

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, 2009

Запоріжжя 2009

Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки / Головний редактор Локарєва Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2009 – 234 с.

Затверджено як наукове фахове видання у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 19 січня 2006р. №2-05/1 (бюлетень ВАК №2, 2006 р.)

Затверджено вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 10 від 26 травня 2009 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, координатор
проектів “Християнського дитячого фонду” |
| 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

АКСЬОНОВА О.П., ГУРЄЄВА А.М.

<i>ОСОБИСТІСНО ЗОРИЄНТОВАНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ</i>	6
АКСЬОНОВА О.П., К. ПЕД. Н., ДОЦЕНТ, *ГУРЄЄВА А.М., СТ.ВИКЛАДАЧ.....	6
<i>МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ</i>	9
АЛЕКСАНДРОВ В.М., ВИКЛАДАЧ	9
<i>СТРУКТУРА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВОЛИНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ (ЛІЦЕЇ)</i>	16
БЄЛОВА І.І., АСИСТЕНТ	16
<i>ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВІВ ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	21
БОНДАРЕНКО Н.Б., К. ПЕД. Н., В.О. ДОЦЕНТА.....	21
<i>ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СОЦІАЛЬНОМУ ПРОЕКТУВАННІ</i>	26
БУБЛЕЙ С.О., БАКАЛАВР	26
<i>ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ</i>	29
ВАСИЛЬЧЕНКО О.І., ВИКЛАДАЧ.....	29
<i>РОЛЬ САМОВРЯДУВАННЯ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВНЗ</i>	35
ВЕРЕТЕНКО Т.Г., К.ПЕД.Н., ДОЦЕНТ, ШЕІНА Л.О., ЗДОБУВАЧ.....	35
<i>ГРА ЯК ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ РІЗНИХ СТАТЕЙ</i>	39
ВИХОР С.Т., К.ПЕД.Н., АСИСТЕНТ	39
<i>ПРОБЛЕМА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ</i>	42
ВОЛЯРСЬКА О.С., К.ПЕД.Н., ДОЦЕНТ, ШЕСТОУХ В.М., БАКАЛАВР	42
<i>Особливості становлення та розвитку досліджень гендерної рівності студентів у соціальній педагогіці</i>	49
ГОЛОВАНОВА Т.П., К.ПЕД.Н., ДОЦЕНТ	49
<i>РОЛЬ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСТВА ЗА НОВИХ УМОВ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА</i>	53
ГОНЧАРОВА Н.В., ЗДОБУВАЧ.....	53
<i>Ресоціалізація неповнолітніх злочинниць в умовах колонії: гендерний підхід</i>	56
ГРАЧУК Н.В., АСПІРАНТ	56
<i>ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ «ВОКАЛЬНОГО ГОЛОСУ» МАЙБУТНІХ АКТОРІВ МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ</i>	61
ГРИНЬ Л.О., СТ. ВИКЛАДАЧ, АСПІРАНТ	61
<i>РОЛЬ МАТЕМАТИКИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАЙДОСКОНАЛІШОГО ТВОРІННЯ ЖИВОЇ ПРИРОДИ</i>	65
ДЕГТЯРЕНКО Л. І., УЧИТЕЛЬ	65
<i>Актуальні проблеми формування комунікативної компетентності педагогів професійно-технічних навчальних закладів</i>	71
ЄРМАКОВА З.І., СТ.ВИКЛАДАЧ, МАГІСТР.....	71
<i>Організація НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ОФТАЛЬМОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ</i>	76
ЗАВГОРОДНЯ Н.Г., Д.МЕД.Н., ПРОФЕСОР, САРЖЕВСЬКА Л.Е., К.МЕД.Н., ДОЦЕНТ, НЕДІЛЬКА В.І., К.МЕД.Н., АСИСТЕНТ.....	76
<i>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПІДЛІТКІВ У ПРИТУЛКУ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ</i>	78
ЗАВЕРИКО Н.В., К. ПЕД. Н., ДОЦЕНТ.....	78

<i>ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ОБРАЗ-СИМВОЛ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ</i>	82
ЗЕЛЕНСЬКА Я.Ю., ЗДОБУВАЧ.....	82
<i>Трансформація соціума: нові цінності молодіжної культури</i>	85
ІВАНОВА Л.С., К. ФІЛОС. Н., СТ. ВИКЛАДАЧ.....	85
<i>ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ В СИТУАЦІЯХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНФЛІКТУ: ВІКОВИЙ АСПЕКТ</i>	90
ІНДИЧЕНКО Л.С., СТ. ВИКЛАДАЧ, ЧЕРЕВКО С.Д., СТ. ВИКЛАДАЧ, ПЛОШИНСЬКА А.А., СТ. ВИКЛАДАЧ.....	90
<i>ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРСОНАЛУ НА СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ</i>	97
ПШУК О.В., ВИКЛАДАЧ.....	97
<i>СТАТЕВО-РОЛЬОВІ СТЕРЕОТИПИ ЯК ФАКТОР СПРИЙНЯТТЯ ЗМІСТУ РЕКЛАМНИХ КОМУНІКАЦІЙ</i>	104
КАЛЮЖНА Є.М., К. ПСИХОЛ. Н., СТ. ВИКЛАДАЧ.....	104
<i>БІО-ПСИХО-СОЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВАДАМИ ЗОРУ</i>	108
КЛОПОТА О.А., АСПІРАНТ.....	108
<i>ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЖУРНАЛІСТСЬКОЇ ОСВІТИ</i>	114
КОСТЮК В.В., К. ПЕД. Н., ДОЦЕНТ.....	114
<i>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА В МОЛОДИХ ПОДРУЖЖІВ</i>	117
ЛЕЩЕНКО О.Г., АСИСТЕНТ.....	117
<i>ЗМІСТ, ФОРМИ, МЕТОДИ Й ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ В ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ</i>	124
ЛІСУН Д.В., ЗДОБУВАЧ.....	124
<i>ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ</i>	130
ЛОКАРЄВА Г.В., Д. ПЕД. Н., ПРОФЕСОР, РИСЬ М.Ю., АСПІРАНТ.....	130
<i>концепції профілактики ВІЛ/СНІДу</i>	134
ЛЯХ В. В., ПОШУКУВАЧ.....	134
<i>Потенціал методу case-study у програмах зі сприяння здоров'ю дітей і молоді</i>	138
ЛЯХ Т. Л., К.ПЕД.Н., ДОЦЕНТ.....	138
<i>ЧИТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ЗА ФАХОМ – ОСНОВНИЙ ВИД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ</i>	143
МОСКАЛЕНКО Є.А., К. ПЕД. Н., ДОЦЕНТ.....	143
<i>ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	149
ОВСЯННІКОВА В.В., К.ПСИХОЛ.Н., ДОЦЕНТ.....	149
<i>ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ</i>	152
ПЕТРАШИНА Н.Л., ВИКЛАДАЧ.....	152
<i>ПРОБЛЕМА ВИБОРУ РЕПЕРТУАРУ В СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ТА ЙОГО ІДЕЙНО-ХУДОЖНІЙ АНАЛІЗ</i>	159
ПЕТРИК Т.Д., ВИКЛАДАЧ.....	159
<i>ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОРГАНІЗАЦІЙ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ</i>	163
ПШЕНИЧНА О.С., АСПІРАНТ.....	163
<i>ДИТЯЧЕ ГРОМАДСЬКЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ</i>	169
РОМАНОВСЬКА Л.І., К. ПСИХОЛ. Н., ДОЦЕНТ.....	169

<i>ВОКАЛЬНЫЕ ЗВУКИ И ИХ КОММУНИКАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ В МУЗЫКОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С РЕБЁНКОМ С СИНДРОМОМ РЕТТА</i>	175
СВАТЬЕВА Е.В., МАГИСТР МУЗЫКОТЕРАПИИ, ЯКОБСЕН У., МАГИСТР МУЗЫКОТЕРАПИИ	175
<i>ПРО АКМЕОЛОГІЮ ПРОКУРОРСЬКОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ: ДОСВІД КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ</i>	179
СИНСКОКИЙ О.В., К. Ю. Н., ДОЦЕНТ	179
<i>ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	188
СОБОЛЄВА С. М., ЗДОБУВАЧ.....	188
<i>Соціалізація студентів в умовах класичного університету</i>	193
ХОТІЄНКО С.В., СТ. ВИКЛАДАЧ, ЧЕРЕВКО А.Д., СТ. ВИКЛАДАЧ.....	193
<i>ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СТРАТЕГІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ</i>	198
ХРЕБТОВА В.В., ВИКЛАДАЧ.....	198
<i>ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ПРОТЯГОМ УСЬОГО ПЕРІОДУ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ</i>	202
ФЕДОСЄВ С.Е., СТУДЕНТ	202
<i>КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНОГО ІНСТРУМЕНТУ</i>	207
ФІЛЬ О. В., АСПРАНТ	207
<i>УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ</i> 216	
ШЕВЧЕНКО Н.Ф., Д. ПСИХОЛ. Н., ПРОФЕСОР, *ШЕВЧЕНКО А.І., Д. МЕД. Н., ПРОФЕСОР.....	216
<i>СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДОЇ СІМ'Ї</i>	220
ШТЕФАН Л.А., ПРОФЕСОР	220
<i>РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ЗМІ НА ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ</i>	222
ШУГАЙЛО Я.В., АСПРАНТ	222
<i>ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ФАКУЛЬТАТИВУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</i>	228
ШУМСЬКИХ І.А., СТ. ВИКЛАДАЧ.....	228

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

Аксьонова О.П., к. пед. н., доцент, *Гуреєва А.М., ст.викладач

Запорізький національний університет,

** Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

У статті надається визначення поняття «особистісно зорієнтоване фізичне виховання студентів» на підставі аналізу тлумачення означеної дефініції різними авторами.

Ключові слова: студенти; особистісно-орієнтований підхід; особистісно зорієнтоване виховання; особистісно зорієнтоване фізичне виховання.

Аксенова Е.П., Гуреєва А.М. ЛИЧНОСТНО СОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ / Запорожский национальный университет, * Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Украина.

В статье дается определение понятия «лично-ориентированное физическое воспитание студентов» на основе анализа определений указанного понятия разными авторами.

Ключевые слова: студенты; лично-ориентированный подход; лично-ориентированное обучение и воспитание; лично-ориентированное физическое воспитание.

Aksynova E.P., Gyreeva A.M. PERSONAL ORIENTEERING PHYSICAL TRAINING OF THE STUDENTS: THE DEFINITION OF THE CONCEPT / Zaporizhzhya national university, * Zaporizhzhya regional institute of postgraduate pedagogical education, Ukraine.

In the article the definition of the concept "personal orienteering physical training of the students" on basis of analysis the definition of the indicated concept by different authors is given.

Key words: students; personal orienteering approach; personal orienteering education and training; personal orienteering physical training.

Постановка проблеми. Реальний процес фізичного виховання в більшості вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) зорієнтований на навчання студентів різних рухових дій, їх правильне виконання з метою управління фізичним розвитком безвідносно до індивідуальних потреб, можливостей, інтересів, запитів. Багато студентів при такому підході пасивні, незадоволені навчальною діяльністю на заняттях фізичною культурою. Останнє не сприяє формуванню позитивної мотивації студентів на індивідуальне вдосконалення психофізіологічних можливостей засобами фізичного виховання.

Останнім часом фахівцями ведеться інтенсивний пошук нових напрямків, форм і методів фізкультурно-спортивної роботи у ВНЗ, які б дозволили істотно підвищити для студентів привабливість фізкультурно-спортивної діяльності, забезпечити більш повну й ефективну соціокультурну значимість занять фізичною культурою й спортом. Йдеться, перш за все, про модернізацію системи фізичного виховання на засадах принципів особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми. Діюча система фізичного виховання у ВНЗ, загальноприйнята у всіх освітніх установах, побудована на основі традиційної освіти, коли особистість сприймається крізь призму обмежених загально визначених параметрів (показники розвитку фізичних якостей, ступінь володіння руховими вміннями й навичками, рівень теоретичних знань) і виступає як об'єкт педагогічного впливу. Слід зауважити, що для значної кількості студентів за період навчання руховий режим змінюється у бік істотного обмеження у зв'язку із припиненням на старших курсах навчальних занять фізичним вихованням. У цьому контексті актуальними є дослідження, які присвячені проблемі модернізації системи фізичного виховання в конкретному навчальному закладі, виходячи з реальних його умов, яка спроможна запропонувати студентам такі форми, які сприяли б формуванню особистої фізичної культури, культури здоров'я студента, його самовдосконаленню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-х роках минулого століття відомі зарубіжні вчені К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкль. Утверджуючи напрям гуманістичної психології, вони запевняли, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального «Я» кожної дитини, допомагатиме їй в усвідомленні, розкритті власних можливостей, у здійсненні особистісно значущого і суспільно прийнятого самовизначення, самореалізації та самоутвердження.

Практично у всіх розвинених країнах світу з 80-х рр. із наростаючою активністю формується думка про те, що знаннево-орієнтована модель освіти вичерпала себе. Освітяни усвідомили необхідність радикального перегляду теоретико-методологічних засад освітньої практики та педагогічної діяльності. Сьогодні впевнено можна сказати, що контури нової педагогічної парадигми вже склалися. У сфері навчання й виховання зміна парадигми означає переосмислення й трансформацію всіх аспектів освіти як системи [1]. Приймаємо визначення особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми у викладі А.Хуторського: це вихідна концептуальна схема, модель формулювання та рішення проблем освіти, за якими визнаються «унікальна сутність кожного учня та індивідуальність його освітньої траєкторії» [2,

60]. У цей час провідні спеціалісти порушують питання про необхідність не вдосконалення, а саме істотної перебудови системи фізичного виховання дітей і молоді. Інноваційний напрямок, пов'язаний з особистісно-орієнтованим підходом у системі середньої та вищої освіти, знайшов своє відображення в дослідженнях Л.Головіної, Н.Гонтаровської, О.Дубогай, О.Ковальової, Ю.Копилова, Н.Москаленко, І.Столяк, Н.Фролової, Ю.Харитонової, В.Шилько, Б.Шияна, В.Якімовича та ін. Це, насамперед, реалізація принципів гуманістичної педагогіки та психології, коли особистість людини визнається вищою соціальною цінністю, а учень перетворюється з об'єкта соціально-педагогічного впливу педагога на суб'єкт активної творчої діяльності. На наш погляд, реалізація зазначених принципів у фізичному вихованні студентів ВНЗ найбільш ефективна за умов упровадження технологій особистісно зорієнтованого фізичного виховання.

Ціль статті: на підставі аналізу тлумачення особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання різними авторами визначити поняття «особистісно зорієнтоване фізичне виховання студентів».

Виклад основного матеріалу дослідження.

У зв'язку із впровадженням принципів особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми в систему фізичного виховання студентів ВНЗ здійснюється перехід від утилітарного використання засобів фізичного виховання до процесу формування фізичної культури особистості відповідно до індивідуальної своєрідності інтересів і здібностей кожного студента на основі принципів гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації. Ці принципи покладені в основу розробки вченими й фахівцями нових концептуальних підходів у контексті модернізації системи фізичного виховання.

Особистісно-орієнтований підхід найкращим чином відповідає творчому розвитку студентів, оскільки він спрямований на задоволення інтересів і потреб, будується з урахуванням у них індивідуальних якостей і відповідає принципам гуманістичного напрямку в психології і педагогіці. Зазначимо, що принципи гуманістичної педагогіки відбивають по суті глибинне розуміння самої педагогіки, а тому тією чи іншою мірою визнаються всіма педагогічними школами. Основною їхньою ідеєю є увага педагога до цілісної особистості студента, на створення умов для розвитку як його інтелекту, так і духовності, емоційних, естетичних і творчих задатків.

У середовищі фахівців сьогодні вже немає серйозних суперечок щодо необхідності організації навчального процесу фізичного виховання з урахуванням особистісної орієнтації тих, хто займаються, у виборі ними засобів, методів і форм фізкультурно-спортивної діяльності, які б оптимально узгоджувалися з вимогами навчальної, професійної, суспільної та побутової сфер життєдіяльності людини.

Особистісно-орієнтований підхід – це синтезована дефініція, яка складається з понять «особистісне» та «зорієнтоване». «Особистісний – що стосується кого-небудь як особистості, індивідуальності; пов'язаний з виявом особистих, індивідуальних рис, особливостей» [4, 685]. «Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації та самоутвердження» [5, 168]. Орієнтація (від лат. – *origens* – схід) означає визначення положення, сукупність дій, спрямованих на що-небудь або кого-небудь, «здатність суб'єкта дії» [5, 165]. Отже, особистісно-орієнтоване це сходження до особистості, спрямування до її цінностей, її унікального та неповторного «Я».

Авторитетною для нас є думка вченого І.Беха, який вважає, що особистісно-орієнтований підхід повинен суттєво гуманізувати виховний процес, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості.

Аналіз тлумачення поняття «особистісно-орієнтований підхід» різними авторами (І.Бех, П.Бідняк, Л.Головіна, Н.Гонтаровська, Л.Діордиця, С.Євсєєв, Ю.Копилов, С.Подмазін, Є.Степанов, Н.Фролова, В.Шилько, Б.Яковлев та ін.) дозволив визначити такі аспекти щодо його формулювання:

- утвердження людини як найвищої цінності з власним суб'єктивним досвідом;
- найповніше розкриття здібностей та індивідуальності кожної людини;
- створення максимально сприятливих умов для розвитку й саморозвитку особистості;
- виявлення та активне використання індивідуальних особливостей у навчальній діяльності;
- позиціонування людини як суб'єкта своєї діяльності в умовах вільного вибору форм, засобів;
- створення особистісно-розвивальної ситуації, здатної розвивати критичне мислення особистості як форми виявлення її самостійності.

Дослідженнями за проблемою особистісно зорієнтованого навчання і виховання визначено принципи особистісно зорієнтованої освіти. Зокрема: природотворчий принцип; культуротворчий принцип; принцип індивідуально-особистісного підходу; принцип ціннісно-змістовної спрямованості освіти.

Ученими зазначаються основні освітні процеси, які мають відбуватися в контексті особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми:

- визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвиток як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом (І.Якіманська, 2000р.); «...освіта повинна забезпечувати своєрідну “зустріч” уже наявного суб'єктивного досвіду із суспільно-значимим у вигляді обміну й узгодження цінностей, змістів, значень. Задача навчання – збагатити, “окультурити” суб'єктивний досвід як життєво значимий для особистості...» [3, 10];
- індивідуально-розвиваюче навчання, моральне виховання, що означає розвиток моральних здібностей особистості, педагогічну підтримку її індивідуальності (Е.Бондаревська, 2005р.);
- перехід на суб'єкт-суб'єктні відносини (С.Євсєєв, 2006р.; А.Комков, 2006р.; О.Шелков, 2006р.; Ю.Харитонов, 2005; В.Якимович, 2002р.);
- надання учневі, студенту можливості вільного вибору засобів фізичної культури, тому що кожен є суб'єктом власної діяльності (Н.Гонтаровська, 1999р.; Л.Диордиця, 2003р.; С.Євсєєв, 2006р.; А.Комков, 2006р.; Н.Фролова, 2003р.; О.Шелков, 2006р.; Б.Яковлев, 2003р.);

Багатьма дослідженнями доведено, що гуманізація процесу фізичного виховання ґрунтується на відмові від примусу, диктаторських прийомів, педагогічного авторитаризму тощо. Таким чином, фізкультурна діяльність на засадах особистісно-орієнтованого підходу заснована на суб'єктивному досвіді студента, його ціннісно-мотиваційному ставленні до навчальної діяльності за умов розвитку особистісних якостей, духовно-моральної сфери. Особистісно-орієнтований підхід у фізичному вихованні позиціонується на таких пріоритетних аспектах:

- відповідність індивідуальним особливостям і можливостям кожного студента;
- одержання студентами задоволення від занять;
- отримання позитивних перспектив на засадах підтримки індивідуального самостійного вдосконалення;
- інтелектуалізація процесу.

Доведено: щоб розкрити сутність та використовувати особистісно-орієнтований підхід на практиці, перш за все необхідно визначити особистісно-зорієнтовані цілі вивчення дисципліни та основні методи й форми їх досягнення [8, 131].

Пріоритетними завданнями сучасної системи фізичного виховання у ВНЗ є створення умов для:

- усвідомлення студентами потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, формування активної соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя та перспектив саморозвитку й самореалізації;
- формування особистісного позитивного емоційно-ціннісного ставлення студента до предмета фізкультурної діяльності;
- опанування широким колом знань у галузі фізичного виховання, методики організації самостійних занять фізичними вправами, методами самоконтролю та методикою аналізу станів і самопочуття;
- забезпечення творчої діяльності студентів щодо використання набутих знань, умінь і навичок;
- зміцнення здоров'я, розширення психофункціональних можливостей, розвинення основних фізичних якостей, психофізичних здібностей, формування культури руху.

Висновки з даного дослідження.

Здійснений теоретичний аналіз дозволяє визначити особистісно зорієнтоване фізичне виховання студентів ВНЗ як соціально-педагогічний процес гуманістичного спрямування, який створює максимально сприятливі умови для психофізичного й духовного розвитку кожного студента на підставі сформованих у нього позитивних установок на систематичний процес самовдосконалення засобами фізичної культури, спорту.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у систематизації досліджень і перспективного педагогічного досвіду з метою створення науково-методичного забезпечення процесу особистісно зорієнтованого фізичного виховання студентів ВНЗ, розробки методичних рекомендацій педагогам щодо практичної реалізації означеного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогіка. – 1999. – №1. – С. 103-110.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. №2. – С. 58-64.
3. Иванова Е. О. Личностно-ориентированное обучение : хрестоматия : [для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений] / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М. : СГУ, 2005. – 263 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
5. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радула]. – К. : Ексоб, 2004. – 304 с.
6. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / Якиманская И. С.. – М., 2000. – С. 34.
7. Леонидова Н. Д. На пути к личностно-ориентированному обучению : мнения и опыт / Н. Д. Леонидова // Мир образования – образование в мире. – 2002. – №1. – С. 130-136.

УДК [378.14 : 6] : 811.1/2

МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Александров В.М., викладач

Запорізький національний університет

Стаття розглядає можливості застосування деяких елементів інтенсивної методики для навчання іноземної мови в умовах середньої школи. Розглянуто новітні прийоми подання та закріплення лексики, а також форми організації навчального процесу для ефективного удосконалення навичок й умінь слухання, говоріння, читання та письма. Показано, що прийоми методики інтенсивного навчання іноземної мови можуть ефективно використовуватись у молодших, середніх та старших класах середніх навчальних закладів.

Ключові слова: інтенсивний метод, активний лексичний запас, мовленнєві вміння.

Александров В.М. ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ / Запорожский национальный университет, Украина

Статья рассматривает возможности применения некоторых элементов интенсивной методики для обучения иностранному языку в средней школе. Рассмотрены новейшие приемы подачи и закрепления лексики, а также формы организации учебного процесса для эффективного усовершенствования навыков и умений аудирования, говорения, чтения и письма. Показано, что приемы методики интенсивного обучения иностранному языку могут эффективно использоваться в младших, средних и старших классах средней школы.

Ключевые слова: интенсивный метод, активный словарный запас, речевые умения.

Alexandrov V. SOME POSSIBLE WAYS FOR INTENSIFYING THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT SECONDARY SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with intensive methods for efficient teaching a foreign language at secondary schools. It shows the new ways for better memorizing foreign words and also advises some efficient methods for developing skills in listening, speaking, reading and writing. It is suggested that intensive methods can be successfully used for teaching foreign languages junior and senior levels of secondary schools.

Key words: intensive methods, active vocabulary, communicative skills.

Інтенсифікація навчання іноземної мови як продуктивний спосіб поліпшення іншомовної підготовки учнів середніх шкіл передбачає зміни якісних чинників навчального процесу та досягнення бажаних результатів за рахунок активізації діяльності учнів та оптимізації управління процесом навчання. Ефективна організація навчання іноземної мови в середній школі в сучасних умовах вимагає подальшого удосконалення методики інтенсивного навчання іноземної мови, яка передусім пов'язана з іменами Г. Лозанова, Г.О. Китайгородської [6, 3]. Аналіз науково-методичної літератури виявляє велику кількість нових підходів до удосконалення процесу навчання іноземних мов для підвищення ефективності його результатів. Проте одночасно фахівці вказують на конкретні недоліки, які сьогодні існують в середній ланці освіти і заважають її випускникам досягти рівня незалежного користувача іноземної мови B2 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [2]. Тому дана стаття про можливість впровадження інтенсивної методики в процес навчання іноземної мови учнів середньої школи має викликати інтерес методистів, які досліджують цю проблему. Серед сучасних вітчизняних учених, які поглиблено вивчають нові підходи і напрямки розвитку інтенсивної методики, зокрема у вищій школі, треба, передусім, згадати О.Б. Тарнопольського, С.П. Кожушко, З.М. Корневу [9, 4]. Враховуючи нові соціальні замовлення суспільства стосовно підвищення рівня іншомовної освіти в усіх освітніх ланках, особливу увагу привертає можливість використання інтенсивної методики в умовах сучасної середньої школи.

Мета статті – показати конкретні прийоми інтенсивної методики для розвитку іншомовних навичок й умінь, що можуть ефективно застосовуватись для оптимізації процесу навчання іноземної мови в умовах середньої школи.

Пріоритетним питанням для застосування елементів інтенсивної методики в навчанні іноземної мови стає визначення змісту інтенсивного 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, логічно припустити, що забезпечення таких передумов забезпечується принципом концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу, принципом особистісного спілкування, а також принципами колективної взаємодії та поліфункціональності вправ.

Перспективним для проблеми, що розглядається, виглядає також урахування принципу визначення змісту навчання на основі першочергового врахування характеристик діяльності, що формується (*content-based approach*), який передбачає пріоритет предметної складової над мовною [9]. Дотримання цього принципу в інтенсивному навчанні може сприяти ефективному відбору мовного мінімуму, який є достатнім для комунікації у відповідних ситуаціях спілкування, створюючи сприятливі можливості для досягнення практичної мети за відносно стислий час.

Предметний зміст інтенсивного навчання іноземної мови обумовлюється вимогами програми і бажаним рівнем іншомовної підготовки учнів В2. У свою чергу, згадані потреби окреслюють обсяг та характер мовного матеріалу, що підлягає засвоєнню, а також мовленнєві вміння, які слід розвивати. Інтенсивне навчання іноземної мови учнів середньої ланки освіти має сенс тільки тоді, коли воно забезпечує швидкий розвиток мовленнєвих навичок (формування мінімально прийнятних фонетичних навичок, засвоєння достатнього обсягу лексичного запасу та оволодіння відповідними граматичними операціями) й одночасного швидкого розвитку мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння, читання й письма) в межах відповідних рубрик і ситуацій. Точне визначення згаданих рубрик і ситуацій, а також ефективний відбір мовного матеріалу потребує спеціального підготовчого етапу, на якому доцільно провести аналіз та узагальнення змісту навчальних посібників та рівня іншомовної освіти учнів.

