is that the democratic process in Ukraine is still on the level of creation, because in real life without all theoretic things like freedom, economy potential, freedom of speech, civil rights etc., Ukraine can't be defined as the democratic country.

The author wants to underline the importance of understanding the disadvantages and construction mistakes on our way of building democracy, that will be based on national unique characteristics with our own abilities, resources, history and traditions. However, during the previous 5 years since the Orange revolution there were some attempts of democratic rebuilding, but analyzing the results, it should be noted, that the great problem of that rebuilding was connected with total unreasonable copying of the practical experience of the European countries without its adaptation to Ukrainian political and social realities.

As has been indicated, the new strategy must involve all the ways of solving the actual problems, mobilize the majority of national administrative and social resources, making society one of the most important part of this process. In one of the most global sense it is the way and practical mechanism of the national idea formation according to process of democratization [1, p. 84]. In that case, the main goal for government is not to make people take part in this process, but to motivate society, explaining what democracy is with its specific features really developed the conscious society and can help the government on a civil level. In our opinion, solving that task is very important, as it has already been mentioned, to fill democracy as a notion in some important sense – to make it the means of self-realization for every person.

At the same time, during the years of independence the Ukrainian government drew too much attention to political problems, organizing discussions connected with balance of power branches. Today we should understand, that the democracy formation can take place only in the strong civil society and law country. It is a real basis for stability and balance on all levels of life.

The great barrier to the Ukrainian democracy formation includes also the mental aspects of our society. Ukrainians as a nation doesn't have the traditions of independence, of free civil society, of struggle for the rights and freedoms etc. According to this position, it is rather complicated task for our government to reconstruct civil mind and mentality. That's why it should be taken the way of neither authoritarianism with its powerful administrative regulation, nor liberal type of democracy with its permissions in all senses as a stimulus for amorality. It is very important to found the Ukrainian own national model of democratic regime [2, p 122].

In addition, it is important to add the formal problems, connected with government organization and law questions, that execute the tremendous role in democratic countries, but at the same time this questions are still not optimized in Ukraine. Majority of problems on this level deals with the Ukrainian Constitution, that today is practically paralyzed in political, but not law decisions and can't be a regulator of political and social processes. The main problem is in amendment that took part in 2004 and changed the form of dividing power between parliament and president of the country. This aspect caused great political problems without stability and organize actions of government. Totally, the Constitution must be changed, in order not to cause political problems. Technologically these changes are difficult to fulfill, because it needs voting for parliament and political initiative, so it is impossible without political will and a great feeling of responsibility. Referendum could be the means of solving this problem in democratic way, in which society can realize its right for choice.

Speaking about the Constitution changes and problems in law system, we should underline not only the necessity of political principles action, but the problems as expansion of rights and freedoms of citizen in communication with administrative organizations, increase access to the courts and expansion of social guarantees. If it is attained, the democratic principles will seem to be possible only in socially active society; it is also needed to mention democratic opportunities for citizens, for example in courts. In accordance with the ideal democratic model this part of democratic rights is one of the most important.

It should be stressed that "quality" of the Ukrainian political rights today still remains on a low level, because of the sufficient problem, connected with specific characteristics of political parties, which makes all elections like mechanism of the civil control not irrational. On this level we faced the problem of the principles of creation of political parties, where there is no traditions of political life. Such creation based on business interests and lobby actions in exchange of financial help. Similar principles fully dissociate society from power and politics, making political parties not social, but commercial. For forming real democratic terms, it is needed to begin with a change of the electoral system and start to stimulate the development of civil organizations, which in future could become new political parties [4, p. 94]. It is a way for society to show its social and politic potential, the new idea demonstrations and suggestions on each level of social management. The main point in this process is that one of the global guaranties of democracy is social activity and high level of individual freedom connected with self-government.

According to the prospects of democracy in Ukraine, it should be emphasized that potential to the democratic changes surely exists and there is still strong demand for democratization in society. At the same time, another tendencies are formed and show that a great part of the Ukrainian people wants powerful government, that can guarantee perfect order without chaos, this tendency is usually named as "strong hand". Such tendency really can culturally and historically be argued: long years of the totalitarian regime will remain in mentality for a long time. That's why it is very important to realize the way of using democracy exactly in Ukraine, and how to formularize new model of civil mentality. In this case, we touch upon the problem of generation gap, where the elder generation cannot adopt to the new realities and the other ones do it too quickly.

In spite of it, it could be defined one of the greatest risk and future problems of democratization – its borders in moral aspect. Uncontrolled and amoral democracy caused a great number of catastrophic problems in culture, education, art and other spheres of social life, where too much freedom without moral standards turns to be chaos and destruction. That's why all changes on the way to democracy should be rather careful and based on specificity of each sphere of life.

It should be concluded, that democratization process in Ukraine turns to be very complicated multi-aspect task that needs the great political will, perfectly organized program and higher level of communication and

interaction with society, listening to its problems and suggestions. Only in case of global national reformation, the level of democracy in government system and social life could be qualitative and effective, which will be adequate not only to democratic but also the national features of Ukraine.

LITERATURE

1. Golovaty M., Schekina G. Problems and Prospects of Ukrainian Reformation. – Kyiv. – 2001. – 246 pp.
2. Nikitin A. Law and Politics. – Moscow. – 2000. – 439 pp.
3. Bregeda A. Politology. – Kyiv. – 1999. – 322 pp.
4. Markov P. Politics, Power, Democracy. – Kyiv. – 1999. – 156 pp.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 2(13), 2010

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.