Забезпечення змісту інтенсивного навчання інженерів потребує розробки спеціальних дидактичних матеріалів (відбору та адаптації іншомовних текстів як підґрунтя для навчання), вправ для розвитку навичок (фонетичних, лексичних, граматичних) та мовленнєвих умінь, а також тестових завдань, призначених для перевірки конкретних мовних або мовленнєвих умінь учнів.

При цьому бажано інтенсифікувати якомога більшу кількість вправ, навіть тих, що стосуються формування навичкових параметрів. Наприклад, метою розвитку фонетичних навичок у навчанні молодших учнів є оволодіння апроксимованою вимовою звуків та звукосполучень іноземної мови, що виконують у мовленні смислорозрізняльну функцію, а також наголосом та головними інтонаціями найбільш поширених типів речень. Проте відбір матеріалу для фонетичних вправ у корпоративному навчанні має певні особливості. Деякий відсоток учнів нерідко характеризується невпевненістю щодо власної спроможності утримувати іншомовний матеріал у пам'яті, що частково пояснюється їхнім побоюванням відносно можливого забування іншомовного матеріалу. Як відомо, причинами забування можуть бути недостатня кількість повторень певної дії з відповідним матеріалом або наявність якоїсь іншої паралельної діяльності (інші предмети), що спричинює інтерференцію, призводячи до стирання у короткочасній пам'яті матеріалу, який був об'єктом засвоєння.

Зважаючи на викладене вище, та з метою запобігання забування поданої лексики, треба намагатися включати її до змісту фонетичних вправ вже на початкових етапах навчання іноземної мови. Доцільно також враховувати той факт, що переважну більшість часу між введенням іншомовних слів у фонетичних вправах та контролем їх засвоєння учні проводять в умовах власної квартири, в оточенні фізичних еквівалентів тієї лексики, з якою вони працювали під час виконання фонетичних вправ (назви кімнат, меблів, їжі, посуду, електроприладів, одягу тощо), що може сприяти кращому запам'ятовуванню таких термінів.

Логічно припустити, що до змісту фонетичних вправ найдоцільніше включати поняття з безпосереднього оточення учнів, які, безумовно, пов'язані з програмною тематикою. Це може сприяти тому, що під час іншої діяльності вони будуть змушені (свідомо чи підсвідомо) актуалізувати певні іноземні слова чи фрази під час вирішення різних побутових питань. Така побудова навчання іноземної мови певною мірою моделює побутові ситуації, що можуть виникати в майбутньому під час відвідування країни, мова якої вивчається.

Фонетичні вправи на матеріалі відібраної лексики потенційно здатні створити сприятливе підґрунтя для подальшого ефективного засвоєння активного, пасивного та потенційного словникового запасу учнів, оскільки у цьому випадку їх навчальна діяльність з самого початку чітко співвідноситься з реальним

життям, підвищуючи умотивованість та створюючи необхідні передумови для підвищення ефективності навчання іноземної мови.

Формування лексичних навичок у процесі інтенсивного навчання потребує обґрунтованого відбору лексики. Такий відбір доцільно здійснювати і для курсу навчання загалом, і для окремих його етапів, стосовно кожного з яких слід враховувати відповідну тематику та динаміку розвитку комунікативної компетенції учнів. Аналіз спеціальної літератури [5, 7, 8] дозволяє припустити, що мінімально необхідний обсяг словника, призначеного для вживання випускниками в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, складає близько 4000 лексичних одиниць. Деякі дослідники [3] вважають, що для рецептивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема, для читання, згаданий обсяг словникового запасу може виявитися недостатнім, однак це припущення потребує експериментальної перевірки.

Відбір лексичного мінімуму для засвоєння доцільно супроводжувати її розподіленням на групи, які можуть одночасно використовуватися для полегшення їх запам'ятовування. При цьому варто враховувати дані психологічних досліджень [10], які свідчать, що ємність короточасної пам'яті складає 7 ± 2 одиниці. Відповідно, відібрана лексика тематично розподілялася нами на стовпчики по 7 слів у кожному, а самі стовпчики розміщувалися на сторінці з певними інтервалами. Інтернаціональні слова, питома вага яких є досить високою в більшості загальнонавчаних тем, виділялися в окремі групи, оскільки вони легше засвоюються.

Виходячи з наявних умов навчання, які викладені далі, ми припускаємо, що таке структурування лексики разом із відповідними способами її введення та вправами, може уможливити систематизацію та опрацювання учнями принаймні 100 лексичних одиниць кожного навчального тижня. Цей процес передбачає подання та закріплення поданого лексичного матеріалу, що за умови логічності наступного опрацювання в різних видах мовленнєвої діяльності може бути засвоєною учнями.

Далі поданий приклад розподілу 100 загальнонавчаних лексичних одиниць у вигляді десятка стовпчиків, в яких слова об'єднані тематично. Лексика призначена для введення стовпчиками, аби врахувати особливості обсягу короточасної пам'яті, про який уже згадувалося раніше, та сприяти підвищенню ефективності запам'ятовування іноземних слів. Стовпчики можуть містити й більшу кількість слів, але в цьому випадку вони включають інтернаціоналізми, які легко асоціюються із словами рідної мови:

PROFESSIONS

teacher	waiter	typist
worker	barber	surgeon
office-worker	lawyer	cook
builder	soldier	shop-assistant
writer	porter	seaman
baker	book-keeper (accountant)	singer
driver	door-keeper	housewife
dentist	musician	actor
journalist	politician	actress
artist	technician	architect
technologist	electrician	engineer
economist	academician	officer
analyst	farmer	assistant (manager) secretary
sportsman	manager	clerk
policeman	programmer	pilot
barman	designer	broker
postman	pensioner	

FAMILY

father	father-in-law	John's father
mother	mother-in-law	the father of John
son	uncle	man (men)
daughter	aunt	woman (women)
baby	grandmother	child (children)
parents	grandfather	boy
husband	grandchildren	girl
wife	nephew	person
sister	niece	friend
brother	cousin	enemy
relatives	adult	colleague

GENERAL

name	single	What?
profession	married	Who?
position	divorced	How many...?
nationality	widow	this
age	widower	that
marital status	young	very
hobby	old	nice
telephone number	interesting	
address	favourite	

При визначенні змісту формування граматичних навичок у процесі корпоративного навчання професійно-орієнтованої англійської мови доцільно, як і у випадку з фонетичними та лексичними навичками, спиратися на принцип комунікативної достатності та тематичної спрямованості. З цієї точки зору безумовними складниками змісту навчання є навички структурного оформлення речення, тобто операції, що є необхідними для побудови стверджувальних, заперечних, питальних та наказових речень. Досягнення цієї мети потребує засвоєння (усвідомленого чи підсвідомого) поняття "оператора" (допоміжного дієслова, що вживається для утворення заперечних, питальних та наказових речень). Таке засвоєння може сприяти підвищенню ефективності формування навичок вживання кожної наступної англомовної структури виду та часу.

У найзагальнішому вигляді структуру речення в будь-якому граматичному часі можна показати так:

підмет + присудок + решта речення

Нерідко присудок складається з двох або навіть трьох дієслів ("These students *are going* to school", "They *have got* a new computer", "They *will have finished* the discussion by then"). В усіх цих випадках перше дієслово в складі присудка є "оператором", тобто лексичною одиницею, що використовується для операцій утворення питальної чи заперечувальної конструкції. Структуру речень, наведених вище, можна показати таким чином:

підмет + оператор + присудок + решта речення

При постановці загального запитання, оператор ставиться перед підметом ("Are these students *going* to school?", "Have they *got* a new computer?", "Will they *have finished* the discussion by then?"), тобто структуру речення можна показати так:

оператор + підмет + присудок + решта речення ?

При постановці спеціального запитання питальне слово ставиться перед оператором ("What are these students *doing*?", "What have they *got* there?", "What time will they *have finished* the discussion by?"), тобто структуру речення можна показати так:

питальне слово + оператор + підмет + присудок + решта речення ?

Елемент "решта речення" може бути відсутнім, якщо запитання ставиться до нього.

При побудові заперечної структури, заперечна частка "not" ставиться після оператора ("These students *are NOT going* to school", "They *have NOT got* a new computer", "They *will NOT (WON'T) have finished* the discussion by then" "This is *not a complicated* task"), тобто структуру речення можна показати так:

підмет + оператор + NOT + решта речення

Якщо присудок складається з одного дієслова (*Present Simple* та *Past Simple*), то для утворення питальних і заперечних структур використовується оператор *DO* у відповідній часовій формі, тобто *DO (DOES)* для *Present Simple* і *DID* для *Past Simple*: Зміст корпоративного навчання інженерів згаданих підприємств професійно-орієнтованої англійської мови передбачав формування навичок структурного оформлення речення в усіх видах мовленнєвої діяльності у найбільш поширених формах часу та виду в активному та пасивному станах (*Active Voice: Present Indefinite, Present Continuous, Present Perfect Continuous; Past Indefinite, Present Perfect Simple, Past Continuous; Future Indefinite, Future Continuous; Passive Voice: Present Indefinite, Past Indefinite, Future Indefinite; Present Continuous; Present Perfect*).

Важливим є усвідомлення учнями практичного значення, яке мають засвоєні операції по структурному оформленню речення для здійснення процесу комунікації у будь-якій сфері, тобто функції кожної з них (номінативна – називання осіб та предметів, перш за все, найближчого оточення; локативна – ідентифікація місцезнаходження осіб чи об'єктів дома або на території школи; нарративна – розповідь про дії чи процеси, що відбувалися в минулому, відбуваються в момент мовлення або очікуються в майбутньому; регулятивна – формулювання розпоряджень тощо). У змісті навчання іноземної мови доцільно передбачити також диференціацію однотипних граматичних операцій, залежно від функції, яку вони виконують. Наприклад, структури наказового способу використовуються для віддавання розпоряджень (*Read the task, please!*), пропозиції спільної діяльності (*Let's read the task*), прояву ініціативи (*Let me read the task*), пропозиції варіанта дій (*Let him read the task*), заборони (*Don't read the task!*) тощо.

Метою навчання іноземної мови в середній школі, виходячи із сучасних тенденцій в навчанні іноземних мов [7] та міжнародного досвіду оцінювання іншомовної підготовки, визначений просунутий рівень незалежного користувача (B2). Відповідно до змісту Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [2], характеристики згаданого рівня за видами мовленнєвої діяльності загалом зводяться до такого: *аудіювання* – розуміти зміст поширених повідомлень, викладених відносно стандартною вимовою в межах запропонованих програмою тем; *діалогічне мовлення* – брати активну участь в обговоренні запропонованих тем, викладаючи власну точку зору та аргументуючи її; *монологічне мовлення* – породжувати чіткі детальні описи об'єктів, процесів, організацій тощо; робити невеликі підготовлені доповіді на задану тематику; *письмо* – вміти написати власну біографію, скласти невеличку доповідь за знайомою темою, заповнити бланки, написати листа з оцінкою подій та ситуацій, залишити письмове повідомлення; *читання* – знаходити необхідну інформацію в автентичних виданнях, розуміти листи, записки, найбільш поширені інструкції (товари, харчові продукти), що стосуються побутової сфери.

Критеріями оцінки відповідей учнів під час здійснення контролю виступають саме якісні та кількісні показники володіння різними видами мовленнєвої діяльності. У продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі) основними якісними показниками є ступінь повноти розкриття теми, імпровізація та правильність використання мовних засобів. Кількісні показники складають обсяг і швидкість усного або письмового висловлювання. У рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне). Кількісними показниками є тривалість звучання тексту і темп мовлення – в аудіюванні, обсяг тексту – у читанні.

Створення базового лексичного мінімуму початкових рівнів (A1, A2) передбачає поступове зростання кількості загальноживаної лексики в обсязі приблизно 2000 лексичних одиниць. Цілком логічно виникає запитання про навчальний час, необхідний для форсованого оволодіння таким мінімумом, яке не обов'язково отримає однозначну відповідь. Очевидно, що низькі темпи оволодіння іншомовними навичками на початкових етапах можуть сформувати в учнів небажані упередження щодо складності вивчення іноземної мови або низький рівень власних здібностей та негативно вплинути на подальший процес навчання. Тому проблема навчання іншомовного лексичного матеріалу вимагає від викладачів чіткого окреслення обсягів та змісту базового лексичного мінімуму необхідного рівня, а після цього використання засобів інтенсивної методики.

Наприклад, відібрана лексика за темою «Everyday Life» дозволяє вводити її виключно за рахунок безперекладної семантизації.

EVERYDAY LIFE

In the morning	In the afternoon	In the evening
1. to wake up	to study from...to...	to go shopping
2. to get up	to speak to teachers	to come home
3. to wash	to discuss problems	to rest
4. to have breakfast	to operate the computer	to have dinner
5. to dress	to finish classes	to watch TV
6. to go to work	to call the parents	to go for a walk
7. to start work	to have lunch	to go to bed
Yesterday	Today	Tomorrow
last week	this week	next week
last month	this month	next month
last year	this year	next year
TIME AND DATES		
in January	at 9 o'clock	on Sunday

in February	at 10 a.m.	on Monday
in March	at 11 p.m.	on Tuesday
in April	at 12 (noon)	on Wednesday
in May	at 5.45	on Thursday
in June	at night	on Friday
in July	at 2.30	on Saturday
in August	at 1 p.m.	at the plant
in September	at 7 p.m.	at the railway station
in October	at 3.15	in the office
in November	at 2	in the airport
in December	at midnight	at home
in winter	Two times	every time
in spring	three times a day	this time
in summer	several times a week	last time
in autumn (fall)	many times a year	next time
all year round	from time to time	in time

TIME INTERVALS

second	Week
minute	fortnight
half an hour	month
hour (o'clock)	year
an hour and a half	decade
24 hours day	century
day	millenium
night	eternity

Більшість загальнонавчаних тем мають необмежені можливості для їх розширення в особистій, і в публічній сферах. Наприклад, під час повторення теми "Everyday Life" загальнонавчана фраза *to study from 8 a.m. to 2 p.m.* може мати логічний розвиток у професійно-орієнтованому напрямку і створити новий логічний ланцюжок дій (стовпчик), наприклад, у такому вигляді:

1. to study from 8 a.m. to 2 p.m.
2. to read modern text-books
3. to calculate complicated figures
4. to write short essays
5. to exchange information with friends
6. to check numerous tasks
7. to improve the personal results

Зміст початкового етапу навчання учнів іноземної мови передбачає засвоєння ними на цьому рівні навичок структурного оформлення речення в групах виду та часу *Indefinite* та *Continuous*. Зважаючи на те, що на цьому етапі ступінь розвитку мовленнєвих навичок учнів, зокрема їхня здатність сприймати англомовні повідомлення на слух або через зоровий канал, є досить обмеженим, логічно припустити прийнятність певних граматичних пояснень рідною мовою.

Формування умінь на початковому етапі передбачає поступовий їх розвиток від елементарних рівнів „виживання” *A1, A2* (близько 1000 лексичних одиниць) до рубіжного рівня *B1* незалежного користувача (приблизно 2000 лексичних одиниць) переважно в межах тем, що стосуються особистої (*Family, House and Flat, Everyday Life, Food and Meals, Appearance, Clothing, Hobbies, Holidays, Weather*) та публічної (*Professions, Shops and Shopping, City, Transport, Travelling, Health*) сфер. Загальною метою інтенсифікації початкового етапу є забезпечення надійного підґрунтя для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетенції в процесі навчання.

Кількісні параметри лексичного запасу на наступному етапі в процесі навчання іноземної мови передбачають засвоєння учнями загальнонавчаної лексики в межах близько 2000 слів та словосполучень, внаслідок чого їхній загальний словниковий запас, разом з лексикою, засвоєною на першому етапі, має сягнути 4000 лексичних одиниць. Цей етап навчання створює сприятливі умови для застосування більшої частки аналітичних елементів, особливо для формування граматичних навичок. На другому етапі відбувається подальший розвиток навичок структурного оформлення речення в групах *Indefinite* та *Continuous* (активний стан), а також формування згаданих навичок в групі *Perfect* (активний стан) та в усіх перелічених групах у пасивному стані.

Розвиток мовленнєвих умінь другого етапу передбачає їх удосконалення в рамках розширеної тематики, згідно вимог чинної програми.

Метою третього етапу, який має закінчити формування базового рівня володіння іноземною мовою є створення передумов для досягнення учнями просунутого рівня незалежного користувача (B2). Головним змістом цього етапу є забезпечення умов для активного спілкування в штучно створеному іншомовному навчальному середовищі.

В узагальненому вигляді наведені етапи навчання, рівні оволодіння професійно-орієнтованою англійською мовою, а також лексичні, граматичні та комунікативні орієнтири представлено в табл. 1.

Таблиця 1 - Етапи навчання та орієнтири оволодіння іноземною мовою

Етап навчання	Рівні	Граматичні навички	Лексичні навички	Комунікативні сфери у тематико-ситуативному атласі
1	A1	Структурне оформлення речень в <i>Indefinite (Active)</i>	близько 1000 лексичних одиниць	Елементарні ситуації спілкування (особиста сфера)
	A2	Структурне оформлення речень в <i>Continuous (Active)</i>	близько 1500 лексичних одиниць	Спрощена комунікація (особиста і публічна сфери)
	B1	Структурне оформлення речень в <i>Indefinite (Active, Passive), Continuous (Active)</i>	близько 2000 лексичних одиниць	Загальні теми (спрощені особиста і публічна сфери)
2	B1	Структурне оформлення в <i>Indefinite, Continuous (Active, Passive), Perfect (Simple)</i>	близько 2500 лексичних одиниць	Загальні теми (розширені особиста і публічна сфери)
	B1	Структурне оформлення речень в <i>Indefinite, Continuous (Active, Passive), Perfect (Simple, Continuous)</i>	близько 3000 лексичних одиниць	Подальше розширення особистої і публічної тематики: (факти, цифри, розвиток)
3	B2	Вдосконалення навичок структурного оформлення речень в усіх формах часу та виду в активному та пасивному станах	3500-4000 лексичних одиниць і більше	Спілкування з кількома співрозмовниками в найбільш типових ситуаціях (особиста, публічна сфери). Розуміння основного змісту автентичних текстів.

Підвищенню ефективності навчання можуть також сприяти певні додаткові елементи його змісту. Зокрема, виходячи з важливості усвідомлення кінцевої мети та проміжних етапів навчання учнями, передбачається постійне забезпечення їх інформаційною підтримкою, що включає доведення до відома учнів кількісних та якісних параметрів, які очікують наприкінці кожного етапу. Таке інформаційне забезпечення сприятиме підвищенню мотивації до навчання та самостійної роботи, а також більш ефективному самоконтролю.

Таким чином, зміст інтенсифікація навчання іноземної мови в умовах середньої школи передбачає чітку окресленість лексико-граматичного матеріалу та тематико-ситуативного атласу, що має відповідати конкретним етапам розвитку іншомовних вмінь учнів. Предметний зміст інтенсивного навчання іноземної мови обумовлюється Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, соціальним замовленням щодо бажаного рівня іноземної підготовки випускників середньої школи, що окреслюють обсяг та характер мовного матеріалу для засвоєння, а також мовленнєві навички та вміння, які слід розвивати. Процес інтенсифікації навчання іноземної мови потребує спеціального підготовчого етапу, на якому здійснюються точне визначення згаданих рубрик і ситуацій, науково обґрунтований відбір мовного матеріалу, а також пошук найбільш ефективних прийомів для його засвоєння..

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров В.М. Організаційні форми англomовної підготовки інженерів засобами інтенсивної методики / В.М. Александров // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2007. – Вип. №44. – С. 8-17.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Китайгородская Г.А. Новые подходы к обучению иностранным языкам/ Г.А. Китайгородская // Вестник МГУ. - Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.- 1998. - №1. – С. 32-39.
4. Корнева З.М. Навчання студентів економічного профілю вищих навчальних закладів України ділової англійської мови за методикою “занурення”/ З.М. Корнева // Іноземні мови. – 2004. - №4. – С.54-57.
5. Литвинов П. П. 3000 английских слов. Техника запоминания : тематический словарь-минимум / П. П. Литвинов. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 208 с.
6. Лозанов Г. Предпосылки построения общей теории внушения (глава из книги Суггестология)/ Лозанов Г. // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М.: Прогресс, 1976. – Вып. 2. – С. 195-225.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.:Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Семенова С. Т. 4500 наиболее употребительных слов английского языка / С. Т. Семенова // Иностранные языки в высшей школе. – 1975. – Вып.10. – С. 128–142.
9. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку: Учеб. пособ./ Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. - К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
10. Черенько Т. Причуды Мнемозины / Т. Черенько // Бизнес. – 2004. – №7. – С. 64–66.

УДК 373.51 : 908(477.84)

СТРУКТУРА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВОЛИНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ (ЛІЦЕЇ)

Белова І.І., асистент

Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка

Стаття присвячена організації та структурі навчального процесу у Волинській гімназії. Розглянуто проблеми створення та розвитку навчального закладу в Кременці. Представлено навчальні принципи, свіоерідні заохочувальні методи навчання, а також особливості виховного процесу та щотижневе навантаження учнів гімназії (лицею).

Ключові слова: навчально-виховний процес, зміст навчально-виховного процесу, структура навчального процесу, програма навчання, принципи навчання.

Белова И.И. СТРУКТУРА И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЛЫНСКОЙ ГИМНАЗИИ (ЛИЦЕЕ) / Кременецкий областной гуманитарно-педагогический институт им. Тараса Шевченко, Украина.

Статья посвящена организации и структуре учебного процесса в Волынской гимназии. Рассмотрены проблемы создания и развития учебного заведения в Кременце. Представлены учебные принципы, своеобразные поощрительные методы учебы, а также, особенности воспитательного процесса и еженедельная нагрузка учеников гимназии (лицея).

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, содержание учебно-воспитательного процесса, структура учебного процесса, программа учебы, принципы учебы.

Belova I.I. THE STRUCTURE AND ORGANIZATION OF AN EDUCATIONAL-EDUCATING PROCESS IN VOLYN' GYMNASIUM (LYCEUM) / Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Institute, Ukraine

The article is devoted to the organization and structure of educational process in Volyn' Gymnasium. The problems of creation and development of educational establishment in Kremenets' are considered. The

educational principles and original encouraging methods of studies, and also, features of an educate process and weekly loading of students of gymnasium (lyceum) are presented.

Key words: an educational-educating process, content of an educational-educating process, the structure of an educational-educating process, the program of education.

ВСТУП

На початку XVIII століття в Кременці на пропозицію та кошти кременецького старости князів Януша-Антонія і Міхала-Серватія Вишневецьких по сусідству з Богоявленським монастирем збудовано велику резиденцію. У 1751 році тут відкрили колегіум, який був покликаний забезпечувати молодь Волині середньою освітою. У 1773 році, внаслідок розпуску ордену єзуїтів, монастир разом із підпорядкованим йому навчальним закладом був закритий. Корпуси, які після нього залишились, перейшли до окружної Комісії народної освіти, а вона відкрила першу в цих краях світську середню школу.

Восени 1805 року, через десять років після переходу міста Кременця під владу Російської імперії, за указом імператора Олександра I в корпусах колишнього єзуїтського колегіуму відкрили Волинську гімназію. Ініціаторами її появи були відомі вчені й громадські діячі Тадеуш Чацький і Гуго Коллонтай. Заснування Волинської гімназії в місті Кременці було результатом освітньої реформи, проведеної в Росії на початку XIX ст. За царським указом від 24 січня 1803 р. в імперії впроваджувалася нова система шкільництва, яка спиралася на доробок Комісії національної освіти, центрального органу польської освіти, що діяв у 1773-1794 рр. На території Росії було створено навчальні округи з університетами в кожному з них, які були школами найвищого рівня й водночас виконували адміністративні освітні функції і відповідали перед вищою інстанцією. Однією з таких одиниць став Віленський навчальний округ, який включав вісім губерній, що охоплювали територію колишньої Речі Посполитої. Для трьох губерній, найбільше віддалених від Віленського університету – Волинської, Подільської та Київської – запровадили посаду інспектора, наділеного повноваженнями куратора. Куратором округу призначили князя Адама-Єжи Чарториського, а інспектором указаних губерній став Тадеуш Чацький. Важливим чинником даного дослідження є вивчення стану навчально-виховного процесу у Волинській гімназії (ліцеї) й шляхи його реалізації та удосконалення.

РЕЗУЛЬТАТИ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

На початку дослідження історичного шляху Волинської гімназії перед нами постало завдання виважено оцінити історико-педагогічний процес, виробити новий об'єктивний підхід до здобутків попередніх поколінь освітян. Між Віленським університетом та керівниками Кременецької Волинської гімназії на початку XIX ст. виник гострий конфлікт з приводу навчальних програм. За прикладом Комісії національної освіти 1803 р. Віленський університет підготував для шкіл свого округу – семилітніх і семикласних гімназій та чотирирічних і чотирикласних повітових шкіл – навчальні програми. Університет дотримувався принципів загальноосвітнього характеру програм і паралельного вивчення в усіх класах різних груп предметів. Програми піддавалися певним корективам, але зберігали в різних пропорціях загальноосвітній, енциклопедичний характер. Водночас укладачі прагнули, щоб в цілому програми повітових шкіл були подібними до програм гімназій [1].

До Кременецької гімназії вступали, здебільшого, діти віком 8-9 років, котрі вже мали початкову освіту. Курс навчання тут тривав 10 років. Навчання проводили в системі чотирьох однорічних класів і трьох дворічних курсів. У перших класах приділяли увагу «тренуванню пам'яті², у вищих – «тренуванню розумових здібностей».

Була створена найпростіша схема навчання дітей різних вікових періодів. У плані передбачалося чотири викладачі на чотири перших класи, які навчали мов: російської, польської і латини; французької; німецької. Тут також вивчали арифметику, мораль, географію. Завданнями перших чотирьох класів була підготовка учнів до слухання наступних шести курсів [3].

На вивчення кожної з мов у кожному із чотирьох класів виділяли по чотири години на тиждень, крім польської й латини, які вивчали спарено 6 годин на тиждень. На вивчення решти обов'язкових предметів відводилося по 1 годині на тиждень. Перевантаження учнів мовами вже тоді сприймали неоднозначно. З одного боку, імпонувала така висока освіченість випускників, а з іншого – виникали побоювання, що, вивчаючи одночасно 5 мов, учень насправді не міг ґрунтовно засвоїти жодної. Це була своєрідна данина моді. Батьки раді були бачити своїх дітей поліглотами.

Крім того, надто мало виділяли годин на вивчення факультативних предметів. Згодом, задля ліквідації цього недоліку, у план були внесені зміни. За невелику додаткову оплату учнів навчали танців, співу та фехтування.

На старших курсах шість викладачів навчали шести обов'язкових предметів, а саме:

- 1) математики і логіки;
- 2) фізики;
- 3) хімії та історії розвитку природи;

- 4) загальної історії;
- 5) права;
- 6) літератури.

Крім цього, було передбачено вивчення дев'яти факультативних предметів: граматики грецької мови; слов'янської граматики; бібліографії, садівництва і рільництва; будівництва і практичної механіки; вищої математики і астрономії; анатомії і фізіології; хірургії й акушерства; ветеринарії.

Увесь обсяг навчання на шестирічних курсах поділявся на три відрізки – бенніуми.

На першому бенніумі вивчали математику і логіку та загальну історію, на другому – фізику і право; на третьому – історію розвитку природи з хімією та літературу. Розклад занять формували так, щоб, крім обов'язкових предметів, учні могли відвідувати факультативні.

На четвертому бенніумі передбачена вища математика та астрономія, вивчати яку за бажанням могли учні, котрі успішно закінчили курс навчання за попередні три бенніуми.

У цілому учень був зайнятий чотири години: дві зранку і дві – по обіді. Тижневе навантаження викладача становило 10 годин. На додаткові курси в перших двох семестрах виділено 10 год/тиж., у третьому – п'ять годин на тиждень.

З 1803 р. Віленський університет запровадив у школах округу програми навчання, які наслідували програми Комісії національної освіти. Середня школа мала семирічний курс навчання. Суспільно-гуманітарні предмети склали 54,5% навчального часу; природничо-математичні науки – 45,5%. Учніське навантаження становило 20 годин на тиждень. Викладання релігії та мови не входило до курсу навчання. Основи релігії вивчалися лише по неділях та у святкові дні, мови – у позалекційний час. Протягом перших трьох років домінували предмети гуманітарного циклу (2/3 лекційного часу); у другому трьохріччі – природничо-математичні дисципліни. Блок суспільних наук викладався на сьомому році навчання. Чільне місце відводилося риторичі. У двох перших нижчих класах учні опановували польську та латинську мови, арифметику, географію. У старших класах перевага віддавалася математичним наукам, фізиці, праву, історії, польській і латинській літературам. Із пояснень ректора університету Яна Снядецького видно, що в старших класах досконало викладався один головний предмет, а інші виконували функцію додаткових. Кожного року головний предмет змінювався.

Слід відзначити, що програми, які були запропоновані Кременецькою гімназією, являли собою спробу поєднання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін. Крім того, вони були свого роду експериментом, який згодом можна було поширити на інші гімназії Віленського округу. Кременецькі навчальні програми не можна вважати досконалими, що пояснюється невизначеністю положення цього закладу. Намір його творців полягав у швидкому перетворенні гімназії в новий університет. Тому вони і пропонували програму навчання, яка була б близька до університетської. Це, у свою чергу, викликало певні недоліки в організації навчання. Порушувалася наступність в навчальних планах нижчих та вищих класів, і цей розрив долався лише завдяки напруженій праці викладацького колективу, шляхом додаткових лекцій, вдалим використанням навчально-матеріальної бази.

Поліпшення освіти Т. Чацький планував почати з реформування трьох гімназій у підлеглих йому губерніях. Він прагнув, щоб ці навчальні заклади були доступним для всіх суспільних верств і водночас пов'язаними з багатою та освіченою елітою, що цілком схвалювала школи. Для задоволення сподівань громадськості Чацький планував запровадити розширену програму, яка спиралася б на загальну освіту, що „розвиває розум і здатність до пізнання”, поєднану зі школами практичного профілю й диференційованого рівня навчання. У програмі навчання Чацький запропонував гуманітарні (мови, література, історія, географія, право) та математично-природничі предмети, доповнені дисциплінами з практичним застосуванням у регіоні. Найдоцільнішим із парктичної точки зору, він вважав розвиток рільництва, садівництва, акушерства, ветеринарії, хірургії та практичної механіки. Особливу практичну і естетичну цінність інспектор убачав у заняттях садівництвом.

Крім гімназії, Чацький хотів заснувати інститут для підготовки вчительок-гувернанток, у якому мали навчатися 24 кандидатки (від 8 до 9 років), які мали навчатися на професійних „наставниць шляхетських дочок”. Курс навчання повинен був тривати 9 років. Дівчатам викладалося більше 20 предметів, серед яких була відсутня педагогіка, що не давало потрібного професійного спрямування в підготовці майбутньої гувернантки. Це була перша пропозиція створення на землях колишньої Речі Посполитої жіночої семінарії. Таким чином Т. Чацький прагнув обмежити вплив французьких гувернанток, недостатньо підготовлених для педагогічної роботи. Цей пансіон знаходився би під опікою імператриці, як і всі жіночі гімназії в Росії. Це починання підтримували Коллонтай та Г. Чарториський [6].

Короткий екскурс у зміст програм дає можливість стверджувати, що організація процесу навчання в Кременецькій гімназії мала специфічний характер, що був зумовлений освітніми завданнями цього навчального закладу, а саме – наділити своїх учнів науковими знаннями, відповідними рівню розвитку тогочасної європейської науки, виховувати молоде покоління в любові до краю та повазі до праці.

Відповідно до цих завдань було визначено зміст та організацію навчання. Прагнення поєднати в одному навчальному закладі три ступені освіти (початкову, середню та вищу) визначало зміст навчання і спричиняло певний розподіл на класи. За планом Коллонтая гімназія мала 4 нижчі й 3 вищі класи. У нижчих класах навчалися 1 рік, у вищих – два; повний курс навчання тривав 10 років і, незважаючи на постійний розвиток та вдосконалення навчальних програм, він залишався незмінним.

Початкові класи були аналогом повітової школи і їх учні займалися, в основному, вивченням мов – польської, латинської, французької, російської, німецької, грецької; їх доповнювали географія з елементами історії, початкові відомості з арифметики. Навчальний тиждень тривав 20 годин, з яких 85% часу (17 годин) відводилося саме мовам. Кожний курс у вищих класах складався з пари предметів, яка викладалася 2 роки: I – математика і сучасна історія з географією; II – фізика і право; III – хімія та історія з літературою. Крім обов'язкових предметів, були ще й надобов'язкові, на які відводилося 10 годин на тиждень. Серед них були бібліографія, сучасна граматики, нумізматика, мінералогія.

Потім були введені курси історії наук і мистецтва, археології, палеографії, логіки, східних мов. Після занять учні за власним бажанням могли займатися малюванням, співами, музикою, танцями, верховою їздою [4].

Висвітлення навчально-виховного процесу гімназії (ліцею) включає розгляд методики проведення навчальних занять, принципів та засобів навчання. У сучасній педагогіці принципи навчання виступають як необхідні умови, які сприяють підвищенню якості педагогічної діяльності. Відповідно до головних компонентів навчання педагогічна наука виділяє такі навчальні принципи: принцип виховуючого навчання, принцип зв'язку навчання з життям, принцип науковості освіти, принцип систематичності і системності навчання, формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, активності і самостійності учнів, принцип індивідуального підходу до учнів у навчанні, принцип наочності, міцності засвоєння знань, умінь, навичок; принцип оптимізації навчального процесу. Багато з них були добре знайомі педагогам Кременецької гімназії [7].

Стосовно форм організації навчального процесу слід зазначити, що основною тут була класно-урочна система занять. Сучасна педагогіка дає визначення уроку як організаційної форми навчальної роботи в школі, при якій учитель у рамках точно встановленого часу з постійним складом учнів одного віку за твердим розкладом вирішує певні навчально-виховні завдання. Регламентувався не тільки початок та кінець класних занять, а й розклад предметів.

Серед своєрідних навчально-заохочувальних методів можна виділити те, що кращі учні сиділи на перших партах, гірші – на останніх. З числа кращих призначалися "аудитори" – помічники класних наставників, що перевіряли домашнє завдання, слідкували за дисципліною. Іноді, з виховною метою, аудитором дозволялось бути і посереднім учням. Існувало дві книги „біла", куди заносилися імена відмінників, і „чорна", де відмічали імена відстаючих. Записи в книгах періодично оприлюднювалися перед зібраннями учнів.

Заслуговує на особливу увагу організація виховного процесу у Волинській гімназії шляхом створення конфліктів; введення системи контролю за навчанням, поведінкою учнів (префект, дозорці, цензори); існування демократичної форми самоврядування – учнівського суду [2].

Кременецька школа-феномен із часом набувала все більшої популярності, зміцнювалася її науковий потенціал. І все частіше лунали голоси із вимогою подальшої її реорганізації на шляху юридичного закріплення за нею статусу університету чи академії та виходу з-під контролю гордовитого та задрісного Вільна. Свідченням цього є проект, складений ініціативною групою викладачів під керівництвом директора М.Сціборського від 10 листопада 1817 року. Проект вимагав створення так званої „малої академії" із трьома факультетами: фізико-математичних; „моральних, політичних та юридичних наук", та літератури і мистецтва з деканатами на чолі, а також прерогативи надання вчених ступенів: кандидата, магістра і доктора. Подібних звернень було немало. Але проекти так і залишалися проектами. Віленський університет не хотів здавати позицій, куратор Чарторийський, відомий повільністю і поміркованістю в діях, зволікав із остаточним рішенням. Він не мав упевненості в готовності наукового закладу до переходу на університетський рівень і суто по-людськи, знаючи, що реорганізація понесе за собою зміни у викладацькому складі, турбувався про долю багатьох викладачів, котрих прийняв на роботу ще Т.Чацький [5].

Звичайно, навчальний процес у Кременці не був організований ідеально. Низку суттєвих недоліків підмітили і сучасники, і наступні дослідники педагогічної спадщини Волинської гімназії (ліцею).

Однак не помиляється той, хто нічого не робить. Заслуги Кременецької гімназії в піднесенні рівня освіти очевидні й не обмежені лише Волинським краєм. Свідченням цього є ціла плеяда його вихованців, відомих діячів у галузях літератури, історії, інженерної справи.

Новизна та прогресивність цього навчального закладу полягала в:

- його світській спрямованості, адже відомо, що раніше практично вся освіта була зосереджена навколо монастирів. В основному школи належали орденам єзуїтів, піарів, василіан, які надавали навчання вузької релігійної спрямованості;
- практичній та професійній організації. Свідченням цього є розроблена мережа професійних навчальних закладів та перелік виучуваних предметів;
- демократичності та турботі про розвиток особистості. Засновники навчального закладу передусім дбали про те, щоб надати можливість здобуття освіти здібним дітям із малозабезпечених верств населення, логічно вважаючи, що саме вони, маючи відповідні знання та відчуваючи необхідність працювати принесуть найбільшу користь суспільству. Засновано стипендії, пансіони, набула поширення практика, за якої багаті учні оплачували навчання декількох бідніших. Єдиним фактором відзначення учнів були їх успіхи в навчанні та добра поведінка.

ВИСНОВКИ

Кременецька гімназія (ліцей), як кожний навчальний заклад, що прагнув здобути престиж і визнання в людині, великого значення надавала всебічному розвитку вихованців, хоча, слід зазначити, це було, в основному, привілеєм аристократів та заможних верств населення. Таким чином, система організації навчання і виховання Волинської гімназії (ліцею) була досить цілісною і мала у своєму здобутку прогресивні ідеї європейського рівня в галузі педагогіки. Серед них такі як:

- виключне і поглиблене вивчення мов на початковому етапі навчання (4 роки);
- парне викладання предметів за принципом спорідненості (польська і латинська мови) та асоціативності (італійська мова і музика);
- введення до курсу навчання окремими предметами історії, географії, права і політичної економії;
- наявність ряду надобов'язкових предметів, що розвивали здібності учнів (прообразів сучасних факультативних занять): мінералогія, бібліографія, архітектура, військове будівництво;
- додаткові курси верхової їзди, малювання, фехтування, плавання та ін. у вільний від занять час;
- різноманітна краєзнавча діяльність вихованців гімназії (ліцею) під керівництвом викладачів;
- світський характер викладання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко М. Кременецький ліцей і університет св. Володимира. Історично-юридична розвідка/ Василенко М. – К.: УАН, 1923. – 49 с.
2. Волинські Афіни. 1805-1833: Збірник Наукових праць /Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка; під ред. С. Маковського і В. Собчука. – Тернопіль: „Богдан”, 2006. – С.23-40.
3. Кисельова В. Становлення ліцейної освіти в Україні/ В.Кисельова //Педагогіка і психологія професійної освіти, 1999. – № 3. – С.365.
4. Коляденко С.М. Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805-1833 рр.) Автореф. дис. канд.пед.наук: 13.00.01.– К., 1998.–С.10-11.
5. Чернихівський Г.І. Кременеччина від давнини до сучасності/ Чернихівський Г.І. – Кременець, 1999. – С.61.
6. Чернихівський Г.І. Кременець. Путівник/ Чернихівський Г.І. – Львів: Вид-во: «Каменярь», 1987. – 56 с.
7. Чуйко С.Р. Організація навчального процесу в ліцеях України (XIX – перша половина XX ст.) – Автореф. дис. канд.пед.наук: 13.00.01. – Тернопіль, 1999. – С.6.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВІВ ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Бондаренко Н.Б., к. пед. н., в.о. доцента

Запорізький національний університет

У статті висвітлюються результати констатуючого експерименту щодо виявлення рівнів сформованості в підлітків мотивів опанування іноземної мови і встановлюються причинно-наслідкові зв'язки низького рівня цієї мотивації.

Ключові слова: мотив, мотивація, навчання, опанування.

Бондаренко Н.Б. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ МОТИВОВ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье освещены результаты констатирующего эксперимента по определению уровней сформированности у подростков мотивов овладения иностранным языком и проанализированы причинно-следственные связи низкого уровня такой мотивации.

Ключевые слова: мотив, мотивация, обучение, овладение.

Bondarenko N. DETECTION OF MOTIVES FORMATION LEVELS OF FOREIGN LANGUAGE MASTERING AMONG PUPILS / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article deals with the results of the certifying experiment on the levels detection of the motives formation of foreign languages mastering among teenagers and analyses the cause and effect relations of the low level of such a motivation.

Key words: motive, motivation, teaching, mastering.

Головною метою української освіти є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства, а також сприяти консолідації української нації, інтеграції нашої держави в європейський і світовий простір [1].

Опанування іноземної мови розглядається сьогодні як необхідний компонент загальнокультурного розвитку сучасного школяра, його рівня освіченості, прилучення до світової культури і загальнолюдських цінностей. Згідно з положеннями Державного освітнього стандарту з іноземної мови, сучасний учитель повинен розвивати здібності учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу [2].

Дослідження різних аспектів проблем мотивації учіння завжди були в центрі уваги науковців. Безпосередньо питанням мотивів оволодіння іноземною мовою присвячені роботи С.Т. Григорян, І.В. Дубровіної, І.А. Зимньої, Л.О. Кучми., І.Б. Красноголової, Л.С. Леонтьєва, О.О. Славіної, В.А. Шерстенікіної, Л.З. Якушиної та ін.

Процес формування мотивів опанування іноземної мови відбувається в навчальній діяльності через актуалізацію окремих вже існуючих мотивів і через свідоме розуміння суб'єктом учіння спонукань, ідеалів цілей, які перетворюються в реально діючі мотиви в ході самої навчальної діяльності.

Метою публікації є висвітлення результатів констатуючого експерименту щодо виявлення рівнів сформованості в підлітків мотивів опанування іноземної мови і встановлення причинно-наслідкових зв'язків низького рівня цієї мотивації.

Ми виходимо з того, що вирішення проблеми формування мотивів опанування іноземної мови припускає визначення вихідного рівня досліджуваного явища. Оскільки процес формування мотивів відбувається в навчальній діяльності, критеріями рівня сформованості мотивів, на нашу думку, можуть виступати, з одного боку, результати цієї діяльності, з іншого боку - характер протікання самого навчального процесу (останній великою мірою свідчить про наявність внутрішніх мотивів навчальної діяльності).

Основними критеріями сформованості мотивів взято: рівень усвідомленості необхідності вивчення іноземної мови, емоційно-ціннісне ставлення до опанування іноземної мови, активність у навчально-пізнавальній діяльності. Показниками визначених критеріїв нами були обрані:

- 1) рівень усвідомленості необхідності вивчення іноземної мови - ступінь повноти уявлень (слабка, помірно повна і повна інформованість) про необхідність вивчення навчального предмета;
- 2) емоційно-ціннісне ставлення до опанування іноземної мови - інтерес як форма прояву потреби і мотивів вивчення іноземної мови; домінуючі мотиви: зовнішні чи внутрішні по відношенню до

навчальної діяльності з предмета, позитивні або негативні оцінки значимості вивчення німецької мови й активної роботи на уроці;

- 3) активність у виконанні навчальної роботи - успішність, прийняття завдання і його виконання, систематичність виконання завдань, ініціатива і самостійність, прояв взаємодопомоги.

Визначені критерії і показники їх сформованості, що перевіряються у ході констатуючого експерименту, вимагають добору адекватних методів та діагностичних методик, визначення вибіркової сукупності майбутніх респондентів.

Для вивчення ставлення старших підлітків до іноземної мови, їх переваг у виборі мотивів регулярної навчальної діяльності були відібрані за кластерним методом 215 типових навчальних груп учнів міських шкіл, де вивчається німецька мова. У процесі уточнення вибіркової сукупності вищезгадану кількість ми звели на основі типових ознак (характеристик) до 35 одиниць, тобто класів загальноосвітніх шкіл міст Запоріжжя, Мелітополя та Енергодара.

З урахуванням межі допустимої помилки вибірки, обумовленої метою дослідження, 925 учнів 7-9 класів були відібрані як респонденти, серед них: 710 учнів загальноосвітньої і 215 учнів школи з поглибленим вивченням німецької мови.

Характер ставлення до предмета "Іноземна мова" виявлявся за допомогою різноманітних методів: анкетування, бесід, експертної оцінки, карти діяльності учнів на уроці, аналізу результатів навчальної роботи, діагностичних контрольних робіт.

Як основний метод вирішення цього завдання було обрано анкетування. Ми усвідомлювали те, що метод анкетування дозволяє розкрити тільки верхній шар фактів, які відносяться до мотивів оволодіння іноземною мовою. У відповідях учнів, безумовно, мотиви замінюються мотивуваннями, не розкриваються об'єктивні закономірності і причини, сутність самих мотивів. Для нас це було засобом першого орієнтування в мотивах опанування іноземної мови підлітками, засобом попередньої розвідки. Крім того, анкетування доповнювалося спостереженнями, бесідами, тестами. Їх зміст, критерії оцінок розроблені на основі досліджень Ю.К. Бабанського [3], В.І. Загвязинського [4], В.О. Коккоти [5], М.М. Скаткіна [6] та ін.

Здобуття первинної емпіричної інформації проводилося за допомогою анкети методом групового опитування респондентів. Учням був запропонований перелік індикаторів мотивації опанування іноземної мови, сформованих у вигляді запитань із логічно побудованим переліком можливих варіантів відповідей. Розроблена анкета складається з трьох взаємозв'язаних блоків індикаторів, які дозволяють визначити:

- 1) ставлення учнів до вивчення німецької мови,
- 2) фактори, які мотивують навчальну діяльність,
- 3) характеристики навчально-пізнавальної активності підлітків на уроках німецької мови.

Отримані за допомогою анкети первинні дані уточнювалися за допомогою інших методів.

Для вивчення мотивів підлітків необхідно було з'ясувати насамперед, як підлітки *розуміють необхідність володіння іноземною мовою*, чи є в них *потреба в опануванні іноземної мови*. З цією метою в анкеті були передбачені питання: Чи хочеш ти володіти іноземною мовою? Чи вважаєш ти, що іноземну мову необхідно вивчати в школі? Чому? Результати анкетування представлені в табл. 1.

Таблиця 1 - Наявність усвідомленої потреби в опануванні іноземної мови

Показники наявності усвідомленої потреби у вивченні іноземної мови	Розподіл респондентів		
	Усі респонденти (925 учнів)	Типи шкіл	
		Загальноосвітні (710 учнів)	Поглибленого вивчення мови (215 учнів)
Наявність усвідомленої потреби	606 учнів – 65,5%	455 учнів - 64,1%	151 учень - 70,2 %
Часткова усвідомленість потреби	271 учень – 29,3%	213 учнів – 30 %	58 учнів – 27 %
Відсутність цієї потреби	48 учнів-5,2%	42 учні - 5,9 %	6 учнів – 2,8 %

Аналіз відповідей показав наявність усвідомленої потреби (повної або часткової) у вивченні іноземної мови практично у всіх підлітків, що свідчить про їх свідоме ставлення до цього виду навчальної

діяльності. Умови опанування мови (тип школи) істотно не впливають на наявність або відсутність потреби в опануванні іноземної мови.

Однак картина дещо змінилася, коли ми за допомогою методики незавершених речень з'ясували, чи усвідомлюються підлітками мотиви опанування іноземної мови. Незавершені речення (стимули-висловлення) орієнтували школярів на свідоме вираження свого розуміння значимості іноземної мови, тобто на виявлення мотивів, що усвідомлюються.

Отримані дані оброблялися в такий спосіб. Для кожного випробуваного підраховувався відсоток речень, які відповідають виділеним нами категоріям мотивів. Для кожного випробуваного підраховувалася у відсотках сума завершень окремо за сукупністю мотивів, пов'язаних із пізнавальною діяльністю і за сукупністю мотивів, пов'язаних із задоволенням особистих потреб та інтересів.

Проаналізувавши і підраховувавши відповіді учнів, ми розділили їх на 2 групи. Основним критерієм добору стали дані за сукупністю мотивів. Якщо дані випробуваного (у %) за сукупністю мотивів, пов'язаних із пізнавальною діяльністю, позначити як П, а дані за сукупністю мотивів, пов'язаних із задоволенням особистих потреб, позначити як У, то в першу групу ввійшли учні, у яких $P > U$, а в другу групу ввійшли учні, у яких $P < U$.

Для випробуваних кожної підгрупи підраховувалося середнє арифметичне за кожною з 7 категорій мотивів.

Результати виявилися такими. З загального числа обстежених до групи з переважанням пізнавальних мотивів ми віднесли 32 %, а в групу з переважанням мотивів, пов'язаних із задоволенням особистих потреб і інтересів, ми включили 68 % учнів.

Крім того, як видно з наведених у таблиці 2 даних, відсоток учнів, які усвідомлюють мотиви опанування іноземної мови, знижуються до 72% (різниця складає 22,8% у порівнянні з відсотком учнів (94,8%) , які мають усвідомлену потребу в опануванні іноземної мови), причому ця тенденція спостерігається в школах обох типів.

Таблиця 2 - Свідоме вираження розуміння значимості іноземної мови учнями 7-9 класів (за даними методики незавершених речень)

Показники свідомого розуміння значимості іноземної мови	Розподіл респондентів		
	Усі респонденти (925 учнів)	Типи шкіл	
		Загальноосвітні (710 учнів)	Поглибленого вивчення мови (215 учнів)
Мотив зазначений	666 учнів -72 %	496 учнів -66%	170 учнів - 79%
Мотив не зазначений	259 учнів - 28%	214 учнів-34%	45 учнів - 21%

З'ясування домінуючих мотивів у структурі навчально-пізнавальної діяльності підлітків здійснювалося за допомогою складеної нами шкали можливих мотиваційних спонукань, пов'язаних із навчальним процесом.

Виходячи з того, що навчальна діяльність як окремий випадок діяльності взагалі спонукається не одним, а кількома мотивами, ми виділили для вивчення в нашому дослідженні групи мотивів – соціальна і пізнавальна мотивація, які, у свою чергу, розглядаються через призму зовнішньої та внутрішньої мотивації:

1. Широкі соціальні мотиви.
2. Пізнавальні мотиви, що породжуються самою навчальною діяльністю.
3. Комунікативні мотиви, мотив участі в навчальному процесі
4. Мотиви соціальної ідентифікації (з батьками, однолітками, учителями).
5. Мотиви особистісного розвитку (професійного самовизначення, матеріального благополуччя).
6. Мотиви успіху (самоствердження, самовираження).
7. Мотиви уникнення неприємностей.

Сферу нашого дослідження ми обмежили цими мотивами, виходячи з того, що вони, в основному, охоплюють мотиви опанування іноземної мови учнями 7 - 9 класів.

Учням було запропоновано проранжувати перелік позначених позицій (17 мотивів) щодо вивчення іноземної мови.

Аналіз мотивів, названих підлітками, показав, що на першому місці стоять мотиви, які носять широкий соціальний характер і пов'язані з розумінням необхідності підвищення культурного рівня сучасної людини. Ці мотиви зазначили 582 учні (62,9%).

Друге місце серед відповідей займають мотиви, що носять більш особистий характер, і пов'язані з перспективами використання іноземної мови - 222 підлітки (24 %)

Третє місце займають мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю. Ці мотиви були названі 21 учнем (13,1%).

Для виявлення ставлення підлітків до предмета "німецька мова" використовувалися такі методи: анкетування, бесіди, шкалування.

Таблиця 3 - Наявність інтересу до предмета "Іноземна мова" в учнів 7-9 класів

Показники наявності інтересу до предмета іноземної мови	Розподіл респондентів		
	Усі респонденти (925 учнів)	Типи шкіл	
		Загальноосвітні (710 учнів)	Поглибленого вивчення мови (215 учнів)
Наявність інтересу	244 учні – 26,3%	93 учні - 13,1%	151 учень -70,2%
Відсутність інтересу	681 учень - 73%	617 учнів - 86,9%	64 учні - 29,8%

Дані таблиці дозволяють констатувати той факт, що в більшості підлітків (73,6%) інтерес до занять німецькою мовою відсутній. Однак у даному випадку, на відміну від результатів попереднього опитування, спостерігається різка відмінність звичайної загальноосвітньої школи від шкіл з викладанням ряду предметів німецькою мовою. Рівень фактичного володіння мовою й умови її викладання значною мірою впливають на наявність інтересу до неї в підлітків. У школах із викладанням ряду предметів німецькою мовою 70,2 % виявляють цікавість до занять, а в звичайних загальноосвітніх школах - усього 13,1 %

Наведені дані переконливо свідчать про те, що в старших класах інтерес до опанування мови значною мірою залежить від рівня фактичного володіння нею підлітками, умов викладання й усвідомлення можливості, здатності її практичного використання. У школах із викладанням ряду предметів німецькою мовою відсоток учнів, що виявляють інтерес до занять німецькою мовою, значно зростає, у той час, як у звичайних загальноосвітніх школах він падає більш ніж у чотири рази. Цей висновок підтверджують і висловлення підлітків. Таким чином, якщо тип школи не впливає на потреби підлітків в оволодінні іноземною мовою і на усвідомлення ними мотивів цієї діяльності, то рівень фактичного володіння мовою й умови її викладання вирішальною мірою впливають на формування опосередкованого інтересу до її вивчення. Цей факт дає можливість припустити, що підвищення рівня фактичного володіння мовними знаннями і мовними вміннями може сприяти переходові мотивів діяльності з тільки усвідомлених у реально діючі.

У результаті бесіди й опитування ми виявили ступінь інтересу до німецької мови підлітків порівняно з початковим етапом вивчення цього предмета. Коли школярі починають вивчати іноземну мову, за даними Е.І. Пасова, В.П. Кузовлева, В.Б.Царькової, біля 97% учнів роблять це з задоволенням, інтересом і бажанням, але вже в 6 – 7 класі інтерес слабшає [7]. Дані нашого дослідження, наведені в табл. 4, підтверджують цю тенденцію.

Таблиця 4 - Динаміка інтересу до предмета в порівнянні з початковим етапом його вивчення (у %)

Показники динаміки інтересу до предмета	7кл.	8 кл.	9 кл.
Інтерес до уроків німецької мови посилюється	17	12	5
Інтерес до уроків німецької мови не змінюється	58	52	70
Інтерес до уроків німецької мови послабується	35	36	25

Дані констатуючого експерименту показали, що мотиви опанування іноземної мови багато в чому залежать від задоволеності результатами навчальної діяльності. Підлітки різних рівнів навчання неоднаково ставляться до результатів навчальної діяльності на уроках німецької мови: хоча більшість учнів 7-9 класів задоволені результатами своєї навчальної діяльності, відсоток позитивних відповідей, які характеризують їх задоволеність навчальною роботою, знижується з переходом до старшого класу, а кількість негативних відповідей збільшується.

Аналіз результатів проведеного анкетування, використання методики шкалування дозволив нам встановити причини зниження інтересу до предмета, визначити також основні стимулюючі фактори посилення інтересу до вивчення іноземної мови.

Найтипівішими висловленнями в анкетах були: "іноземна мова важко дається", "не вважаю, що вона знадобиться мені", "не замислююся над подальшою необхідністю мати хороші знання з іноземної мови", "нецікаво, більше цікавлюся іншими предметами", "вивчу іноземну мову, коли це буде необхідно", "прикладаю багато зусиль, а мовою не володію", "складно справитися із завданнями".

Аналіз відповідей показав, що причин зниження інтересу до предмета "Іноземна мова" багато, але більшість із них пов'язані: із відсутністю перспективи використання підлітками набутих знань з іноземної мови на практиці; із діяльністю вчителя, організацією навчальної роботи школярів на уроках, характером викладу (нецікаво, неемоційно, монотонно, нудно) навчального матеріалу. Важливим моментом учні вважають уміння вчителя показати і переконати в необхідності і практичній значимості матеріалу, який вивчається: "цікаво вчитися, якщо знаєш, що це знадобиться" та ін. Багато відповідей стосуються ставлення самого вчителя до свого предмета.

Паралельно ми звернулися до школярів із проханням відповісти на питання: яким, на твою думку, має бути навчання іноземної мови? Назви, коли навчальна робота викликає бажання добре вчитися?

Результати анкетування свідчать про те, що інтерес до предмета залежить від того, як учитель вміє організувати діяльність учнів на уроці: сформулювати і поставити пізнавальне завдання, створити в учнів стимули до навчання, урізноманітнити форми подачі нового матеріалу і методи його засвоєння, організувати зворотний зв'язок і контроль за діяльністю школярів у процесі виконання ними навчальних завдань.

Для здобуття кількісної характеристики ставлення до предмета "Іноземна мова" ми провели тестування за принципом полярного шкалування.

Підраховувалося середнє арифметичне суми цифр, обраних підлітком у тестовій карті: інтервал від семи до п'яти балів відповідає позитивному ставленню до предмета іноземна мова, в інтервалі від трьох до п'яти балів - нейтральне, а в інтервалі від трьох до одного бала - негативне. Розроблені критерії дозволили провести кількісну оцінку ставлення підлітків до предмету.

З 925 учнів, охоплених попереднім дослідженням, у 38 % (352 осіб) середній бал на вибір альтернатив виявився в інтервалі від семи до п'яти і свідчить про позитивне ставлення до іноземної мови; 47 % (435 осіб) склали групу з нейтральним ставленням до вивчення предмета іноземна мова, у них середній бал припадає на інтервал від п'яти до трьох; 15% (138 осіб) склали групу з яскраво вираженим негативним ставленням до іноземної мови.

Отримані результати дозволяють говорити про те, що в процесі шкільного навчання не завжди приділяється належна увага формуванню розуміння учнями необхідності володіння іноземною мовою, що, природно, не може не впливати негативно на результати навчання. В учнів 7-9-х класів загальна спрямованість на опанування іноземної мови є досить вираженою, але їх фактичний рівень володіння іноземною мовою є сильним демотивуючим чинником, що знайшло відбиток у сформованості в підлітків позитивних мотивів опанування іноземної мови.

Проведені методики, анкетування, а також бесіди з підлітками, педагогічне спостереження, аналіз динаміки підсумкових оцінок дозволяють виділити ряд істотних чинників, які обумовлюють негативне ставлення підлітків до предмета "Іноземна мова."

1. Чинники, що відносяться до організації навчальної діяльності з іноземної мови: одноманітні форми навчання, внаслідок чого заняття стають нецікавими; недостатнє урахування вікових особливостей підлітків;
2. Чинники, пов'язані з індивідуальними особливостями підлітків: різний рівень здібностей до опанування іноземної мови, неоднаковий ступінь засвоєння різними учнями того самого навчального матеріалу; виникнення психологічних бар'єрів під час занять: страх зробити помилку, здатися смішним і т.д.;
3. Чинники, пов'язані з попереднім досвідом підлітків: слабка мотивація навчання взагалі й іноземної мови зокрема, нерозуміння безпосередньої необхідності в опануванні іноземної мови і у сфері її застосування; занедбаність у знаннях.

Аналізуючи виявлені причини, доходимо висновку, що зниження інтересу, або негативне ставлення до предмета "Іноземна мова" є наслідком нераціональної малоефективної організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків на уроці з іноземної мови. Отже, подальшого дослідження потребує визначення психолого-педагогічних умов, що мали б забезпечити формування позитивних мотивів опанування учнями іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ничкало Н.Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями / Н.Г. Ничкало // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр.: У 2ч.- Ч.1.- К.: Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – С. 16-22.
2. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. Освітня галузь «Мови і літератури» [Проект] / Україна. Міністерство освіти і науки, Національна академія наук України, Академія педагогічних наук України: Іноземні мови в навчальних закладах, 2003. - №1. – С. 48-54
3. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
4. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 1982. -162 с.
5. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. - М.: Высш. школа, 1989. -123 с.
6. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. - М.: Педагогика, 1984. -96 с.
7. Дубровина И.В. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / И.В. Дубровина, Б.С. Круглов. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

УДК 316.42.001.18:316.74

ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СОЦІАЛЬНОМУ ПРОЕКТУВАННІ

Бублей С.О., бакалавр

Запорізький національний університет

Запропонована робота містить теоретичний аналіз методів організації та проведення соціального прогнозу. Специфіка прогнозу та управлінського рішення є актуальною проблемою соціального управління.

Ключові слова: прогноз, соціальне прогнозування, модель, управління.

Бублей С.О. ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ / Запорожский национальный университет, Украина.

Предложенная работа содержит теоретический анализ методов организации и проведения социального прогноза. Специфика прогноза и управленческого решения является актуальной проблемой социального управления.

Ключевые слова: прогноз, социальное прогнозирование, модель, управление.

Bubley S.O. PROGNOSTICATION AS A COMPONENT OF CULTURE IN SOCIAL DESIGNING / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The offered work contains the theoretical analysis of methods of organization and conducting of social prognosis. The specific of prognosis and administrative decision is the issue of the day of social management.

Key words: prognosis, social prognostication, model, management.

Необхідність людини мати знання про майбутнє сприяла у ХХ столітті формуванню прогностики - науки про закономірності розробки прогнозу. Однією з перших праць, у якій питання, пов'язані з прогнозуванням, отримали наукове відображення, стала книга Г. Уельса «Передбачення». Вона була видана в 1901 році [1]. У 30-ті роки ХХ століття все більше вчених почали звертатися до наукового обґрунтування здатності людини до випереджаючого відображення. Проблематикою вивчення особливостей використання результатів прогнозування займалися відомі зарубіжні та вітчизняні психологи та педагоги: І.В. Бестужев-Лада, В.О. Луков, Ю.Д. Красовський, В.Д. Шатро, Ж. Піаже.

Економічне, політичне, спортивне, психологічне прогнозування складають галузі відповідних наук. Мета галузевого прогнозування - отримати прогноз, тому основна увага приділяється об'єктам прогнозу і методам його розробки та оцінки. В.О. Луков визначає, що прогноз - це «імовірнісне твердження про майбутнє з відносно високим ступенем достовірності» [2, 156].

Метою нашої роботи є теоретичне обґрунтування особливостей та способів організації прогнозування як складової управлінської діяльності фахівця соціальної галузі.

Прогноз логічно сконструйований як модель майбутнього. У менеджменті сформувалося інструментальне трактування прогнозу як методу планування, у якому передбачення майбутнього спирається на накопичений досвід і поточні припущення стосовно майбутнього.

Із розвитком кібернетики прогнозування стало розвиватися як практико-прикладна наукова діяльність. З кінця 60-х років ХХ століття його найважливішим напрямком стає оцінка глобальних перспектив людства. У цій діяльності реалізувалося філософське осмислення майбутнього, яке несподівано для себе отримало ґрунтовні аргументи, детальних розрахунків. Ця направленість прогнозики багато в чому сформувалась під впливом доповідей Римському клубу [3].

Римський клуб - міжнародне співтовариство найвпливовіших економістів, спеціалістів з теорії управління, соціологів, політологів та політиків, засноване в 1968 році італійським економістом А. Печчеї для розробки глобальних прогнозних моделей.

Підготовка членами клубу, обговорення та публікація узагальнюючих доповідей з найважливішими загальносвітовими проблемами до середини 90-х років була основною формою роботи Римського клубу.

Прямий зв'язок прогнозу та управлінського рішення на глобальному і на локальному рівнях, таким чином, є все більш актуальним для соціального управління. Прагнення закріпити цей зв'язок на науковій основі зумовило розвиток соціального прогнозування, а останнім часом - і більш широке його застосування в соціальному проектуванні.

Специфіка соціального прогнозу полягає в тому, що передбачення соціальних явищ і процесів та управління ними тісно пов'язані. Спрогнозувавши небажаний соціальний процес, ми зможемо його зупинити або так видозмінити, що він не проявить своїх негативних якостей. Спрогнозувавши позитивний процес, ми зможемо активно сприяти його розвитку, розширенню по території дії, охопту людей, тривалості прояву тощо.

Соціальне нововведення характеризується специфічністю поряд з іншими нововведеннями: якщо в науково-технічній, економічній сферах сенс нововведення - досягнення більшої активності, то в соціальній сфері встановлення ефективності є проблематичним,

Це пояснюється, на нашу думку, тим, що в соціальній сфері покращення положення одних людей може створювати напруження (іноді - тільки психологічне) у інших. Соціальне нововведення оцінюється через призму ціннісно-нормативної системи.

Успішне вирішення одних соціальних проблем може породжувати інші проблеми чи стати успіхом не в тому сенсі, у якому була зрозумілою задача.

Соціальне прогнозування опиняється перед необхідністю вирішення тих самих проблем, що і соціальне проектування. Хто і на яких підставах визнає один соціальний процес бажаним, а інший - небезпечним? Де межа, що відділяє в соціальному прогнозі позитивне від негативного? Знову ми маємо справу із ціннісними характеристиками. Залежність від ціннісних стосунків людей - важлива специфічна особливість соціального прогнозу [1].

Таким чином, об'єктивність соціального прогнозу має особливий характер: вона реалізується в контексті тієї чи іншої ціннісно-нормативної системи.

У прогнозуванні, що використовується в управлінській діяльності, використовують явища "ефекту Едіпа" та "ефекту Пігмаліона".

«Ефект Едіпа». Якщо нам відомий несприятливий прогноз і ми, враховуючи його, діємо таким чином, щоб його уникнути, ми, імовірно, зможемо досягти в цьому успіхів. Зміну об'єктів чи процесів, які виникають внаслідок здійснення управлінських рішень і враховують результати прогнозу, у прогнозиці прийнято називати «ефектом Едіпа».

«Ефект Пігмаліона». Давно було помічено, що прогнозування успіху мобілізує людей, їм вдається робити те, що в іншому випадку було б неможливим. Цей феномен ми називаємо «ефектом Пігмаліона»: особливе бажання успіху і творчість здатні, так би мовити, оживити навіть камінь (як це описано в давньогрецькому міфі про Галатею).

Сутність ефекту полягає в тому, що прогноз виступає стимулом, який орієнтує поведінку людей. Він впливає на емоційно-чуттєву, раціональну та вольову сфери психіки особистості, на реалізацію креативних (творчих) здібностей людей.

Теоретичний аналіз соціально-психологічної літератури дозволяє виділити певні складові технології соціального прогнозування. Так, типова методика соціального прогнозування, за І.В. Бестужевим-Ладе, містить 44 операції, об'єднані в сім процедур.

1. Розробка програми дослідження (передпрогнозна орієнтація): визначення та уточнення об'єкта, предмета, мети, завдань, структури, робочих гіпотез, методики та організації дослідження.
2. Побудова вихідної (базової) моделі та її аналіз: уточнення параметрів «інноваційного поля», формулювання альтернативних варіантів, ранжування їх на основі пріоритетності.
3. Побудова моделі прогнозного фоку та її аналіз: розгляд зовнішніх факторів, які впливають на долю нововведення для системи (стандартний прогнозний фон складається із семи груп даних: 1) науково-технічні та екологічні, 2) демографічні, 3) економічні, 4) соціологічні, 5) соціокультурні, 6) внутрішньополітичні, 7) зовнішньополітичні).
4. Пошуковий прогноз: варіативне безпосереднє «зважування» наслідків запланованого нововведення із визначенням «дерева проблем».
5. Нормативний прогноз: визначення можливих шляхів вирішення проблем, виявлених прогнозним пошуком, ідеального (без урахування обмежень прогнозного фону) і оптимального (із урахуванням цих обмежень) стану системи, у яку впроваджується інновація; корекція даних «зважування» наслідків, отриманих у прогнозному пошуку.
6. Верифікація прогнозу: визначення ступеня його достовірності, точності та обґрунтованості.
7. Підготовка рекомендацій для управління [4].

Відзначимо, що прогнозування - вид професійної діяльності, тісно пов'язаний із сучасним рівнем розвитку ряду галузей математики. Ще не так давно для проведення прогностичних досліджень переважно запрошувались спеціалісти із ґрунтовною математичною освітою та практичним досвідом програмування. Але комп'ютеризація суспільства змінила картину. Те, що раніше було в компетенції лише математиків, увійшло до пакетів комп'ютерних програм, доступних для будь-якого користувача. До прогнозування підійшли багато хто з тих, хто не має спеціальної математичної підготовки (хоча вона, звичайно, бажана для цієї роботи). Гуманітарії привнесли в прогнозування більш реалістичні та змістовні інтерпретації отриманих даних. Це позитивно відобразилося перш за все на соціальному прогнозуванні, яке багато в чому залишається мистецтвом інтерпретації.

Основними способами соціального прогнозування є екстраполяція, модулювання та експертиза.

Екстраполяція - це поширення висновків, зроблених при вивченні однієї частини певного явища (процесу), на іншу його частину, у тому числі і на ту, яка не спостерігалася. У соціальній області - це спосіб передбачення майбутніх подій та станів, виходячи із припущення, що певні тенденції, які проявилися в минулому і в теперішньому, збережуться [3, 168].

Моделювання - це метод дослідження об'єктів пізнання на їх аналогах - матеріальних чи мисленнєвих. Моделювання може застосовуватись і у формах, не пов'язаних із математикою. Спеціаліст з моделювання Ю.М. Плотинський справедливо пише: "Укорінене зі шкільних років уявлення про те, що модель може бути лише математичною, є глибоко помилковим. Модель може бути сформульована і природною мовою" [3, 169].

Цю обставину важливо враховувати в соціальному проектуванні. Прийоми моделювання здатні полегшити завдання проектування, зробити проект наглядним. Часто, ведучи бесіду, люди тримають перед собою аркуш паперу і по ходу викладення своєї точки зору фіксують основні пункти, позначають стрілками та іншими знаками зв'язки між ними тощо. Це одна із буденних форм візуалізації, яка широко застосовується в моделюванні. Візуалізація здатна більш чітко виявити сутність проблеми і чітко визначити, у яких напрямках вона може вирішуватися і де очікувати успіху, а де - невдачі.

Цікаві ідеї в області візуалізації останнім часом пропонує відомий спеціаліст із проблем управління та організаційного консультування Ю.Д. Красовський. Методичний засіб, який він запропонував для діагностики організацій, виявився досить простим та універсальним, а окрім цього - придатним для конструювання управлінських сценаріїв. Та чи інша організаційна проблема представляється у вигляді моделі: хрестоподібного перетину двох 10-бальних шкал, кожна з яких будується як полюсна диференціація ознаки. Так виглядає, наприклад, завдання візуалізації моделі можливих стратегій консультування [5, 211].

Подібним чином побудовано й безліч інших моделей, наприклад, орієнтаційна модель бажаної поведінки співробітників фірми: "клієнтурна поведінка - неклієнтурна поведінка", "псевдоклієнтурна поведінка - клієнтурно-вибіркова поведінка". Діагностика фірми легко здійснюється в такій системі координат, причому одразу відомі і можливі тенденції руху до тієї чи іншої перспективи (звичай - по діагоналі, яка проходить через перетин координат). Можна сказати, що Ю.Д. Красовському вдалося розробити експрес-методи візуального моделювання, які дозволяють максимально наблизити завдання діагностики організації до завдань прийняття рішень.

Значення нематематичного моделювання для соціального проектування є надзвичайно великим. Модель дозволяє не лише прийняти ефективне управлінське рішення, але і змоделювати конфліктні ситуації, вірогідні при прийнятті рішення, і способи досягнення згоди.

Фактично моделюванням є будь-які різновиди ділових ігор. Деякі з вітчизняних розробок у цій галузі ("інноваційні ігри" за методикою В.С. Дудченко, "ансамблеві ігри" за методикою Ю.Д. Красовського) можуть бути успішно застосовані в соціальному проектуванні саме з позицій розробки різних прогнозних моделей.

Розглянемо експертизу як спосіб соціального прогнозування. Особливим способом прогнозування є експертиза. У соціальному проектуванні вона застосовується не лише для вирішення завдань прогнозного обґрунтування, але і всюди, де доводиться займатися питаннями з низьким рівнем визначеності параметрів, які підлягають вивченню.

Соціальний проект піддається експертизі під час усієї його розробки та здійснення.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу психологічної, соціальної та педагогічної літератури встановлено:

1. Соціальне проектування - одна зі складових прогнозування, що сприяє сучасній організації суспільного життя і управління суспільством.
2. Соціальне прогнозування та соціальна діагностика забезпечують концептуальну основу соціального управління. Реалізація соціальних проектів відображена в організаційно-управлінському аспекті. Для управління соціальним проектом використовують комбінацію типів управлінських структур: функціонального, матричного та проектного управління.

Отже, прогнозування як складова управлінської культури в соціальному проектуванні є важливим інструментом удосконалення соціальної політики держави, тому проблема прогнозу соціальних проектів набуває все більшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Современное социальное управление: курс лекций / В.Н. Иванов, В.И. Патрушев, А.О. Доронин и др. - М., 2000. - С. 91 – 107.
2. Луков В.А. Социальное проектирование: учеб. пособие/ Луков В.А. - М.: Издательство МГУ: Флинта, 2007, - 240 с.
3. Лейбин В.М. Модели мира и образ человека: Критический анализ идей Римского клуба/ Лейбин В.М. - М.: Политиздат, 1982. - С. 14 – 15.
4. Бестужев - Лада И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества/ Бестужев - Лада И.В. - М: Наука, 1987. - С. 57 - 62.
5. Красовский Ю.Д. Сценарии организационного консультирования/ Красовский Ю.Д. - М.: ОАО Типография "Новости", 2000. - 366 с.

УДК 37.017.5 – 057.87(477)

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Васильченко О.І., викладач

Запорізький національний університет

У статті проаналізований зарубіжний досвід формування гендерної культури студентів університету. Визначені шляхи формування гендерної культури студентів вищими навчальними закладами країнами пострадянського простору та країн дальнього зарубіжжя.

Ключові слова : гендерна рівність гендерна культура, гендерний центр, схема-програма.

Васильченко Е.И. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ УКРАИНСКИХ СТУДЕНТОВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье проанализирован зарубежный опыт формирования гендерной культуры студентов университета как условие достижения гендерного равенства в обществе. Обозначены способы формирования гендерной культуры студентов высшими учебными заведениями постсоветских стран и странами дальнего зарубежья.

Ключевые слова: гендерное равенство, гендерная культура, гендерный центр, схема-программа.

Vasilchenko E.I. FOREIGN EXPERIENCE AS MEANS OF IMPROVING OF FORMATION OF UKRANIAN STUDENTS GENDER CULTURE / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

Foreign experience of formation of university students' gender culture as condition to provide gender equality in society is considered in the article. It is determined means of forming students' gender culture at the universities of post-soviet countries and others.

Key words: gender equality, gender culture, gender centre, scheme.

Прийняття Україною європейських цінностей передбачає реалізацію принципів гендерної рівності у всіх сферах життя, забезпечення рівного доступу обох статей до освітніх, виробничих, культурних ресурсів тощо. Для України особливого значення набуває питання зарубіжного досвіду формування гендерної культури студентів в університетах країн сучасних демократій, тому що ці країни відзначаються високим рівнем активності жіноцтва у суспільному житті.

У численних працях українських і зарубіжних учених більшою чи меншою мірою висвітлена освітня проблематика гендеру, а саме формування гендерної педагогіки (В. Кравець, Л. Штильова); гендерні аспекти навчання і виховання учнів (Т. Голованова, Н. Кутова, О. Петренко,); гендерна соціалізація молоді (С. Харченко), гендерна рівність у шкільній освіті (Т. Говорун); рівні можливості у суспільстві (Ш. Берн, І. Кон, Л. Міщик); формування гендерної культури молоді (О. Кізь, О. Кікінежді); гендерні стереотипи поведінки хлопців та дівчат у сучасній школі (С. Вихор, Л. Кобелянська).

Узагальнення досвідних аспектів формування гендерної культури студентів університету в нашій роботі та викладені в ній рекомендації щодо застосування в українському освітньому просторі кращих гендерноорієнтованих технологій, сприятиме збереженню напрямків реформування вітчизняної вищої освіти з тенденціями її світового, насамперед європейського, розвитку.

З цього приводу Т.П. Голованова висловлює цікаві міркування, які дають змогу зрозуміти деякі особливості вивчення зарубіжного досвіду формування гендерної культури студентської молоді. На її думку, «прагнення України інтегруватись в європейську та світову спільноту потребує не тільки врахування сучасної світової думки щодо рівних прав і можливостей, природа яких для українського суспільства має не тільки збігатися з критеріями цілісності, а й враховувати власні історичні, політичні та соціокультурні особливості гендерної культури та будуватися на основі існуючих потреб українських жінок і чоловіків» [2, 191].

Отже, метою статті є аналіз та опис досвіду формування гендерної культури студентів у зарубіжних вищих навчальних закладах як чинника інтенсифікації реалізації гендерного підходу в вітчизняну систему вищої освіти, яке в Україні з різних причин розгортається надто повільно.

Зарубіжний досвід формування гендерної культури вищими навчальними закладами можна розглядати у двох напрямках: формування гендерної культури в країнах пострадянського простору і країнах дальнього зарубіжжя.

Серед російських вчених, які на початку 1990-х років почали досліджувати гендерну концепцію, були представники педагогічної науки – викладачі педагогічних університетів (І. Кльоцина, Л. Попова, Н. Радіна, Л. Штильова) [1].

Важливий внесок у розробку концепції гендерного підходу в педагогічній освіті на пострадянському просторі зробили О. Вороніна (проблеми розробки теорії та методології гендерних досліджень, визначення їх місця в системі підготовки студентів), Л. Штильова (розробка методичних програм для вчителів з питань упровадження гендерної освіти та виховання в середній школі), І. Кльоцина (шляхи гендерної соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей, розробка практикуму з гендерної проблематики для студентів з метою подолання гендерних стереотипів). Гендерний підхід при підготовці майбутніх вчителів, урахований у роботах С. Матюшкової, Н. Гендерник, Л. Шолохової, М. Поливяної, О. Шнирової [5].

У багатьох вищих навчальних закладах Росії існують спеціалізовані навчальні гендерні курси, або ця тематика входить до змісту загальних навчальних програм з соціології, антропології, філософії, лінгвістики, історії, психології тощо. Так, наприклад, відбулася розробка і впровадження в навчальних процес таких авторських навчальних курсів, як: «Гендерні теорії в сучасному світі: міждисциплінарний підхід» (О. Вороніна, МГУ ім. М.В. Ломоносова, Московська школа соціальних і економічних наук), «Гендерні практики і гендерні стереотипи» (Т. Барчунова, Новосибірський державний університет);

«Природа жінки як філософська проблема» (Г. Брандт, Уральський державний технічний університет); «Психологія гендерних відносин» (І. Кльоцина, Російський державний педагогічний університет ім. О.І. Герцена), «Жінка і ЗМІ» (Н. Ажгихіна, МГУ ім. М.В. Ломоносова), «Російська філософія жіночості XI-XX століття» (О. Рябов, Іванівський державний університет); «Гендерні аспекти економічної поведінки» (О. Мезенцева, Вища школа економіки), «Елементи гендерного аналізу в літературі і лінгвістиці» (Т. Гречушнікова, Тверський державний університет); «Російські гендерні відносини і якісні методи в гендерних дослідженнях» (О. Здравомислова, А. Тьомкіна, Європейський університет в Санкт-Петербурзі) тощо [4, 25].

Активно працюють: Центр гендерних досліджень в місті Іваново – керівник О. Шнирова, лабораторія гендерних досліджень Московського державного лінгвістичного університету, Тверський центр жіночої історії та гендерних досліджень в Тверському державному університеті. Московський центр гендерних досліджень, який був створений жінками-науковцями, щорічно проводить освітні програми в партнерстві з Тверським державним університетом, Самарським університетом і університетом Ростова-на-Дону. З метою інтеграції гендерного підходу в процес підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах Московським центром гендерних досліджень була проведена гендерна експертиза підручників для ВНЗ, створені Інтернет-школи з метою підвищення кваліфікації в області гендерних досліджень для викладачів ВНЗ [3].

Як відзначає російська дослідниця Л.В. Штильова, у педагогічних вищих навчальних закладах збільшується кількість курсових, дипломних робіт з гендерних аспектів освіти, навчання і виховання [1].

Отже, аналіз наукової літератури, офіційних сайтів російських ВНЗ показав, що питання формування гендерної культури знаходять відображення в системі підготовки студентів вищих навчальних закладів шляхом:

- впровадження гендерної проблематики у викладання гуманітарних дисциплін;
- розробки нових спецкурсів з гендерних питань з урахуванням спеціальності студентів;
- видання підручників і навчальних посібників з гендерної проблематики;
- формування електронно-освітньої системи освіти (Інтернет-школи, сайти з гендерних досліджень);
- створення Гендерних центрів, лабораторій при підтримці ВНЗ;
- роботи науково-практичних конференцій, семінарів, симпозіумів з питань гендеру;
- виконання наукових гендерних досліджень у ВНЗ;
- створення літніх шкіл з залученням викладачів ВНЗ.

Гендерна освіта у вищій школі Казахстану не є такою поширеною як в Україні та Росії. Офіційно гендерна освіта почалась у 1999 році, коли за словами казахської вченої С.Шакірової, вона розпочала викладання першого в Середній Азії інституційного курсу «Теорія гендеру» в Алмаатинському державному університеті імені Абая. У Казахстанському національному університеті імені аль-Фарбі відбувається впровадження та читання таких курсів як «Соціологія гендеру», «Гендерні аспекти трудових відносин», «Фемінологія» (автор Н. Шеденова); тренінг «Розвиток гендерної чуйності» (автор С. Шакірова). У Євразійському інституті ринку – спецкурс «Теорія гендеру» (автор С. Шакірова).

М. Сеїтова і Л. Шакірова започаткували Центр гендерних досліджень при Казахстанському інституті стратегічних досліджень. Центр гендерної освіти заснований при Казахстанському національному університеті імені аль-Фарбі [7].

Отже, серед стратегічних напрямків формування гендерної культури студентів вищих навчальних закладів Казахстану головними є:

- впровадження авторських курсів, спецкурсів з гендерних питань у зміст дисциплін вищих навчальних закладів;
- створення Центрів гендерних досліджень;
- проведення студентських конференцій;
- розробка наукових досліджень з гендерної проблематики в соціальних і гуманітарних науках, захист дисертацій;
- організація літніх шкіл для викладачів вищої школи Центральної Азії.

Формування гендерної культури в країні Білорусь забезпечується затвердженням Національного плану щодо забезпечення гендерної рівності на 2008-2010 роки. У 1992 році в Мінську було створено приватний навчальний заклад «Європейський гуманітарний університет», при якому працює Центр гендерних досліджень під керівництвом О. Гапової. Метою центру є впровадження гендерних досліджень в академічне середовище, тобто в навчальні програми, створення умов для наукового обговорення гендерних проблем на пострадянському просторі. Магістерська програма з гендерних досліджень для громадян Білорусі і СНД, яка проводиться Центром гендерних досліджень, орієнтована на молодих дослідників, які намагаються використовувати отримані знання з гендеру у своїх

дослідженнях. Програма називається «Гендер. Культура. Суспільство» за спеціалізацію «Гендерні дослідження» (автор О. Гапова). Директором магістерської програми Центру є А. Усманова.

Цікавим, на нашу думку, є досвід Білорусі щодо заснування єдиного в СНД вищого навчального закладу тільки для жінок – жіночий інститут «Енвіла» під керівництвом Л. Черепанової.

Модель жіночої освіти інституту орієнтовна на поєднання високопрофесійної підготовки, гендерного навчання і розвитку лідерського потенціалу жінки. Реалізація моделі гендерної освіти інституту забезпечується у двох напрямках:

- впровадження в професійну освіту спеціальних предметів, які дозволяють студенткам отримати додаткову кваліфікацію;
- включення гендерного компоненту в цикли загальноосвітніх і спеціальних дисциплін [6].

Усі загальногуманітарні дисципліни містять гендерний аспект для формування гендерної чутливості. У загально-гуманітарну підготовку включені курси: «Соціологія статі», «Історія фемінізму (соціологія), «Метафізика статі в релігійних системах» (філософія), «Жінка і політика» (політологія), «Жінка в контексті культури» (культурологія), «Гендерний аспект історії Білорусі» (білорусоведення). Викладачі і студентки беруть участь в спеціальних дослідницьких проєктах. Інститут реалізує свою освітню стратегію, виходячи з ідеї розуміння гендерного балансу в розподілі та виконанні соціальних ролей. При жіночому інституті створено Мінський центр гендерних досліджень, у межах якого розробляється науково-дослідницька тема «Забезпечення гендерної рівності в освіті» [6].

Отже, формування гендерної культури в академічному середовищі Білорусі забезпечується шляхом:

- впровадження гендерної проблематики в зміст загально-гуманітарних дисциплін ВНЗ;
- організації Центру гендерних досліджень у Європейському гуманітарному університеті;
- видання статей, збірників, журналу з гендерних досліджень в Інтернеті.

Таким чином, аналіз питання щодо формування гендерної культури у вищих навчальних закладах на території пострадянського простору дозволяє зробити висновок, що найбільш поширеними формами є:

1. Розробка авторських спецкурсів, курсів з гендерних досліджень.
2. Впровадження гендерного компоненту в зміст навчальних дисциплін.
3. Видання підручників і навчальних посібників з гендерної проблематики.
4. Проведення науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів з гендерних питань.
5. Створення Гендерних центрів, лабораторій при ВНЗ.
6. Розробка наукових досліджень з гендерної проблематики.
7. Створення літніх шкіл.
8. Розміщення публікацій з гендерних досліджень в Інтернеті.

Робота вищих навчальних закладів країн СНД і Центрів гендерних досліджень характеризуються спільною діяльністю, створенням загальних проєктів.

Вищим навчальним закладам країн дальнього зарубіжжя належить важлива роль у впровадженні ідей гендерної рівності в різні сфери суспільства. Розробка соціальних проєктів з проблем гендеру розпочалася в Гарвардському університеті (США), коли факультет державного управління ім. Д. Кеннеді розпочав спільно з університетською програмою Великобританії реалізацію наукового проєкту «Планування розвитку. Жінка у розвитку» [8, 162].

У межах університету Оксфорд, Велика Британія, розроблена та впроваджена в навчально-виховний процес Схема-програма гендерної рівності на 2007-2010 роки.

Схема-програма розроблена з метою забезпечення рівних можливостей чоловіків і жінок, які працюють, навчаються, збираються навчатися або працювати в університеті.

Головними цілями Схеми-програми є:

Заохочення жінок до того, щоб вони претендували на отримання академічних посад.

1. Визнаючи факт недостатньої презентації жінок на керівних посадах вищого навчального закладу, було створено Товариство з розвитку кар'єри. Пілотні програми на факультеті математики, фізики і природознавчих наук проводять зустрічі для тих, хто хоче отримати посаду або з'ясувати механізм звернення за посадою.

2. Продовження дослідження щодо гендерного «розриву» під час складання випускних екзаменів з визначених дисциплін.

З метою визначення впливу гендеру на успішність студентів, в університеті проводиться наукове дослідження і готуються рекомендації про те, як краще підготуватися до випускних екзаменів.

3. Залучення жінок до процесу прийняття рішень.

Розроблена Програма розвитку академічного лідерства, яка спрямована на жінок і етнічну меншість, з метою створення фонду, до складу якого входять різні підготовлені кандидати на отримання керівних посад університету.

4. Формування університетської структури з питань контролю та провадження гендерної рівності в навчальному закладі.

Впровадження політики інтеграції гендерної рівності в освітній простір університету відбувається шляхом реалізації цілей Схеми-програми на факультетах, підрозділах, де визначені відповідальні за моніторинг та впровадження стратегії щодо гендерної рівності. Здійснюється робота з метою інформування щодо процедури подавання скарги на факти домагання. В університеті відбувається аудит зарплатні з метою виявлення гендерного «розриву» [11].

При факультеті Міжнародного розвитку Оксфордського університету створено Центр гендерних досліджень. Працівники центру проводять багатодисциплінарне дослідження гендеру, яке поєднується з соціальною антропологією, історією, літературою, законодавством, соціологією і політикою.

Аналогічним є вирішення питання щодо формування гендерної культури в університетах Ессекс, Сасекс, Лідс, Велика Британія. У межах університетів розроблена та впроваджується Схема-програма з забезпечення гендерної рівності. Схема-програма є результатом широкого консультування зі студентами і штатом співробітників і визначає заходи, які спрямовані на викоренення дискримінації за статтю, сексуальних домагань.

Університети пропонують тренінг «Рівність і різність» за такими темами:

- рівні можливості і різні компетентності;
- прийом студентів;
- робота з іноземними студентами;
- інформація щодо домагань;
- робота зі студентами та співробітниками з обмеженими можливостями тощо [12].

В університеті Сасекс при факультеті соціології працює Центр гендерних досліджень, який охоплює широке коло гендерних питань. Більшість з них є міждисциплінарними. Серед головних сфер дослідження такі питання, як:

- гендер і громадянство;
- сексуальне насильство;
- гендер, нація, ідентичність;
- гендер, ЗМІ і нові технології;
- феміністська соціальна та політична теорія;
- феміністський рух;
- маскулінізм;
- вища освіта [13].

При університеті Лідс, Велика Британія, працює Центр міждисциплінарних гендерних досліджень, у складі якого більше 170 науковців з таких сфер, як медицина, соціальні науки, мистецтво, гуманітарні дисципліни. У центрі відбувається наукове дослідження питань раси, маскуліності, сексуальності, гомосексуалізму, транссексуалізму.

Гендерні дослідження вивчають динаміку відносин між чоловіком і жінкою в минулому, теперішньому і майбутньому часах.

Робота в центрі відбувається за таким напрямками:

- гендерні дослідження;
- теорія сексуальності і гомосексуальності (транссексуальності);
- гендер і культура;
- гендер і менеджмент.

Навчання проводиться і для студентів, і для тих, хто закінчив навчальні заклади [14].

Університет в Осло один з найбільших і найстаріших університетів вищої освіти в Норвегії. З 1986 року в університеті існує Центр гендерних досліджень. Стратегічними цілями Центру є:

- проведення досліджень з гендерних питань у міждисциплінарному контексті;
- впровадження феміністичних і гендерних досліджень через семінари, збори, конференції;
- поширення досліджень з гендерних питань в університеті і в суспільстві.

Центр пропонує курси за програмою бакалавра – «Гендер, фемінізм і рівність» у співпраці з факультетами і відділами університету та впроваджує наукові проекти з проблем гендеру. Кожний проект знаходиться під керівництвом викладача-професора і поділяється на підпроекти [15].

Університет Гарвард, США, пропонує навчання за таким напрямком, як «Жінки, гендер і сексуальність». У межах курсу здійснюються міждисциплінарні гендерні дослідження [10].

Університет Толедо, США, пропонує програми, курси з Жіночих питань та гендерних досліджень з проблем:

- фемінізм;
- конструкція гендеру в США;
- гомосексуалізм (транссексуалізм);
- сімейне насильство через коло життя;
- гендер, стать і різниця;
- жіночі ролі;
- жінки в американській політиці;
- раса, клас і гендер;
- питання лесбійства, транссексуалів, гомосексуалів, бісексуалів;
- жінки і література тощо [16].

У межах університету Чикаго, США, у 1996 році створений Центр гендерних досліджень. Його робота сконцентрована на питаннях гендеру, сексуальності, фемінізму, гомосексуалізму, лесбійства. Центр надає можливість проводити курси з гендерних питань та сексуальності. Курси включають вивчення, з гендерної точки зору, літератури, історії, соціології, антропології, ЗМІ, телебачення, законодавство, медицину та інші дисципліни. Завданням центру є постійне розширення участі співробітників, факультетів, студентів в роботі центру.

Гендерний центр надає можливість студентам виробити план наукового дослідження. План дослідження розробляється студентами за допомогою Консультанта з гендерних досліджень згідно з індивідуальними інтересами тих, хто навчається.

Центр пропонує два головні напрямки роботи для студентів:

- міждисциплінарні дослідження гендеру і сексуальності (шлях А);
- дослідження в рамках однієї дисципліни, таких як історичні, англійські, політичні науки (шлях Б) [9].

Отже, аналіз питання щодо формування гендерної культури у вищих навчальних закладах країн дальнього зарубіжжя показав, що університети є головними чинниками впровадження цінностей гендерної культури серед студентів, співробітників.

Найбільш поширеними формами роботи є:

- розробка та впровадження Схем-програм з гендерної рівності (Велика Британія);
- створення Гендерних центрів (Велика Британія, Норвегія, США);
- створення факультетів, курсів з метою дослідження жіночих питань, секс-меншості (Велика Британія, Норвегія, США).

Водночас проведений аналіз зарубіжного досвіду формування гендерної культури не вичерпує усієї повноти висвітлення цього питання у зв'язку з високим ступенем розробленості і поширеності теми гендеру в країнах дальнього зарубіжжя.

Отже, аналіз зарубіжних джерел показав існування різноманітних шляхів та засобів формування гендерної культури студентів університету. Перспективним, на нашу думку, є знаходження та використання у вітчизняному освітньому просторі найбільш ефективних шляхів формування гендерної культури студентів університету.

Здійснене в дослідженні вивчення зарубіжного досвіду дало змогу виокремити ті його позитивні аспекти, які, на нашу думку, сприятимуть активнішому поширенню гендерного підходу до виховання студентської молоді в Україні. В українських вищих навчальних закладах, зважаючи на вікові особливості студентів, доцільно: а) на 1-2 курсах обговорювати зі студентами певні гендерні питання на заняттях з англійської мови професійного спрямування; застосовувати у виховній роботі прийом колажу, гендерні ігри, бесіди; б) у вищих навчальних закладах варто проводити конференції, конкурси (написання есе, міні-творів), реалізовувати дослідницькі проекти з метою пропагування рівних можливостей хлопців та дівчат, пом'якшення гендерних стереотипів; важливо використовувати різноманітні виховні методи (діалог студент/студентка – викладач, бесіда, дискусія, тренінг, метод проекту, наратив, рольові ігри, колаж), а також розвивати стратегії запобігання та усунення конфліктів, створювати інтернет-сторінки, веб-сайти з гендерної проблематики. Крім цього, а) гендерно спрямовувати гурткову роботу, запроваджувати проекти, які розширюють співпрацю вищих навчальних закладів із громадськими організаціями; б) постійно поглиблювати гендерну компетентність викладачів внаслідок необхідної умови формування у молодого покоління гендерної культури; в) враховувати гендерний

компонент при складанні навчально-виховних планів, програм тощо, а також у процесі організації позааудиторних виховних заходів. Вагомим чинником ефективності формування гендерної культури має стати контроль керівництва вищого навчального закладу за його послідовним впровадженням.

Перспективу подальшого вивчення цієї актуальної проблематики вбачаємо в дослідженні гендерного підходу в системі соціально-педагогічної роботи зі студентами, залученні засобів масової інформації на допомогу вищим навчальним закладам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендер как инструмент познания и преобразования общества / Ред.-сост. Е.А.Баллаева, О.А.Воронина, Л.Г.Луныкова. М., 2006. - 304 с.
2. Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді : [монографія] / Т. П. Голованова. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2007. – 338с.
3. Учебно-методические материалы. Авторские разработки программ по гендерному образованию / Сост. О.А.Воронина и др. – М.: МЦГИ, 2000. – 178 с.
4. Хоткина З.А. Гендерным исследованиям в России – десять лет/ Хоткина З.А. //Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – С. 21 - 26.
5. Цокур О. С. Основи гендерного виховання / О. С. Цокур, І. В. Іванова // Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К. : Фоліант, 2004. – С. 147-170.
6. Черепанова Л. Женское образование: проблемы и перспективы Минский гендерный центр – Журнал «Иной взгляд» № 1 , март 2000. [Електронний ресурс].- Режим доступу до журн.: [http // envila.iatp.by/g_centre/journal.html](http://envila.iatp.by/g_centre/journal.html)
7. Шакирова С. Невыносимая легкость бытия (размышления о внедрении гендерных ресурсов) / Gross Vita. ГИАЦ Выпуск № 1. [Електронний ресурс].- Режим доступу до журн.: [http://www giacgender.narod.ru/n1m2.htm](http://www.giacgender.narod.ru/n1m2.htm)
8. Шевченко Н.В. Гендерний вимір світової політики у «Пакті розвитку тисячоліття» (2000-2015 рр.) та завдання утвердження в Україні паритетної демократії/ Н.В. Шевченко // Наукові праці. Політичні науки. Видання ЧДУ імені Петра Могили / За ред. Клименко Л. П. – 2007. - Т. 69. - Вип. 56. - С. 159-166.
9. University of Chicago. The Center for Gender Studies.[http:// genderstudies.uchicago.edu/](http://genderstudies.uchicago.edu/)
10. Harvard University (MA) – Studies of Women and Sexuality [http // www.fas.harvard.edu/~wgs/](http://www.fas.harvard.edu/~wgs/)
11. University of Oxford Diversity & Equal Opportunities, Gender Equality Scheme, 2007-2010, University of Oxford. <http://www.admin.ox.ac.uk/eop/gender/ges.shtml>
12. University of Essex. Gender Equality Scheme. 2008. <http://www.essex.ac.uk/eo/codespolicies/GES08EADC07.doc>
13. University of Sussex. Gender Equality Scheme. [http // www.sussex.ac.uk/equalities/1-3-7.html](http://www.sussex.ac.uk/equalities/1-3-7.html)
14. University of Leeds. Gender Equality Scheme. 2008. [http: // www.equality.leeds.ac.uk/ed/policy/gender-equality-scheme](http://www.equality.leeds.ac.uk/ed/policy/gender-equality-scheme)
15. University of Oslo. Center for Gender Research. [http: // www.sfk.uio.no/English/frontpage.html](http://www.sfk.uio.no/English/frontpage.html)
16. University of Toledo: Women’s and Gender Studies at UT [http: // www.utoledo.edu/as/wgst/](http://www.utoledo.edu/as/wgst/)

УДК 37.013: 372.31

РОЛЬ САМОВРЯДУВАННЯ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

Веретенко Т.Г., к.пед.н., доцент, Шеїна Л.О., здобувач

Київський міський педагогічний університет ім. Бориса Грінченка

Стаття висвітлює роль самоврядування в процесі соціалізації молоді у ВНЗ. Розкриваються передумови проведення педагогічного експерименту та подається аналіз його результатів.
Ключові слова: соціалізація, студентське самоврядування.

Веретенко Т.Г., Шеина Л.А. РОЛЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ / Киевский педагогический университет им. Бориса Гринченко, Украина.

Статья освещает роль самоуправления в процессе социализации молодежи в общеобразовательных учебных заведениях. Раскрываются предпосылки проведения педагогического эксперимента и подается анализ его результатов.

Ключевые слова: социализация, студенческое самоуправление.

Veretenko T.G., Sheina L.A. ROLE OF SELF-GOVERNING IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS / Kyiv Municipal Pedagogical University of Borys Grinchenko, Ukraine

The article highlights the role of self-governing in the process socialization of socialization of young people in higher educational establishments. The article also describes conditions doe implementation of the pedagogical experiment as well as presents its results.

Key words: process socialization, self-governing.

Розбудова громадянського суспільства в Україні і встановлення демократичних відносин між державою та особистістю, потреба активної участі громадян у вирішенні проблем на державному і на особистісному рівні зумовлюють **актуальність проблеми** соціалізації студентів у ВНЗ.

Сутність та різноманітні проблеми процесу соціалізації, а також соціально-педагогічної роботи з молоддю досліджували Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова (організація соціальної роботи), Н. Голованова, А. Мудрик, В. Москаленко, Н. Смелзер, Д. Уаринг, (загальна теорія соціалізації); Н. Головін, Н. Дембицька, В. Зінчук, Ю. Загородній, В. Курило, С. Савченко, Н. Самохіна, О. Сольський; П. Горностай, Н. Завальна, Т. Карабин, О. Кікінежді, О. Кізь (види соціалізації); Н. Заверико, Д. Малков, Н. Слюсаренко, О. Панагушина (соціалізація підлітків); Л. Боса, Г. Овчаренко, С. Савченко (соціалізація студентів та молоді).

Проте в сегменті досліджених праць ми не знайшли визначення ролі самоврядування в процесі соціалізації студентів, тому метою нашої статті є показ дієвості самоврядування як одного із значимих засобів соціалізації молоді, *завданням* – розкриття самоврядування як засобу для активізації процесу соціалізації молоді в навчальному закладі.

Практичний досвід американських колег (М. Апл, Дж. Бін, С. Розентхольц, М. Шмокер) підтвердив висновки наших спостережень, згідно з якими люди працюють більш ефективно та наполегливо, коли вони працюють у колективі. Особливостями таких колективів є дотримання демократичних принципів та самоврядування як одного з них [8;9;10].

Істотне значення для нашого дослідження мав аналіз відповідних джерел [1,4,7], що дозволило нам узагальнити інформацію про існування та функціонування студентського самоврядування в різних навчальних закладах і створити теоретичну основу для нашого дослідження.

Задля розкриття ролі студентського самоврядування нами було проведено формуючий експеримент на базі Національного фармацевтичного університету.

Розробка експерименту була підкріплена відповідними державними документами, такими як Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Закони “Про освіту” (стаття 38 про студентське самоврядування), Наказ “Про затвердження Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах” тощо.

Як ми встановили, у ВНЗ мають місце: стихійна соціалізація [2,35], керована [5,111] або соціально-контрольована, вона ж виховання [3,20-26;], а також відносно спрямована [3,20-26], що підвищує цінність студентського самоврядування як засобу соціалізації молоді.

Студентське самоврядування є саме тим засобом, що дозволяє досягти мети соціалізації молоді у ВНЗ, яка полягає у формуванні особистості студента як соціально активної особистості з навичками самоврядування.

Як засіб соціалізації молоді студентське самоврядування передбачає: формування за допомогою органів студентського самоврядування клімату, сприятливого для всебічного розвитку молоді людини в студентській громаді; самоусвідомлення студентами себе творцями власного життя, усвідомлення того, що саме від них залежить, якими будуть роки перебування у ВНЗ та подальше життя, а також усвідомлення відповідальності за власний вибір, дії та наслідки, за інших членів студентської громади; формування в молоді потреби більш активної життєвої позиції в громаді, яке відбувається в процесі участі в діяльності студентського самоврядування.

Ми виділяємо такі умови успішної соціалізації за допомогою студентського самоврядування: володіння інформацією з актуальних проблем студентського сьогодення, налагодження контактів та співпраця з представниками органів студентського самоврядування, спілкування з однолітками, організація та проведення тренінгів, використання в процесі соціалізації принципу “рівний рівному”.

Участь у будь-яких заходах, які імітують реальні форми роботи та процеси, прийняті в суспільстві, є важливим чинником соціалізації молоді особистості, бо тут набувається перший практичний досвід діяльності, формується почуття співучасті в громадському житті суспільства. Тому розроблений активом проект “Положення Про Студентський Парламент Національного фармацевтичного університету” було запропоновано на загальне обговорення в студентській громаді; були враховані зауваження і внесені зміни. Остаточний варіант документу було прийнято на демократичних загальних зборах – Установчій Конференції. На Конференції також були обрані виконавчі органи СП НФаУ. Вони отримали легітимність в результаті голосування представників академічних груп.

Наступним кроком було формування (згідно із Положенням) структурних виконавчих Комітетів. На цьому зібранні членів Парламенту Комітети формувалися згідно із пропозиціями студентів. Співробітники Комітетів не призначалися, а добровільно зголошувалися на виконання обов'язків. Було сформовано такі Комітети: Здорового способу життя, Міжвишівських відносин, Соціально-правового захисту, Культурно-масовий, PR.

Крім Комітетів, до структури студентського самоврядування Національного фармацевтичного університету також ввійшли Культурний центр, Студентська рада побуту, яка працює на території гуртожитків, а також земляцтва іноземних студентів.

Змістом соціалізації за допомогою студентського самоврядування були заходи, що сприяють різним видам соціалізації. Зокрема, було здійснено такі види соціалізації, як психологічна, гендерна, політична, правова, економічна, екологічна, крос-культурна, культурна, гуманістична, комунікативно-інформативна, валеологічна, мовна.

У ході формувального експерименту ми співпрацювали із різними підрозділами структури органів студентського самоврядування у ВНЗ, такими як Студентський Парламент та його Комітети, студентська Рада Побуту, Культурний Центр, земляцтва іноземних студентів. Під час спільної роботи було проведено заходи різного спрямування, метою яких було сприяти успішній соціалізації студентської молоді. Ми отримали практичне підтвердження того, що беручи активну участь у різних формах самоврядної діяльності, студенти навчаються виконувати певні соціальні функції, притаманні молоді взагалі й студентству зокрема, а також роблять внесок до функціонування суспільної системи в цілому.

Згідно із визначеною нами метою соціалізації молоді у вищій школі, у процесі проведення експерименту ми маємо споглядати формування особистісних рис, необхідних молодій людині для того, щоб визначитися із своїм покликанням у суспільстві, знайти спільну мову із співгромадянами, принести користь спільноті, відбутися як громадянин та особистість. Об'єктивними показниками того, що процес соціалізації розгортається і рівень соціалізації студентства підвищується, є збільшення кількості студентів із високим та середнім рівнем соціалізації, і відповідне зменшення осіб із низьким рівнем соціалізації.

Після проведення експерименту змінилося сприйняття студентами лідерів студентського самоврядування. Характерною ознакою є те, що на першому місці за кількістю голосів опинилася соціальна відповідальність (76,5), активність залишилася на другому (63,7), а пасивність – на останньому з меншою кількістю відсотків (2,9). Комунікативність опинилася на третій позиції, трохи втративши у відсотках. Таким чином, можна констатувати, що діяльність лідерів студентського самоврядування дозволила сприймати їх як відповідальних осіб з активною життєвою позицією. Втратили свої позиції самовпевненість та нахабність, що може свідчити про зближення та доступність членів органів студентського самоврядування та пересічних студентів. Раціональність як характерна риса отримала більше голосів.

Показник індивідуальної соціальної активності збільшився на 32,2%. Нерівномірне зростання інформативності можна пояснити тим, що, хоча органи студентського самоврядування прагнуть охопити інформаційними повідомленнями максимальну кількість зацікавлених осіб, вони не можуть підійти до кожного. Тож, у майбутньому варто посилити роботу в напрямку зацікавленості самої спільноти в тому, щоб вчасно і в повному обсязі надавати-отримувати потрібну інформацію.

Що стосується критерію соціальної відповідальності, то його зростання є значним прогресом, бо саме на студентські роки припадає становлення особистості, опанування соціальної ролі дорослої людини і усвідомлення себе такою. Першокурсники, переважно, сприймають власну участь у діяльності студентського самоврядування як можливість весело провести час, поспілкуватися. Студенти четвертого-п'ятого курсів вже починають замислюватися про наслідки своїх вчинків, починають бачити причини подій та перспективу проведення тих чи інших заходів та акцій, розуміти суспільні потреби тощо. Також важливу роль у підвищенні показника цього критерію відіграла значний обсяг проведеної різноманітної роботи, що дозволило багатьом новачкам отримати практичний досвід. Тому зростання показника до середнього рівня є позитивною тенденцією.

Показник соціальної ініціативності та втілення в життя ініціатив характеризує вміння студентів генерувати ідеї та доводити їх до логічного завершення у вигляді безпосереднього втілення або організації такого втілення. Надання широкої, у першу чергу моральної, підтримки та успішний приклад інших студентів призводить до усвідомлення важливості студентської ініціативи, спонукає до роботи студентів, які були не впевнені в тому, що їхні пропозиції знайдуть відгук. Вважаємо, нам вдалося створити атмосферу творчого пошуку, результатом чого стало зростання числового показника даного критерію.

Відсоток представників середнього та високого рівнів соціалізації помітно підвищився після проведення експерименту, що підтверджує дієвість методів, використаних нами в процесі соціалізації студентської молоді засобом студентського самоврядування.

Отже, викладений аналіз процесу соціалізації студентської молоді засобом студентського самоврядування доводить його дієвість. Результати останнього за часом інтерв'ювання студентів свідчать про те, що інформація про діяльність органів студентського самоврядування в університеті стала однією із широко обговорюваних тем у “кулуарах” студентського життя. Це, у свою чергу, говорить про зростання популярності та ролі студентського самоврядування в університеті, а також про його актуальність як засобу соціалізації молоді.

Порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження довів, що внаслідок соціалізації молоді за допомогою студентського самоврядування процес соціалізації відбувається більш інтенсивно, а також розгортається в багатьох напрямках. Аналіз результатів педагогічного експерименту довів ефективність студентського самоврядування як засобу соціалізації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізованої проблеми. Подальшої розробки потребують такі види соціалізації: релігійно-духовна соціалізація, морально-етична, художньо-естетична, національно-патріотична. Перспективним також є дослідження інших засобів соціалізації в загальноосвітньому закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вирен В. В Москве два университета / В. Вирен // Наука и жизнь. -1974. -№5. – С. 100-105.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004, – 272 с.
3. Зайченко І. До питання про понятійно-категоріальний апарат соціальної педагогіки / І. Зайченко // Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ, 2005. – С.20-26.
4. Игнатович В. История английских университетов / В. Игнатович. – СПб. : типография Иосафата Огрязко, 1861. – 127с.
5. Москаленко В. В. Социализация личности (философский аспект) / Москаленко Валентина Викторовна. – К.: Вищ. шк., 1986. – 230 с.
6. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / Савченко С. В. – Луганск : Альма Матер : Луганский национальный педагогический университет имени Тараса Шевченка, 2003. – 406 с.
7. Уваров П. Ю. Характерные черты университетской культуры / П. Ю. Уваров // Из истории университетов Европы XVIII-XV веков : межвузовский сб. науч. трудов. – Воронеж: ВГПИ, 1984. – С.5-28с. – (ИЗВЕСТИЯ Воронеж. гос.пед. ин-та).
8. Apple M.W. Lessons from Democratic Schools / Michael W. Apple, James A. Beane // Democratic Schools. – Alexandria: ASCD, 1995. – P. 83-105.
9. Rosenholtz, S.J. Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools / S.J. Rosenholtz. – New York: Teachers College Press, 1991. – 112 p.
10. Schmoker M. Result : the Key to Continuous School Improvement / M. Schmoker. – Alexandria : ASCD, 2000. – 121p.

ГРА ЯК ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ РІЗНИХ СТАТЕЙ

Вихор С.Т., к.пед.н., асистент

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

У статті розглядається гра як процес статевої соціалізації; відмінності в іграх хлопців і дівчат різних вікових періодів. Розглянуто два різні погляди на причини відмінностей в іграх дітей різних статей та вплив гендерних стереотипів на вибір іграшок.

Ключові слова: статева соціалізація, маскуліність, феміністичність.

Выход С.Т. ИГРА КАК ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА / Тернопольский национальный педагогический университет, Украина

В статье рассматривается игра как процесс полоролевой социализации; отличия в играх девочек и мальчиков разных возрастных периодов. Рассмотрены две точки зрения на причины отличий в играх детей разного пола и влияние гендерных стереотипов на выбор игрушек.

Ключевые слова: полоролевая социализация, маскулинность, феминность.

Vykhor S.T. THE GAME AS A PROCESS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF DIFFERENT GENDERS / Ternopol national pedagogical university, Ukraine.

In this article the game regards as a process of appropriate gender role, distinguishes in games of boys and girls. The author stresses two points of view on the course of difference in game. She points out the influence of gender stereotypes in choice of toys.

Key words: socialization, masculine, feminine.

Важливим засобом засвоєння соціальних цінностей, статевих ролей і моделей поведінки є гра. В.Сухомлинський вважав гру величезним світлим вікном, через яке в духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень і понять про оточуючий світ. Через гру старші за віком чи дорослі передають підростаючому поколінню культурні традиції, звичаї, нову інформацію.

У статті здійснена спроба синтезувати дослідження різних учених та їхні погляди на гру як процес статевої соціалізації. Ігри дівчаток і хлопчиків мають гендерні відмінності, вони охоплюють різний ігровий простір у зв'язку з чим у вчених існує дві точки зору: 1) гра є наслідком відмінностей у будові мозку (Е.Еріксон, В.Єремєєва, Т.Хрїзман); 2) гра є результатом соціалізації (Т.Говорун, М. Осоріна, Т.Репіна). Не відкидаючи впливу біологічних чинників, ми намагалися з'ясувати, наскільки впливають гендерні стереотипи на вибір іграшок та виявити зв'язок між ігровою діяльністю та майбутніми гендерними ролями.

Найсприятливішим віком для соціалізації дітей через гру є два періоди: перший, коли провідною діяльністю є предметно-маніпулятивна діяльність (1-3 роки) та наступний, коли провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра (3-6 років). Велика роль в організації ігрової діяльності, виборі іграшок належить батькам. Вони забезпечують ігровий простір, можливість взаємодіяти з іншими дітьми, а також власне іграшки, які часто вибираються ними згідно зі статтю дитини. Із вступом до школи провідною діяльністю дітей стає навчання, проте вони не перестають гратись, змінюється характер ігор, розміри ігрової території. Деякою мірою буде точним твердження, що люди не перестають гратись ніколи, просто з часом вибрані ними іграшки стають вишуканішими і ціннішими, а захоплення дорогими іграшками переростають у фетишизм.

Граючись, діти моделюють майбутню діяльність, будують прообраз відносин зі світом. Якщо ознайомитися з біографіями відомих людей, то за їх ставленням до іграшок та вибором ігор проглядає майбутній життєвий шлях. Відомий співак Майкл Джексон у дитинстві не грався іграшками, бо заробляв гроші, а здобувши світову славу, збудував у власній садибі іграшкове місто в натуральну величину. Не маючи змоги спілкуватися з ровесниками в процесі ігор, він надолужує це зараз у настільки частих зустрічах із дітьми, що поліція звинувачує його в педофільії. Знаменитий своєю жорстокістю король Філіп Іспанський у дитинстві забавлявся спаленням ляльок і навіть живих тварин, а в дорослому віці запалив вогнища інквізиції. Ці приклади вказують на важливість дитячих ігор, на їх зміст та вплив на майбутнє життя.

У грі формується статева поведінка як особлива модель соціальної поведінки і відповідних ознак чоловіка або жінки, а також визначається міра впливу культурного середовища на людину в цілому. Кожна культура має свої особливості, рівень розвитку, тому впливає на характер гри та іграшки, якими граються діти. Крім того, біологічна стать теж пов'язана з ігровою діяльністю.

Спираючись на дані нейропедагогіки, "проаналізувавши взаємодії електричних потенціалів різних ділянок кори мозку,... з великою вірогідністю можна сказати, якої статі дитина" [4, 7], - зазначають вчені. Ці відмінності спричинюють інші, наприклад, такі як ближній і дальній зір, що знаходить вираження в іграх. "Ігри дівчаток часто частіше спираються на ближній зір: вони розкладають перед собою свої "скарби"- ляльки, клаптики тканини – і граються в обмеженому просторі, їм достатньо маленького кутка.

Ігри хлопчиків частіше спираються на дальній зір: вони бігають один за одним, кидають предмети в ціль тощо і використовують при цьому весь наданий їм простір” [4, 11]. Прихильники біологічного підходу пояснюють відмінності в іграх дітей різних статей результатом еволюції та різного сприйняття і аналізу інформації хлопчиками і дівчатками. Це означає, що “при вихованні дітей на безлюдному острові, відірваних від суспільства і батьків, які б керували їх вчинками, дівчатка все одно будуть бавити, одягати і виховувати ляльок, а хлопчики – змагатися один з одним фізично та інтелектуально, створювати групи з чітко вираженою ієрархією” [8, 7].

Е.Еріксон припустив, що різний ігровий простір хлопців і дівчат пов’язаний із статевими відмінностями. Спостерігаючи за іграми 10-12 річних дітей, він протягом декількох років аналізував ігрові ситуації. В одному з даних ним завдань діти повинні були скласти кубики. Хлопці споруджували будинки, башти, а дівчатка використовували їх як інтер’єр приміщень, дівчачі конструкції відрізнялися простотою. Еріксон підкреслював думку про зовнішню модальність чоловічого простору і внутрішню модальність жіночого простору [3].

Дослідження Еріксона підтверджують Д.Арчер та М.Осоріна. Описуючи дитячий ігровий простір, М.Осоріна звертає увагу на захоплення хлопчиків будувати укріплення на деревах. Ці споруди можуть бути груповими, туди можуть допускати дівчат, але вони засекречені від дорослих. Дівчачі “секретники” більш індивідуальні, вони сховані не лише від хлопчиків, дорослих, а й від інших дівчаток, які не знають про їх місце знаходження [7].

Т.Шишова вважає, що 3-4 річних хлопчиків слід знайомити з статево відповідними іграшками та чоловічими професіями, майструвати для них різну атрибутику, у 5-6 років варто давати дітям столярно-слесарні інструменти [10].

Узагальнюючи дані досліджень сучасної психології, Е. Маккобі та Д.Рабул зробили висновок, що ігрове спілкування має яскраво виражені гендерні переваги. До двох років вибір ігрового партнера власної статі малопомітний, проте з 14-місячного віку малюки більше спілкуються з одностатевими дітьми. Ці переваги прослідковуються чіткіше на третьому році життя спочатку в дівчат, а потім у хлопців. До 5 років ці переваги вже встановлені однозначно. У міру формування гендерної ідентичності, ігрове спілкування дітей, як і емоційна прихильність, все більше диференціюються за статтю. Згідно з лонгтюдними дослідженнями Маккобі і Джеклін, у 4,5 – річних дітей одностатеві ігри відносяться до різностатевих як 3:1, а у віці 6,5 років як 11:1. Крос-культурні дослідження підтверджують, що ця тенденція спостерігається в різних культурах, незалежно від ступеня їх розвитку і має схильність збільшуватися з віком.

Дослідження Т. Репіної, яка вивчала спільні ігри дошкільників, підтвердило, що вони дуже рано диференціюються на “чоловічі” і “жіночі”. Вона відмічала, що ровесники в дитсадку виконують функцію статевої соціалізації і сприяють формуванню гендерних стереотипів [8].

І.Кон, означуючи гомосоціальність як властивість маскулітності, помітив, що хлопчики, починаючи з 4-річного віку, ініціюють гендерну сегрегацію та висміюють тих, хто порушує встановлені ними кордони, із 5 до 14 років ця тенденція посилюється. Як зазначає Маккобі, це спричинено одночасним формуванням когнітивних і поведінкових структур. Хлопчики сильніше ідентифікуються з власною статтю, у той час як дівчатка чоловічі і жіночі ролі сприймають однаково. Маккобі вказує, що незалежно від стилю соціалізації, різниця між хлопчиками і дівчатками настільки велика, що є сенс говорити про існування двох різних культур дитинства, завдяки яким формуються і закріплюються маскулітність і фемінність.

Вивчаючи дитячу гру, Ж. Піаже ототожнював маскулітний розвиток із дитячим розвитком взагалі. Ж. Левер, продовжуючи його дослідження, вивчала групу учнів-однолітків початкової школи в процесі гри. Вона прагнула з’ясувати, чи виявляються статеві відмінності в дитячих іграх. Виявилось, що хлопчики частіше граються на вулиці, у великих, змішаних за віком групах. Їхні ігри змагальні і триваліші, порівняно з дівчачими. Хлопчикам подобається встановлювати закони і правила гри. Ігри дівчаток спрямовані на опіку та догляд за кимось. Ці відмінності спричинили висновок Ж. Левер, що чоловіча модель ігор є кращою, оскільки задовольняє вимоги сучасного життя, а дівчачі ігри можуть перешкоджати їх майбутньому кар’єрному і професійному зростанню. Отже, дівчаток потрібно вчити гратися у хлопчачі ігри.

В.Кравець вказує на відмінності в характері ігор. У хлопчиків вони більш конфліктні і змагальні, тоді як у дівчаток – почергові, де перемога однієї учасниці не асоціюється з поразкою іншої, а присутній елемент співробітництва [6].

Чому хлопчачий світ ширший, ніж дівчачий? Т. Говорун пояснює це таким чином: "...в дошкільні роки відмінність в освоєнні нових територій, розширення поля гри між статями мінімальна. У молодшому шкільному віці ця відмінність стає відчутнішою і, нарешті, в старших підлітків стає значною. При цьому

ігрова діяльність дівчаток значно більше регламентується в просторі, часі, виборі друзів батьківською сім'єю, ніж хлопчача” [2, 7].

Досліджуючи ставлення батьків до дочок і синів в процесі гри, Гір і Шільд (1996) встановили, що тати частіше допомагали і супроводжували дівчаток, ніж це було потрібно. Бажання батьків сприяти дівчаткам виробляло в них відчуття сильної залежності. Таким чином, можна стверджувати, що не характер ігор, а ставлення до них із боку батьків, вихователів сприяє звуженню поля ігрової діяльності дівчат, виробленню в них підлеглості, невпевненості в собі.

Як зазначає Е.Гідденс, батьки і дорослі поповнюють дитячі колекції іграшок відповідно до статі: спортивні, воєнно-агресивні, конструктори – хлопцям; м'які іграшки, ляльки та предмети їх побуту – дівчатам. Якщо дівчинка грається “хлопчачими” іграшками, з боку батьків це сприймається нормально, якщо навпаки – насторожує батьків. Крім вибору іграшок, батьки і педагоги повинні звертати увагу на роль, яку вибирає хлопчик чи дівчинка: чи відповідає вона їхньому гендеру? Тут необхідна делікатність, виваженість і спостережливість. Р. Грін відмічав, що багато дівчат, які в дитинстві виявляли маскулінну поведінку і віддавали перевагу хлопчачим іграм, у підлітковому віці “наздоганяли” фемінних ровесниць, у той час як схильні до “дівчачої” поведінки хлопці в період статевого дозрівання мали проблеми з гендерною ідентичністю. В. Каган вказує, що в дівчат рольовий діапазон ігор ширший ніж у хлопців, а вияв допустимих варіацій жіночої поведінки більший, ніж у чоловіків [5, 75].

Дорослі, забороняючи дітям гратись іграшками, які не відповідають їхній статі, втручаються у внутрішній світ дитини, акцентують увагу на стереотипах статевої поведінки. Коли це захоплення надмірне і виходить поза рамки звичної гри, лише тоді це повинно привертати увагу батьків та педагогів. Силові методи, заборона, тиск можуть лише нашкодити формуванню гендерної ідентичності, зламати особистість.

З метою вивчення стереотипів в ігровій діяльності та виявлення зв'язків між стереотипними уявленнями батьків і дітей, ми провели опитування 62 десятикласників. Ми очікували, що частина батьків нав'язує дітям статевоповідні іграшки, проте виявилось, що 98% опитуваних не відчували спротиву батьків, коли гралися не відповідними до статі іграшками. Такий результат пояснює також відповідь 90% учнів про те, що дівчата і хлопці повинні гратися тими іграшками, якими їм цікаво, незалежно від того, кому вони “призначені”, 85,5% опитуваних вважають, що хлопці і дівчата, які граються невідповідними до їх статі іграшками, у майбутньому не стануть поганими батьками і це не відобразиться у їх подальшому житті. Отже, такі результати свідчать про те, що в старших підлітків та їхніх батьків немає стереотипних уявлень про статевопризначення іграшок, що їх не було взагалі, або вони зникли в процесі соціалізації. Тому такі результати спонукають нас розширити коло дослідження.

На окрему увагу заслуговують іграшки, які є копією зброї: пістолети, рушниці, шаблі і т.п. До них склалося неоднозначне ставлення у зв'язку з ростом насильства та агресивності в суспільстві. Оскільки ідеалом мужності, “справжнього чоловіка” завжди вважалися військові, то цілком зрозуміле прагнення хлопців гратися такими іграшками. Група психологів провела експеримент: хлопчикам дошкільного і молодшого шкільного віку після відповідних бесід запропонували віддати іграшкову зброю в обмін на м'які іграшки. Після того як хлопчики “склали” зброю, дослідники дійшли висновку, що організатори акції сприяли зламу їх гендерної ідентичності, оскільки символи маскулінності не можуть бути замінені на символи фемінності. Серед агресивно насичених ігор виділяються комп'ютерні ігри, більшість з яких пересичена вбивствами, кров'ю, насильством. На думку фахівців вони представляють набагато більшу небезпеку, ніж іграшкова зброя: емоційність, віртуальна “реальність”, відсутність спілкування, легкість перемог, звичка бачити кров, насилля, вбивства формують у хлопчиків (як основних споживачів) неадекватні уявлення і ставлення, що врешті порушує структуру самосвідомості особистості.

Більш безпечними є ігри-фантазування, ігри-мрії, які подобаються учням середніх класів. Ці ігри А.Леонтьєв відносив до тих, які знаходяться на межі гри і неігрової творчої діяльності. Н.Анікеєва дослідила, що захоплення ними охоплює дітей, віком від 8 до 15 років, причому найчастіше їх грають наодинці, рідко по двоє. Ними захоплюються діти обох статей, проте тематика суттєво відрізняється. Хлопці грають у міста, подорожі, розігрують битви згідно зі схемами або за допомогою солдатиків, щось конструюють; дівчата граються в школу, принцес, розваги. На відміну від хлопців, у дівчат-підлітків зустрічався інший мотив сюжетів, який безпосередньо стосувався гендерної тематики [1, 48].

Аналізуючи гендерні відмінності в іграх, різноманітний ігровий простір, який обирають хлопчики і дівчатка, стає зрозумілою тенденція до фемінізації хлопчиків. Сучасна освіта не спроможна забезпечити умов для ігрового розвитку і виховання дітей з врахуванням статевої відмінностей, допомогти формуванню і реалізації власної гендерної ідентичності. Існують відмінності в наповненні іграшками дитячих садків та маркетів, потребує уваги світ дитинства взагалі, світ хлопчиків та дівчаток зокрема. Багато дослідників вказують на феміністичний освітній простір: основні соціальні ролі в них зайняті жінками; організація освітньої діяльності відбувається в статичній формі, в обмеженому просторі; жінки,

які мають власний досвід дитинства дівчинки слабо усвідомлюють природні тенденції хлопчиків до динаміки та розширення простору ігрових дій [1; 9].

Перед дослідниками окреслене широке коло проблем: які з сучасних іграшок переважають у хлопчиків та дівчаток, яка роль комп'ютерних ігор в ігровому просторі, чи існує окремий світ дитинства для різних статей в українських дітей, яка роль у ігровому спілкуванні хлопчиків і дівчат належить батькам тощо. Дослідивши вказані проблеми, науковці зможуть краще визначити, яка роль у процесі гендерної соціалізації належить грі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеева Н.П. Гендерные отношения в воспитательном пространстве / [Текст] [По материалам обследований учащихся шк. Санкт-Петербурга] / Н.П.Аникеева // Пед. образование и наука. - 2002. - № 4. - С. 46-50.
2. Говорун Т.В. Соціалізація статі як психологічна проблема // Педагогіка і психологія. Інформаційний бюлетень АПН України. Вип.2.- К., 2001. - С. 5-13.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / пер. с англ.: А.В.Толстых. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
4. Еремеева В.Д. [УДК 376.56:159.922.7](http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PEDW&P21DBN=PEDW&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR= Мальчики и девочки - два разных мира [Текст] : нейропсихологи - учителям, воспитателям, родителям, шк. психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. - М. : Линка-Пресс: Тускарора, 1998. – 178 с.
5. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии [Текст] : учебник для учителя и воспитателя / В.Е. Каган. – М.: Педагогика, 1991.— 255 с.
6. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: Навч. посібник / В.П. Кравець. - Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
7. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М.В.Осорина. - 4-е изд., доп. - СПб.: Питер, 2008. - 304 с.
8. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т.А. Репина // Вопр.психологии.-1987.- №2.- С.158-165.
9. Солодников, В. В. Идеальный ребенок в представлении педагогов [Текст] / Солодников В.В. // Социол. исслед. - 1989. - № 4. - С. 87-91.
10. Шишова Т. Как воспитать не мальчика, но мужа? / Т.Шишова // Народное образование. — 2004. — №2. — С. 162-168.

</div>
<div data-bbox=)

ПРОБЛЕМА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Волярська О.С., к.пед.н., доцент, Шестоух В.М., бакалавр

Запорізький національний університет

У статті розглядається проблема девіантної поведінки в підлітковому віці, визначаються типи девіації та види відхилень у поведінці.

Ключові слова: підлітковий вік, девіантна поведінка, девіація.

Волярская Е.С., Шестоух В.Н. ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматривается проблема девиантного поведения в подростковом возрасте, определяются типы девиации и виды отклонений в поведении.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, девиация.

Volyarskaya E.S., Shestoyx V.M. THE PROBLEM OF DEVIANT BEHAVIOUR OF TEENAGERS / Zaporizhzhya national universiti, Ukraine.

The article deals with the problem of deviant behaviour of teenagers, the types of deviation and forms of deviant behaviour have been researched.

Key words: teenagers, deviant behaviour, deviation.

Однією з найактуальніших проблем сьогодення є зростання правопорушень, вчинених дітьми, підлітками, молоддю. Це пов'язано, передусім, із загальним соціальним напруженням, психологічною невірноваженістю всього суспільства.

Проблема девіантної поведінки школярів має свою історію наукового аналізу. Серед вітчизняних учених, що займаються проблемою профілактики девіантної поведінки серед дітей, можна виділити С.Бадмаєва, М.Буянова, Т.Донських, О.Змановську, В.Кондрашенка, А.Фурманова та ін.

У сучасному українському суспільстві відбуваються кризові процеси, які негативно впливають на психологію людей, особливо підлітків, породжуючи девіантну поведінку. Обговорення цієї проблеми набуває великої суспільної значимості і стає особливо очевидною в період кризи соціальної системи.

Це відсутність ясної позитивної державної ідеології, спрямованої на зміну ієрархії суспільних цінностей; руйнування і криза традиційних інститутів соціалізації підростаючого покоління (дитячих і юнацьких організацій); недоступність для дітей безкоштовної якісної додаткової освіти (гуртків, секцій та ін.); безробіття (явне та приховане); пропаганда насильства і жорстокості через засоби масової інформації; доступність тютюну, алкоголю, наркотиків; різні сімейні проблеми, такі як неповна сім'я; матеріальне становище сім'ї (і бідність, і багатство); низький соціально-культурний рівень батьків, їхня безкарність; зловживання батьками алкоголем, наркотиками; заперечення самоцінності дитини; недостатнє або надлишкове задоволення потреб дітей; потуральне ставлення батьків до вживання дітьми психотропних речовин тощо.

Мета нашої статті – вивчити психолого-педагогічні проблеми проявів девіантної поведінки підлітків.

М.О. Галагузова визначає, що саме діти перебувають нині чи не в найскладнішому становищі внаслідок несформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що не дає їм змоги адекватно реагувати на події, факти навколишнього життя [1].

Л.С. Виготський відмічав, що підлітковий вік є найчутливішим (сенситивним) до особливостей соціальної ситуації, яка визначає той чи інший напрям становлення хлопця або дівчини [2]. Напруження в соціальній ситуації призводить до різних відхилень в особистісному розвитку та поведінці підлітків. Як зазначають соціальні педагоги І.Д. Зверєва, А.Й. Капська, О.І. Безпалько, особливу тривогу викликають не тільки дедалі більша відчуженість, підвищена тривожність, духовне спустошення, а й цинізм підлітків, їхня жорстокість, агресивність.

Ефективне вирішення цієї проблеми ґрунтується на розкритті причин виникнення девіантної поведінки, аналізу психічного розвитку особистості «важкого» підлітка, впливу соціальних чинників на формування і прояви в підлітків різних форм поведінки з відхиленнями.

Вітчизняні психологи і більшість сучасних зарубіжних вчених заперечують рішучому впливу на поведінку важких дітей генетичного чинника, спадкової свідомості і дій. Природні передумови певних особливостей психіки, звичайно, є, але діють вони не прямо, а через соціальні фактори. Основними причинами труднощів у вихованні окремих школярів є неправильні стосунки в родині, прорахунки школи, ізоляція взаємовідносин з товаришами, однолітками; осередкова дезаптація взагалі, прагнення ствердити себе будь-яким способом і в будь-якій малій групі. Часто діє сукупність, комплекс усіх цих причин. Дійсно, нерідко буває, що учень погано вчиться через проблеми в родині, що викликає зневагу до нього вчителів і однокласників. Подібні обставини призводять до небажаних змін у свідомості і поведінці такого учня.

Розглянемо причини формування девіантної поведінки в підлітковому віці.

Підлітковий вік – це період значних змін у становленні особистості. Такі зміни стосуються фізіології організму, міжособистісних відносин, рівня розвитку пізнавальних процесів, інтелекту й здібностей. Організм дитини починає перелаштовуватися в «дорослий режим функціонування». Слід зазначити, що в цей віковий період центр фізичного й духовного життя дитини переміщується з будинку в зовнішній світ. Спільна діяльність підлітка з однолітками й дорослими організовується на ширшому діапазоні інтересів і запитів порівняно зі спільною діяльністю дітей. Таким чином, головною особливістю підліткового періоду є різкі, якісні зміни, які торкаються всіх сторін розвитку. Цей період можна характеризувати як кризовий. І такі особливості кризи підліткового віку психологи, соціальні педагоги не можуть не враховувати. У цьому випадку криза – це «частина робочого матеріалу» професіоналам, що в роботі з підлітками не можна упустити.

Визначаючим характер особистісного розвитку особливості підлітка є бурхливий розвиток його самосвідомості. У підлітковому віці формуються взаємопов'язані компоненти особистості – самооцінка і пов'язаний з нею рівень домагання. Вони виступають як потужний чинник розвитку особистості підлітка.

Самооцінка чинить вплив на самовиховання підлітка. Порівнюючи себе з оточуючими, підліток створює власні ідеали, які виступають в якості програм його власного самовиховання. Головною умовою формування адекватної самооцінки підлітка є оцінка, яку він отримує від оточуючих. Якщо ця оцінка об'єктивна, то у підлітка формується об'єктивна самооцінка. У випадках, коли оточуючі підлітка люди переоцінюють або ж не до оцінюють його, то і самооцінка у нього формується неадекватна [1].

Таким чином, при нормальному розвитку особистості підлітка надто важливо, щоб його самооцінка була б адекватною, тобто об'єктивною.

Одним із найважливіших у цей час є потяг до самоствердження, бажання бути визнаним навколишніми. Конфлікти з батьками, способи самовираження підлітків, які шокують дорослих, зростання кількості асоціальних вчинків у цьому віці значною мірою пояснюються тим, що більшість підлітків ще не можуть продуктивно спілкуватися з дорослими та ровесниками.

Дослідники (Ю.О. Захаров, І.А. Руданова, З.Г. Зайцева) зазначають, що структурним центром розвитку особистості в цей період стає потяг підлітків до так званої «дорослості», а також реальну невідповідність «бажаної дорослості» і поведінкою в конкретний віковий період [3; 4; 5].

Заявляючи свої права на нове до нього ставлення з боку дорослих, підліток може зустріти безліч характерних суперечностей і конфліктів, такі реакції дорослих на свої дії: 1) батьки продовжують повністю керувати життям підлітка, як і в молодшому віці, не рахуючись з його бажаннями. Підліток відстоює своє право на самостійність, виявляє заперечення в різних формах; 2) суперечності проявляються епізодично через непослідовність самої позиції дорослих і поступово можуть бути вирішені при наполегливості з боку підлітка; 3) суперечності поступово зникають у міру розвитку дитини, оскільки дорослі послідовно усвідомлюють зміни в особистості підлітка і нові вимоги; 4) суперечності взагалі не виникають, якщо дорослі будують свої стосунки з підлітком з урахуванням закономірностей його дорослішання.

На нашу думку, перед педагогами і батьками постає проблема: як, ставлячись до підлітка по-серйозному, разом з тим поводитися з ним як з дитиною, що потребує допомоги й підтримки.

Під час організації навчально-виховної роботи з підлітками необхідно враховувати особливості їх емоційної сфери. Підлітки відрізняються великою пристрасністю та гарячкуванням. З цим пов'язане невміння стримувати себе, слабкий самоконтроль, різкість у поведінці. Труднощі або перепони, що заважають підлітку в реалізації будь-яких його дій чи справ, викликають почуття протидії. Висока емоційність підлітка пояснюється підвищеним збудженням нервової системи і недостатнім досвідом вольової поведінки.

Підлітки не завжди в змозі розібратися в суттєвості тих чи інших фактів, явищ, дії та вчинків інших людей. Тому зовнішні чинники мають дуже великий емоційний вплив. Не маючи достатнього життєвого досвіду і відрізняючись підвищеним емоційним збудженням, підлітки легко можуть опинитися під негативним впливом.

Підліток чутко і свідомо ставиться до думки колективу. Він дорожить цією думкою, поважає її, керується нею. Він болісно реагує на несхвалення з боку товаришів, тому важливо мати в класі здоровий глузд, громадську думку і уміти опертися на неї. Підліток не вибачає образ в присутності однокласників і інших осіб, тому не слід докоряти, повчати при товаришах, що може спричинити виникнення конфлікту.

Негативні прояви психіки підлітків обумовлені переважно негативним впливом на них оточуючих їх дорослих. При цьому спостерігаються такі взаємозв'язки поведінки дорослих і негативних особистісних якостей «важких» підлітків, викликаних цією поведінкою: негативний приклад дорослих – визнання сили кулака, підслівності, невіра в майбутнє, негативний ідеал, обмеженість інтересів; аморальна поведінка дорослих – лицемірство, недисциплінованість, виправдання власних недоліків; жорстоке поводження з дітьми – хитрість, розчарування в людях, підступність, мстивість, образливість; надмірна батьківська любов – брехня, капризи, самозакоханість.

Розглянемо сім'ю та проблему «важких» дітей. Перебудова суспільства, зміна соціально-економічних умов поряд з позитивними явищами в суспільстві, на жаль, потягли за собою низку негативних явищ і більш за все негативні явища вплинули на родину, яка постійно відчуває зміни, що відбуваються в країні і відповідно сама впливає на розвиток суспільства [2].

Помітно змінилася функція сім'ї, яка полягає в забезпеченні різноманітних духовних родинних зв'язків і стосунків, взаємний вплив подружжя один на одного, зростаючу увагу батьків до виховання дітей.

Сьогодні розуміння сім'ї як головного суспільного чинника в соціалізації дитини і як бажаного соціального середовища для її розвитку дає можливість усвідомити той факт, що особливе занепокоєння викликають родини, які не можуть забезпечити сімейне виховання належним чином, у яких створюються передумови для негативного формування особистості, протиправної поведінки підлітка. А.К. Воднева визначає, що причини відхилень у поведінці дитини виникають як результат несприятливих сімейно-побутових відносин, відсутність контролю за поведінкою, надмірної зайнятості батьків, зростанням розлучень [2].

Діти з девіантною спрямованістю мають багато вільного часу, при цьому нічим не завантаженого. Культура використання вільного часу закладається у родині в спільних прогулянках, походах у кіно, театри, музеї, на виставки, у поїздках за місто і т. ін. Цілком обгрунтовано відхилення в поведінці дітей пов'язують з стилем виховання і взаємовідносин в родині. Особливо впливає на виховання дітей сімейна атмосфера, психологічний клімат в родині.

Сім'я – це різновид найдавнішої малої людської групи. До сімейної атмосфери людина чутлива все життя, але найбільшого впливу зазнає дитина в пору фізичного та духовного становлення. На ґрунті сімейних стосунків відбувається первинна соціалізація, засвоюються перші соціальні ролі, закладаються основні цінності життя. Батьки природним способом впливають на своїх дітей: через механізм наслідування, ідентифікації та інтеріоризації зразків батьківської поведінки.

Сім'я може бути могутнім чинником розвитку та емоційно-психологічної підтримки особистості, а також джерелом психічної травми та різного роду розладів: неврозів, психозів, психосоматичних захворювань, сексуальних та соціальних відхилень.

М. Роттер серед обставин, що сприяють з'явленню важких дітей, відмічає сімейні травми: конфлікти в родині, недостатність батьківської любові, смерть одного з них, батьківська жорстокість або просто відсутність послідовності у вихованні, знаходження в дитячих будинках [3].

Несприятливо впливають на дитину й інші чинники. Такими є, наприклад, жорстокі обмеження і гіперопіка з боку батьків. Перші ведуть до пригніченості учня, а іноді, до невротичного стану; другі – к ускладненням у спілкуванні з дітьми. Складності в поведінці дитини можуть виникати з-за домінування в родині одного із подружжів, що викликає опір з боку іншого.

Сприяє появі важких дітей відсутність прихильності між членами родини, емоційні й інші психічні розлади батьків, асоціальна поведінка одного або обох батьків. Зараз широко обговорюється тема жорстокості і насильства по відношенню до дітей в родині. Вони можуть прийняти фізичну і психологічну форму.

Виховання дітей в сім'ї має більшістю суб'єктивний характер і залежить від рівня моральності і соціокультури батьків, їх життєвих планів, ідеалів і вчинків, досвіду соціального спілкування, сімейних традицій. Сім'я сприяє або гальмує формування всебічно розвиненої особистості.

Навколишнє середовище значно впливає на формування особистості підлітка і в позитивному, і в негативному відношенні.

Важливе значення має для підлітка школа. Значна кількість випадків поганої поведінки учнів більш за все обумовлена двома головними чинниками: частою змінністю вчителів і значними змінами складу учнів класу.

Учні, що успішно навчаються, краще ставляться один до одного і до вчителів, віддані школі і зацікавлені навчанням. У групах слабких учнів формуються антишкільні погляди і настрої, достатньо великий відсоток правопорушень, часті явища протесту проти існуючих шкільних правил.

Сьогодні, на жаль, більшість підлітків втратили віру у школу, прагнуть менше в ній знаходитися і колективно організовуватися. Збільшується кількість підлітків, які покинули школу, зростає кількість підлітків притягнутих до кримінальної відповідальності [3].

Значний вплив на поведінку учня і його успішність у навчанні має індивідуальний стиль діяльності педагога. Великою помилкою сьогоdnішніх вчителів є традиційне авторитарне навчання, де перебільшується роль викладання та вчителя, а навчання і учень недооцінюються. На учня «наклеюється» ярлик невстигаючого, слабо підготовлених дітей переважно відносять до важковиховуваних, аніж менш здатними.

Дитина може стати «важкою» (неслухняною, недисциплінованою, впертою), якщо між нею і вчителем виникає «смысловий бар'єр» – коли дитина добре розуміє і може виконати те, що вимагає від неї вчитель, але нібито не «приймає» цю вимогу і чинить опір виконанню вимог.

Причини смыслового бар'єру різноманітні: 1) неправильне реагування вчителя на вчинки і дії учня, через невміння виявити істинні мотиви його поведінки, що викликає протест і незадоволення підлітка. Якщо таке стається, то смысловий бар'єр між учителем і учнем закріплюється і стає настільки міцним,

що призведе до несприймання будь-яких педагогічних впливів вихователя; 2) непомірне, занадто одноманітне і тривале застосування одних і тих самих виховних засобів: нотації, догани, переконання; 3) негативна емоційна реакція учня на неправильне, на його думку, ставлення до нього: занижена оцінка його успішності, несправедливе покарання, тим більше образи і пригнічення його гідності.

Для подолання смислового бар'єру вчитель повинен застосовувати індивідуальний підхід: з'ясування справжніх причин цього негативного явища, всіх обставин його виникнення. Вчитель повинен бути достатньо критичним стосовно себе, тому що переважно смисловий бар'єр виникає з-за його недостатнього розуміння учня і необміркованих педагогічних впливів на нього. Особливий вплив на поведінку підлітка має група однолітків з якими він спілкується, особливо однокласників. Дуже часто несприятливість в цій сфері свідчить про аномалії розвитку дитини. Вони можуть бути пов'язані з індивідуальними особливостями як самого підлітка, так і групи однолітків. Наприклад, відставання в навчанні часто тягне до ускладнення пристосування, порушенню емоційних контактів. Більшість таких школярів втрачають впевненість в собі, в них виникає почуття неповноцінності, часто пригнічений настрій, формується замкнутість, конфліктність, неслухняність і впертість. Такі ускладнення викликані особистим неуспіхом школяра

У підлітковому віці становище школяра в класі значною мірою визначається не стільки вчителем, скільки однолітками. Через це старанний і взірцевий учень може потрапити в становище вигнанця: його почнуть зневажати, ображати і навіть піддавати фізичним діям. У цьому випадку ускладнення викликані неправильною поведінкою групи однолітків.

Особливу небезпеку становлять ситуації міжособистісної дисгармонії, причиною яких виявляється безпосередньо сам підліток. Їх сутність полягає в значному погіршенні взаємин підлітка зі своїми однолітками через його недружні дії стосовно них. Невміння спілкуватися, встановлювати адекватні міжособистісні стосунки у колективі часто являється першоосновою поведінки з відхиленнями.

Отже, у кожній з перерахованих соціальних груп переважають негативні установки на сприйняття підліткового віку.

Батьки розглядають своїх доньок і синів, які подорослішали, дітьми, які потребують піклування дорослих. Однолітки сформували стандартний зразок вдалого, сильного, багатого і розумного підлітка. Кожен, хто не підлягає під зразок, виганяється із осередка або стає об'єктом насмішок і знущань. Школа не може подолати стереотип відмінника, наполегливого і старанного в здобутті знань. «Важкість» підлітків обумовлена комплексом причин: основним чинником ризику виступає дисгармонійна родина, у якій основною проблемою є стосунки між членами родини і неправильний тип виховання; другим чинником ризику – неблагополучна ситуація у взаєминах дитини з однолітками.

Визначальним станом підлітків, який є психологічною дійсністю, є їхня реальна внутрішня готовність до прийняття дорослих норм життєдіяльності, що виражається у прагненні зайняти нову соціальну позицію, що реалізується ними в контексті свідомості і в контексті поведінки. При цьому головним є для підлітків – визнання дорослих, визнання їхньої дорослості.

Тут ми маємо справу не лише з труднощами підлітка, а й з труднощами дорослих – їм надзвичайно важко перебудувати свої взаємини й визнати дорослість підлітка.

Підліток потребує не просто уваги, а й розуміння, довіри дорослих. Він прагне відігравати певну соціальну роль не лише серед однолітків, а й серед старших. А у спільності дорослих утвердилася позиція, що гальмує розвиток соціальної активності підлітка – він дитина і мусить слухатися.

Внаслідок такого становища між дорослими і підлітками зростає "психологічний бар'єр", прагнучи подолати який, підлітки часто вдаються до агресивних форм поведінки. Ці форми провокують також різні засоби масової інформації, референтні вуличні групи (де забіякуватість, агресивність розглядаються як свідчення мужності, самостійності) і диференціація сім'ї, яка іноді не тільки не формує в дитині почуття психологічного захисту, а й сприяє розвиткові брутальності, демонстративної непокори.

Кожен з нас прагне відчувати себе щасливим, уникнути страждань, реалізувати свої здібності, а це не можливо без людських контактів. Не підлягає сумніву важливість стосунків між людьми в будь-якій сфері їхнього життя, а особливо в родині.

Родина (сім'я) може стати найбільшим щастям або нещастям у житті дитини, завдати їй глибоких психічних травм, загострити або сформувати найгірші риси характеру і негативне ставлення до людей, суспільства. Тільки сім'я може реабілітувати "загублену" дитячу душу, вселити віру у власні сили, дати шанс подолати життєві випробування, навчити жити серед людей, свідомо і відповідально ставитися до свого життя.

Взаєморозуміння між батьками та їх проблемними дітьми досягаються налагодженням психологічного контакту з дитиною, усвідомленням батьками своїх проблем і проблем підлітка, знаннями ними деяких профілактичних засобів, спрямованих на попередження аддиктивної поведінки підлітків.

Помилки родинного виховання часто доповнюються помилками шкільного впливу на особистість підлітка. Зменшується прояв уваги до особистості учня, його життєвого досвіду, інтересам, особистісним цінностям, емоційній сфері.

Під час організації виховної роботи з важким підлітком треба зробити акцент на подолання та знищення в дитині прагнення до негативної поведінки і моделювання умов навколишнього оточення, що сприяють виникненню девіантної поведінки [4]. Профілактично-виховна робота педагога повинна бути побудована на постійній підтримці і стимулюванні позитивної поведінки дитини і зведення до мінімуму попереджувально-карних застережень у відповідь на різні форми відхиленої від норм поведінки.

Сучасні учні – давно не діти-янголи. Підлітки настільки швидко і динамічно розвиваються, оволодівають такою кількістю інформації, що вчителі просто не встигають вчасно зорієнтуватися та застерегти від негативу, який щоденно наповнює молоді голови. З ще не до кінця сформованою психікою, учні неначе губка, сприймають усе, що їх оточує, і роблять поспішні висновки. І в такій ситуації не можна все «списувати» на вчителів, адже, як кажуть останні, без належного сімейного виховання важко щось змінити. Якщо між дітьми та батьками в колі сім'ї не ведуться розмови про духовне та національне, то важко уявити, що такі діти прислухатимуться до слів про добре й вічне з вуст вчителя.

Сім'я і школа повинні озброїти підлітка людськими цінностями, вмінням устояти перед труднощами, зробити його невразливим проти будь-якого негативного впливу. Вимагається активна участь усіх дорослих, причетних до виховання підростаючого покоління, в формуванні серед дітей відповідної культури спілкування і поведінки, вироблення здорової життєвої позиції.

Визначимо типи девіації та види відхилень поведінки.

Девіантна поведінка (від лат. Deviation – відхилення) – це поведінка, яка не відповідає загальноприйнятим або встановленим нормам. Девіантна поведінка й особистість, що її виявляє, викликає негативну оцінку з боку інших людей. Під девіантною поведінкою розуміють вчинки/дії індивіда, що не відповідають очікуванням і нормам, які фактично склалися або офіційно встановлені в даному суспільстві. Негативна репутація посилює небезпечну ізоляцію людини, заважає позитивним змінам й викликає рецидиви девіантної поведінки. Особливістю девіантної поведінки є те, що вона, виступаючи деструктивною або аутодеструктивною, завдає реальної шкоди самій особистості або оточуючим людям. Хоча теоретично девіантну поведінку поділяють на позитивну – що слугує прогресу суспільства, й негативну – що підточує підвалини суспільства й гальмує його розвиток, термін використовується в негативному сенсі.

У вітчизняній психології спочатку використовувалась така дефініція, як «поведінка з відхиленням»: система вчинків або окремих вчинків, що суперечать прийнятним в суспільстві правовим або моральним нормам.

У соціально-психологічних і педагогічних дослідженнях для позначення відхилень (девіації) у поведінці людини використовують різноманітні визначення: делінквентна поведінка, девіантна поведінка, асоціальна поведінка. Як показує аналіз публікацій, девіація є однією зі сторін явища мінливості, яке притаманне і людині, і оточуючому її середовищу. Мінливість у соціальній сфері завжди пов'язана з діяльністю і виявляється в поведінці людини, яка представляє взаємодію її з оточуючим середовищем, опосередкована зовнішньою і внутрішньою активністю підлітка. Якість процесів даної взаємодії дозволяє «ділити» поведінку на нормальну та з відхиленнями.

Нормальна (адекватна, адаптивна) поведінка підлітка передбачає взаємодію його з мікросоціумом, адекватно відповідаючого потребам і можливостям його розвитку і соціалізації. Звідси поведінка з відхиленням може бути охарактеризована як взаємодія дитини з мікросоціумом, який порушує його розвиток і соціалізацію внаслідок відсутності адекватного урахування середовищем особливостей його індивідуальності, яка виявляється у поведінковій протидії встановленій моральною і правовою суспільними нормами. В інших дослідженнях відмічається, що всередині девіації виділяють такі форми, як девіантну, делінквентну і кримінальну поведінку.

Девіантна поведінка – один із видів відхилення поведінки, пов'язаний з порушенням відповідних віку соціальних норм і правил поведінки, характерних для мікросоціальних відносин (сімейних, шкільних) і малих статевовікових соціальних груп. Тобто цей тип поведінки можна назвати антидисциплінарним. Типовими проявами девіантної поведінки являються ситуаційно обумовлені дитячі і підліткові поведінкові реакції, такі як: демонстрація, агресія, виклик, вільне і систематичне ухилення від навчання або трудової діяльності; систематичні уходи з дому і бродяжництво, пияцтво та алкоголізм дітей і підлітків; рання наркотизація і пов'язані з нею асоціальні дії: антисуспільні дії сексуального характеру; спроби суїциду.

Девіантну поведінку розглядають у широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні девіантною поведінкою можна назвати різні дії, які не відповідають ustalеним у даному суспільстві нормам і соціальним стереотипам. При такому підході необхідно розрізняти позитивну і негативну девіацію.

Позитивна девіація – це таке відхилення поведінки, яка хоча і сприймається багатьма як незвичайна, дивакувата, але в той же час, в цілому, не викликає несхвалення. Це можуть бути героїчні вчинки, самопожертвування, відданість будь-чому або будь-кому, надмірна наполегливість, загострені почуття жалю або співчуття і т. ін.

Негативна девіація, навпроти, являє собою у більшості людей реакцію несхвалення або осудження. Сюди можна віднести тероризм, вандалізм, крадіжки, зрадництво, жорстоке поводження із тваринами і т. ін.

У вузькому розумінні під девіантною поведінкою розуміються всілякі негативні і несхваленні відхилення від загальноприйнятих норм.

Делінквентна поведінка, на різницю девіантній, характеризується як повторюючи асоціальні вчинки дітей і підлітків, які складаються у певний усталений стереотип дій, що порушують правові норми, але не передбачають карної відповідальності через їх обмежену суспільну небезпеку або недосягнення дитиною віку, з якого починається карна відповідальність.

Виділяють такі типи делінквентної поведінки: агресивно-насильницька поведінка, включаючи образи, побиття, підпали, садистські дії, спрямовані, в цілому, проти особистості людини; корислива поведінка, включаючи дрібні крадіжки, вимагання, угони автотранспорту та інші майнові зазіхання, пов'язані з прагненням отримати матеріальну вигоду; розповсюдження і торгівля наркотиків.

Кримінальна поведінка як протиправний вчинок, який по досягненню віку карної відповідальності є підставою для порушення кримінальної справи і кваліфікується за певними статтями кримінального кодексу. Кримінальній поведінці, як правило, передують різноманітні форми девіантної і делінквентної поведінки [5, 115].

Негативні форми девіації є патологією: пияцтво і алкоголізм, токсикоманія і наркоманія, проституція, суїцид, правопорушення і злочинність. Вони дезорганізують систему, руйнують її основи, наносять шкоду, насамперед, особистості самого підлітка.

Щоб навести термінологічний порядок у визначеннях феномена «девіація», у багатозначному наборі існуючих понять потрібно виділити загальне значення.

Дезаптація як порушення соціально-психічного стану і поведінки під впливом зовнішніх/внутрішніх причин може бути розглянута в якості базового поняття, об'єднуючого усі вищеперераховані визначення відхилень поведінки людини. У рамках дезаптації дослідниками визначаються межі соціальної, психологічної і патологічної дезаптації; відмічається специфіка дезаптації у загальноосвітній школі.

Отже, як показав аналіз літератури з цієї проблеми, назви груп осіб з порушеннями станів та поведінки залишаються такими ж як і раніше. Звикнув до слів «важкі», «важковиховувані», «група ризику», більшість дослідників не вважають за необхідне загострювати увагу на тому, що в сучасній педагогічній ситуації у допомозі і підтримці потребують діти і підлітки з різними порушеннями адаптації. Для подолання стереотипів пропонується ввести ширше визначення груп з порушеннями пристосованих механізмів: «соціально неадаптована молодь» (СНАМ) [5].

У зв'язку з цим може бути значно поширено кількісний та якісний склад груп соціально неадаптованої молоді, у їх числі: молоді особи з різноманітних культурно-етнічних середовищ (мігранти, етнічні групи, цигани) і соціально благополучних/неблагополучних сімей (інваліди, які залишилися без батьківської підтримки і місця проживання, групи ризику, обдаровані). Чисельні групи дітей, підлітків, юнаків з благополучних і неблагополучних сімей з вираженими симптомами соціальної дезаптації, серед них: так звані групи ризику (молодь девіантної поведінки); сироти, залишені без батьківської підтримки, піклування; покинуті діти при живих батьках; бомжі без певно визначеного місця помешкання.

Таким чином, у групі соціально неадаптованої молоді основний акцент переміщується на підлітків та юнаків. Вони об'єднані в маргінальну групу, члени якої відчувають підвищену потребу у відповідності (ідентичності) і активному впливу на соціальну ситуацію. Підвищена потреба у відповідності являється об'єктивною характеристикою суспільства, обумовленої раннім та швидким дорослішанням цієї групи молоді. Однак потреби в достатній мірі не задовольняються, а якщо і задовольняються, то частіше за все спостерігаються «негативні ідентичності». Отже, визначену поведінку можна охарактеризувати, як поведінку, що повторюється й триває дуже довго і призводить до ізоляції, лікування, виправлення або покарання порушника.

Подальшого розгляду потребує вивчення підходів до подолання проявів девіантної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекцій / Галагузова М.А. – М.: ВЛАДОС, 200. – 416 с.

2. Воднева А.К. Неполная семья и отклоняющееся поведение школьников/ А.К. Воднева // Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания. – Могилев, 1985. – С. 336-339.
3. Зайцева З.Г. Школа та важковиховуванні підлітки: Книга для вчителя/ З.Г. Зайцева. – К.: Радянська школа, 1991. - 77 с.
4. Захаров Ю.А. Подростки «группы риска»/ Ю.А. Захаров // Воспитание школьников. – 2000. - № 4. – С. 29-36.
5. Рудакова И.А. Девиантное поведение/ Рудакова И.А., Митникова О.С., Фальчевская Н.Ю. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. – 156 с.

УДК 37.017.5: 378

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДОСЛІДЖЕНЬ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ СТУДЕНТІВ У СОЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Голованова Т.П., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті з'ясовано, що дослідження проблем гендерної рівності студентів має свою специфіку, оскільки здійснюється на межі психологічних, економічних, правових, етичних, культурологічних та соціально-педагогічних наукових напрямків. Розглянуто етапи становлення гендерних досліджень у соціальній педагогіці та методи гендерних досліджень.

Ключові слова: соціальна педагогіка, гендерна рівність, методи гендерних досліджень, огляд, свот-аналіз, структурно-логічний аналіз.

Голованова Т.П. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье показано, что исследование проблем гендерного равенства студентов имеет свою специфику, поскольку осуществляется на стыке психологических, экономических, правовых, этических, культурологических и социально-педагогических научных направлений. Рассмотрены этапы становления гендерных исследований в социальной педагогике и методы гендерных исследований.

Ключевые слова: социальная педагогика, гендерное равенство, методы гендерных исследований, огляд, свот-анализ, структурно-логический анализ.

Golovanova T.P. PECULIARITIES OF STUDENTS' GENDER EQUALITY RESEARCH IN THE CONTEXT OF SOCIAL PEDAGOGY / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article presents, that the study of students' gender equality has its own specifics, as implemented at the intersection of psychological, economic, legal, ethics, culture and socio-pedagogical research directions. The groups of methods of gender studies are presented.

Key words: social pedagogic, gender equality, methods of gender studies, SWOT- analysis, LFA method.

Актуальність дослідження. Аналіз наукових досліджень з проблеми дозволяє зробити висновок про те, що після проголошення незалежності Україна прийняла ряд законодавчих актів і приєдналася до низки міжнародних документів. А саме: до Цілей Розвитку Тисячоліття (2000), Паризької Декларації (2007) та Болонського процесу (2005). Прийнятий 8 вересня 2005 року Верховною Радою України Закон України №2866-IV «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків», який набув чинності з 01.01.2006, та Прийнята Кабінетом Міністрів України 27 грудня 2006 р., Державна програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року виявили потребу в гендерних дослідженнях та методологічних засадах забезпечення програм гендерної рівності студентів у соціальній педагогіці.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Для цілей нашого дослідження важливо відповісти на питання, наскільки евристичні підходи, що розроблені у вітчизняній педагогіці щодо забезпечення гендерної рівності студентів у соціально-педагогічній роботі. Якщо ми визначимо, на якому етапі знаходиться дослідження гендеру в сучасних дослідженнях соціальної педагогіки, то ми зможемо прояснити можливості і бар'єри використання вітчизняних підходів у програмах та технологіях забезпеченні гендерної рівності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із сімдесятих років ХХ ст. з'ясувалося, що гендер як предмет дослідження має міждисциплінарний характер, адже його окремі аспекти вивчаються в межах різних наук, а саме філософії, психологічної персонології, соціології, етноантропології. Крім того, розвиток гендерних досліджень як західноєвропейської міждисциплінарної науково-дослідницької практики відбувся внаслідок феміністичного аналізу систем домінування в суспільстві (1960-1970 рр.); формування нового погляду на природу сексуальності і взаємин статей (1970-1980 рр.); інтенсивного розвитку феміністських практик, специфічного жіночого досвіду та концепції «гендер» засобами «Women's studies» і «Men's studies» (1980-1990 рр.); наукового обговорення й осмислення гендерної теорії у методологіях різних наук (1990-2006 рр.) [2]. Тому до цього часу виникають певні труднощі під час визначення й розмежування сфер розгляду між різними науковими галузями в процесі дослідження механізмів, методів, форм і засобів організації та функціонування гендеру, що досить часто призводить до необхідності дослідження проблем гендерної рівності на рівні міждисциплінарних зв'язків, а це суттєво ускладнює завдання.

Не претендуючи на аналіз наведених причин виникнення гендерного напрямку в соціальній педагогіці, зупинимося на новітньому часі їх розвитку. Узагальнення результатів наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки за останні десятиліття дозволило умовно виділити три періоди в розвитку соціально-педагогічного знання, науково-дослідної діяльності щодо гендеру.

Тимчасові межі першого періоду - періоду досліджень підготовки до сім'ї та статевого виховання - можуть бути умовно визначені кордоном 80-90-х років, тобто до появи гендерної теорії в Україні, також як і до появи гендерної педагогіки як напрямку педагогіки, що вивчає проблеми гендерної ідентичності в освіті. Радянське суспільство в той період перебувало у стані, що пізніше буде названо «періодом застою». Цей стан змушувало дослідників і практиків шукати шляхи вирішення проблем накопичуються в напрямку вдосконалення соціального середовища, радянського макро-і мікросоціуму. У зв'язку з тим, що в науці таке завдання не могло бути поставлено з політико-ідеологічних причин, були зроблені спроби пошуку шляхів вирішення цих проблем на суміжних напрямках зокрема, в напрямку посилення та практичної реалізації соціальної функції педагогіки. Це, у свою чергу, призвело до переваги виховної проблематики в педагогічній науці, до появи в теорії виховання соціально-педагогічної тематики. У цей період розглядалися такі проблеми, як теоретичні основи статевого виховання (І.П.Петрише, В.П.Кравець, Л.І.Слинько); статево виховання в сім'ї (А.В. Говорун, Г.Ф. Дейнега, О.М. Шарган); моральні аспекти підготовки школярів до сімейного життя (З.Г. Зайцева, І.А. Трухін); особливості статево-ролевого самовизначення юнаків і дівчат (В.О.Васютинський, О.М.Кікінежді, Ю.Б. Арнавський, Т.М.Титаренко); взаємодія школи та сім'ї у підготовці учнів до шлюбу (В.Г.Постовий, Д.І.Перфільєвська, Є.В.Сичова, М.Г.Стельмахович); формування культури інтимних почуттів (Л.І. Мороз, Т. С. Гурлева, Л.А.Кульчицька); підготовка вчителя до статевого виховання школярів (В.О.Бойко, О. Л. Главацька, О. Я. Рибалко); формування у юнаків та дівчат готовності до сімейно-побутової праці у процесі родинного виховання (А.А.Даник); теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя (В.П. Кравець) [2]. Знайомство з основними висновками цих та деяких інших дисертаційних досліджень (виконаних на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних, психологічних наук) дозволило зробити висновок також і про те, що в них у цілому вірно були визначені ті теоретичні положення, які згодом стали грати роль методологічних підстав подальших наукових досліджень на другому і третьому етапах розвитку науково-дослідницької діяльності в соціальній педагогіці з проблем підготовки майбутнього сім'янина, статевого виховання юнаків і дівчат у період становлення гендерної педагогіки.

Тимчасові межі другого періоду - періоду становлення гендерного підходу в соціально-педагогічній роботі - орієнтовно можуть бути визначені як 1999 - 2002 роки. Одним з перших фундаментальних соціально-педагогічних досліджень цього періоду може вважатися дисертаційне дослідження Г.М.Лактіонової з теоретичних і методичних засад соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю з урахуванням особливостей способу життя у великому місті [3].

У дисертаційному дослідженні Г.М.Лактіонової здійснений аналіз сукупності соціально-демографічних, психофізіологічних, соціокультурних характеристик дівчат і молодих жінок, що становлять в Україні, як і у світі в цілому, велику частину серед своєї вікової групи. Цей аналіз дав підстави дослідниці вичленувати молодь в особливу молодіжну підгрупу і визначити її особливості. Для жіночої молоді, об'єднуючої дівчат-підлітків і молодих жінок, порівняно з однолітками-чоловіками, характерними є: більш ранній (на 1,5-2 роки) вік вступу до пубертатного періоду; більш високий рівень залежності від суспільства, сім'ї, навколишнього середовища, культурних традицій і обумовлений цим високий рівень «слухняності». У той же час для дівчаток характерна велика схильність негативним проявам соціуму.

У методологічному плані важливим є висновок, що в сучасних умовах ряд проблем жіночої соціалізації є типовими не тільки на національному, але і на міжнародному рівні. До них, зокрема, відносяться такі, як: збереження репродуктивного здоров'я, загроза венеричних захворювань, ВІЛ/СНІДу; зростання числа абортів і народження неповнолітніми; взаємозв'язок проблеми насильства, проституції, сексуальної

експлуатації; зростання числа сімей, в яких мати виховує дітей без батька; депресивні стани і соціальні девіації; фемінізація бідності; низький політичний, професійний і соціальний статус жінок. Такий зв'язок особового і об'єктивно-загального при аналізі проблем соціалізації в контексті цілей нашого дослідження дозволяє нам побачити тенденцію глобалізації та локалізації проблем гендерної рівності, що підтверджується висновком дослідження про проблемні моделі жіночої соціалізації в умовах великого міста.

Всебічний аналіз, відображений в дисертації, торкнувся важливих теоретичних і практичних пластів жіночої соціалізації у великому місті. Самодостатність окремих частин дисертації Г.М.Лактіонової лише підкреслює внутрішню підлеглість і глибоку методологічну спорідненість того кола проблем, які, на наш погляд репрезентують теорію і практику соціально-педагогічної роботи з жіночої молоддю. Наприклад, у першому розділі «Теоретико-методологічні підходи до проблеми соціалізації жіночої молоді» виділені такі самостійні фрагменти, як «Молодь як суб'єкт і об'єкт педагогічної дії і соціальної роботи», «Закономірності і проблеми процесу соціалізації дівчаток в контексті психоаналітичної і неопсихоаналітичної теорій», «Феміністські концепції процесу формування жіночої особистості», «Сучасні міжнародні документи про цілі, завдання, зміст соціалізації жіночої молоді і методи вирішення її актуальних проблем». Зміст даного розділу показує, що він є проблемною областю заявленого в дисертації аналізу і дозволяє його вивести в проектну площину. І ось тут-то, в проектному просторі соціально-педагогічного дослідження повною мірою виявляються не тільки білі плями парадигми гендерного підходу, що тільки народжувався у той період, але і цілком очевидний статево - рольовий підхід. Йдеться, наприклад, на наш погляд, про некритичний підхід до соціо-біологізаторської теорії статевого диморфізму (В. Геодакян), що слабо поєднується не тільки з феміністськими теоріями. У ході розвитку дослідження виявилася видозміна методології. Дослідниця внесла експериментальний курс «Наші права» (відп. ред. О.Суслова), відобразив таким чином зміст Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації відносно жінок і рішень IV Всесвітньої конференції зі становища жінок у Пекіні в авторській моделі соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю. Таким чином важко визначити де закінчився статево-рольовий підхід і почався гендерний. Така специфіка була обумовлена, на наш погляд, з одного боку, новизною гендерної проблематики, з іншого боку, не була розроблена методологія гендерних досліджень у вітчизняній науці загалом, і в соціальній педагогіці, зокрема.

І, нарешті, третій період, період сучасних досліджень гендеру в соціальній педагогіці, ми можемо датувати 2005 роком, який триває по сьогодні. У ці роки дослідники в галузі соціальної педагогіки звернулися до проблеми особливостей соціально-педагогічної роботи з юними матерями у США та Великій Британії [4], впровадження в навчальний процес інтерактивних форм і методів його засвоєння [5], формування гендерної компетентності [5], гендерної чутливості, гендерної лояльності як домінуючих професійно значущих якостей соціальних педагогів [6], формування сучасних гендерних стереотипів [7], соціально-педагогічних умов гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів [8].

У процесі дослідження гендерної рівності застосовуються різні методи, які можуть бути поділені на такі основні групи:

- теоретичний метод у гендерних дослідженнях дає змогу визначити коло наявних проблем та уточнити предмет вивчення, визначити належне місце гендерних знань у сучасних гуманітарних науках у цілому. Його застосування показує необхідність переосмислити позірно гендерно нейтральне, псевдооб'єктивістське бачення в суспільствознавчих і гуманітарних дисциплінах, спростувати твердження про фемінізм і фемінологію як результат «жіночої науки», виявити об'єктивні процеси в соціальній природі людського буття, його осмисленні науковою думкою, нарешті, порушити питання статі в широкому ракурсі соціальних проблем і тлумачити їх у наукових категоріях.

Загалом теоретизоване осмислення, як результат теоретичного підходу до гендеру, передбачає всебічний аналіз явища й тенденцій його розвитку. Теоретичний метод вивчення гендеру дає змогу пізнавати тенденції й узагальнювати чинники соціального руху, запобігати й долати конфлікти найширшого діапазону – від сучасних до архаїчних, які визначають сьогодні лінію поступу.

- емпіричний метод дослідження має збагатити теорію про нього. Виділяють такі групи методів гендерних досліджень: описові методи, включений нагляд, огляди, метод кореляцій, «екс-постфакто», квазі-експериментальний метод [1, 67-70].

Описові та експериментальні методи дослідження звичайно є кількісними; тобто ці методи дослідження втягують процес збору даних у числа. Як указувалося вище, дослідники повинні вибрати якийсь аспект ситуації для вимірювання, і вони майже завжди виражаються в цифрах, які можуть бути піддані статистичному аналізу. Альтернатива кількісному підходу в дослідженнях – якісне дослідження. В американських і європейських соціологічних і психологічних школах у програмах курсів обов'язково враховуються ці вимоги, що стосуються збору й аналізу «м'яких» даних. З якісних методів широко використовуються кейс-стаді, детально розглядаються такі підходи до збору «м'яких» даних, як

етнографія, включений нагляд, інтерв'ювання, наратив. Інтерпретації і висновки з таких приватних, здавалося б, наглядів одержують статус наукових, якщо вони забезпечені методологічно. Серед якісних методів виділяють метод-етнографія – один із найзагальніших якісних методів. Суть цього методу полягає в тому, що стаючи частиною ситуації, дослідник може зібрати та інтерпретувати інформацію. Етнографія як якісний метод має довгу традицію в антропології. Дослідники, які використовують його, заглиблюються в ситуацію, яку вивчають. Для антропологів ця ситуація – типowo інша культура; для педагогів і психологів ситуацією може бути сім'я, школа, компанія або лікарня. Дослідник може зібрати та інтерпретувати інформацію. Соціологічні дослідження й інтерв'ю – додаткові якісні методи. Соціологічне дослідження – інтенсивне вивчення випадків – тобто окрема людина (чи маленька модель людей). Вибір для вивчення може визначатися кількома різними причинами. Людина може бути типовою, а отже рефлексією для багатьох інших людей; або незвичайною і в такий спосіб цікавою. Дослідники, які здійснюють соціологічні вивчення, часто днями або місяцями беруть інтерв'ю або спостерігають за людиною, щоб провести соціологічне дослідження. Інтерв'ю може мати багато форм, але якісні інтерв'ю відрізняються від інтерв'ю, проведених як частина дослідження, за форматом і метою. Оглядові інтерв'ю є кількісними, включають наголошені й однорідні набори питань, на які відповідають опитувані (реципієнти).

Однорідність відповідей дозволяє провести статистичний аналіз, але він не є метою якісних інтерв'ю. Ці інтерв'ю можуть набувати форми усних або життєвих історій, або інтерв'ю може орієнтуватися на більш вузьку тему. Філософія якісного дослідження включає акцент у контексті на підтвердження, що суб'єктивність – частина дослідницького процесу. Якісні дослідники втягуються в ситуацію дослідження, взаємодіють з учасниками, щоб зрозуміти зразки їх поведінки. Якісні методи соціологічного дослідження застосовуються там, де необхідно зрозуміти природу певного феномена, детально описати нові аспекти вже відомих проблем або розкрити приховані суб'єктивні значення чи механізми функціонування соціальної практики, які не можливо дослідити за допомогою масових опитувань або збору кількісних даних, їх використовують для вивчення соціальних проблем з точки зору індивідуального досвіду. Слід зауважити, що деякі негативні соціальні явища з виразним гендерним виміром (як-от, сексуальне насильство, дитяча проституція, жіноча злочинність, сексизм, демографічні проблеми тощо) можуть бути глибоко вивченими лише із залученням якісних методів досліджень.

У роботі вітчизняних дослідників (Т.Говорун, О.Кікінежді, 2004) підкреслюється, що наукові дослідження з проблем гендеру мають ґрунтуватися на вивірених принципах, розроблених і схвалених провідними науковими центрами гендерних досліджень, наприклад, на принципі статевої парності вибірки дослідження. Необхідно брати до уваги етнокультурну специфіку контингенту досліджуваних чоловіків і жінок.

Комплексний підхід як метод полягає в застосуванні всієї сукупності різноманітних методик і засобів у організації (реорганізації), поліпшенні, вдосконаленні й оцінюванні процесів прийняття рішень особами, які залучені до проведення політики, щоб інкорпорувати проблематику рівності жінок і чоловіків у всі галузі життєдіяльності суспільства й на всіх рівнях управління ними [252, с.27]. Методика SWOT-аналіза - це методика аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища організації. Аналізу підлягають сильні сторони (Strength), слабкі сторони (Weakness) внутрішнього середовища, а також можливості (Opportunities) і загрози (Threats) зовнішнього середовища організації. Методологія SWOT-аналізу передбачає спочатку виявлення сильних і слабких сторін, можливостей і загроз, після цього встановлення зв'язків між ними, які в подальшому можуть бути використані для формування стратегії рівних можливостей студентів у соціально-педагогічній роботі вищого навчального закладу. Методика логіко-структурного підходу дозволяє здійснювати планування, орієнтоване на результат, що значно покращить якість соціально-педагогічної роботи щодо забезпечення рівних прав і можливостей студентів: чоловіків і жінок. Тобто використання методики логіко-структурного підходу дозволяє планувати стратегію рівних можливостей студентів у соціально-педагогічній роботі.

Висновки та перспективи дослідження. Упродовж останніх років внаслідок міжнародних та вітчизняних документів з гендерної рівності в Україні почався процес гендерних досліджень. Гендерні дослідження є міждисциплінарними за своєю природою. Сьогодні гендерні дослідження в соціальної педагогіки тільки починають розвиватися. Ініціативи щодо програм гендерних досліджень відкривають нові методи дослідження. Доведено, що деякі негативні соціальні явища з виразним гендерним виміром (як-от, сексуальне насильство, дитяча проституція, жіноча злочинність, сексизм, демографічні проблеми тощо) можуть бути глибоко вивченими лише із залученням якісних методів досліджень (метод структурованого інтерв'ю, біографічний метод). Комплексний підхід як метод, методика SWOT-аналіза та логіко-структурного підходу дозволяють планувати стратегію рівних можливостей студентів у соціально-педагогічній роботі. Встановлення зв'язку між гендерними дослідженнями та соціальної педагогікою відкривають перспективи подальших досліджень – питання проблем формування жіночого лідерства, підтримки студенток - першокурсниць, особливо сільських мешканців, випускників шкіл-інтернатів; вагітних і молодих мам; студентських сімей, мігранток; обдарованих студенток, студенток та студентів з особливими потребами, студенток технічних спеціальностей, консультування студентів за

питаннями гендерної ідентичності, формування гендерно-толерантної культури студентів, формування чутливості щодо проблем сім'ї, жінок та дітей.

ЛІТЕРАТУРА

3. Голованова Т.П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді: Монографія. / Т.П. Голованова. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2007. – 338с.
4. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: Навчальний посібник. / В.П. Кравець. - Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
5. Лактіонова Г.М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста: Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1999. – 419 с. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Ін-т педагогіки АПН України – К., 1999. – 35 с.
6. Братусь І. В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2007. — 20с.
7. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). — О., 2004. — 21 с.
8. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2007. — 20 с.
9. Харченко Л. Г. Соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2006. — 204арк. : табл. — Бібліогр.: арк. 169-185.
10. Болотська О. А. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2008. — 20с.

УДК 329.78:37.015.4

РОЛЬ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСТВА ЗА НОВИХ УМОВ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Гончарова Н.В., здобувач

Громадська організація „Інститут соціально-політичних ініціатив”, м. Харків

Стаття присвячена розгляду проблемного поля молодіжних організацій в контексті сучасних досліджень соціальної педагогіки. Акцент робиться на зростанні ролі молодіжних об'єднань в процесі політичної соціалізації студентства за нових умов розвитку українського суспільства.

Ключові слова: організація, соціалізація, молодіжні об'єднання.

Гончарова Н.В. РОЛЬ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСТВА В НОВЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА/ Общественная организация „Институт социально-политических инициатив” г. Харьков, Украина.

Статья посвящена рассмотрению проблемного поля молодежных организаций в контексте современной исследований социальной педагогики. Акцент делается на повышении роли молодежных объединений в процессе политической социализации студенчества в новых условиях развития украинского общества.

Ключевые слова: организация, социализация, молодежные объединения.

Goncharova N.V. THE ROLE OF YOUTH UNIONS IN THE POLITICAL SOCIALIZATION PROCESS OF THE STUDENTS AT THE NEW CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF UKRAINE SOCIETY/ Social organization „Institution of social political initiatives”, Kharkiv, Ukraine.

The article is devoted to the analysis of problem field of youth unions in the context of the contemporary social pedagogy investigations. The accent is concentrated to the role of youth unions in the political socialization process of the students at the new conditions of development of Ukraine society.

Key words: organization, socialization, youth unions.

Сучасне становлення молодих громадян України як активних суб'єктів соціально-політичних відносин пов'язане з певними труднощами, що визначаються специфікою розвитку країни за умов проголошення незалежності та розбудови її державності.

Саме ці процеси призвели до змін „класичних„ за радянських часів моделей суспільно-політичної та соціально-економічної поведінки молоді. Зрозуміло, що в умовах кризи системи традиційних інститутів соціалізації (родини, школи, вищого навчального закладу, армії) особливої уваги набувають такі її складові, яким притаманний вищий рівень адаптація до змін. Серед останніх провідне місце займають молодіжні організації (об'єднання громадян віком від 14 до 35 років), „метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів” [1].

Проблеми соціалізації молоді в контексті аналізу її змісту, основних етапів та механізмів здійснення розглядаються багатьма російськими і вітчизняними дослідниками (М.В. Андрєєнков, С.С. Батєнін, О.В. Безпалько, Л.П. Бусва, І.Д. Зверєва, М.П. Лукашевич, І.І. Минович, В.Г. Немировський, І.М. Пінчук та іншими). Окремо основні інститути соціалізації (від родини до недержавних організацій) аналізуються в працях таких представників системи соціально-гуманітарних знань, як О.М. Балакірева, Н.А. Бугаєць, Н.М. Бутенко, Л.С. Волинець, Н.М. Комарова, Ю.Й. Поліщук, І.М. Трубавіна.

Разом з тим, незважаючи на той факт, що з початку 2007 року в Україні функціонують 132 всеукраїнські молодіжних громадські організації, які мають свої філії в усіх її регіонах, дослідження специфіки їхньої діяльності в сучасних умовах розвитку українського суспільства з позиції формування нової парадигми виховання ще не отримали відповідного рівня інтерпретації [2].

Відтак, мета статті полягає в визначенні специфіки функціонування молодіжних об'єднань як одного із видів соціальної організації в контексті переосмислення сутності національного виховання студентської молоді, його цілей, змісту, завдань, методів.

Для досягнення зазначеної мети пропонується вирішити такі завдання:

- розкрити зміст соціальної організації як елементу соціальної структури;
- обґрунтувати специфіку молодіжного об'єднання як певного різновиду соціальної організації;
- розглянути завдання сучасних молодіжних об'єднань в контексті формування нової парадигми національного виховання.

Сучасні дослідження соціальної організації як певного елементу соціальної структури базуються на теоретико-методологічних засадах, які були розроблені представниками всієї системи соціально-гуманітарного знання протягом тривалого часу.

Так, уже у XVIII столітті в працях відомих представників англійської політекономічної науки А. Сміта та Д. Рикардо розглядаються природа та зміст соціальних організацій в контексті розвитку капіталістичного виробництва. Надалі ці питання набувають розвитку в дослідженнях американських учених Е. Мейо, Ф. Тейлора, А. Файоля в межах розробки проблем соціального менеджменту. А з середини XX століття аналіз структури та функцій соціальних організацій починає здійснюватися з позиції дослідження проблем процесу соціалізації (П. Блау, І. Гофман, У. Самнер, Т. Парсонс, Н. Дж. Смелзер та інші).

У сучасному науковому співтоваристві домінує думка, що зміст поняття „організація” в межах дослідження різних форм взаємодії соціальних об'єктів може розглядатися щонайменше з трьох позицій.

По-перше, поняття „організація” визначає штучне об'єднання соціальних одиниць інституціонального рівня, що має визначений статус в сучасному соціумі й орієнтоване на виконання конкретних функцій. У межах цієї позиції як організації досліджуються різні органи влади, фірми, політичні партії, добровільні спілки тощо.

По-друге, поняття „організація” визначає певну діяльність соціальних об'єктів щодо процесу організації, яка містить у собі розподіл навантаження, координацію дій між структурними компонентами, обґрунтування рівня стійких зв'язків між останніми й таке інше. У контексті реалізації цієї позиції поняття „організація” розглядається як синонім поняття „менеджмент” або поняття „управління”.

По-третє, поняття „організація” визначає певну ступінь підпорядкованості соціальних одиниць, що існують та функціонують в межах конкретних соціальних структур. З позиції такої інтерпретації цього поняття організація розглядається як одна із головних характеристик соціального об'єкта, яка містить

інформацію про структуру, побудову та тип зв'язків, що утворюють цілісність його існування. Саме в контексті розвитку цієї позиції в науковій соціально-гуманітарній літературі виокремлюються та досліджуються: „формальні” та „неформальні” організації; „організовані” та „неорганізовані” системи; „ефективні” та „неефективні” структури; „підпорядковані” та „непідпорядковані” соціальні об'єкти.

Аналіз сучасної соціально-педагогічної літератури свідчить, що її представники за умов звернення до поняття „організація” (насамперед, в контексті дослідження процесу соціалізації) поділяють твердження саме першої з вищезазначених позицій. Тобто, розглядаючи соціально-педагогічну діяльність, як таку, що „спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини”, її основні суб'єкти визначаються як державні організації (певні соціальні інститути) та недержавні організації (об'єднання громадян) [3; 4, с. 13].

При цьому недержавні об'єднання громадян розглядаються як „добровільні громадські формування, утворені на основі єдності інтересів громадян з метою спільної реалізації прав і свобод” [4, с. 15]. Найчастіше в установчих документах українських молодіжних громадських об'єднань основними видами їхньої діяльності визначаються представлення інтересів і допомога своїм членам, тобто:

- захист прав та інтересів окремих соціальних, професійних та вікових груп молоді;
- лобювання їхніх інтересів на різних рівнях здійснення державної політики;
- проведення різних типів тренінгів та надання консультативної допомоги в контексті вирішення соціальних питань різного рівня розв'язання;
- просвіта та поширення різного плану інформації для різних груп молоді країни;
- освітня діяльність [5, с. 63–64].

Виходячи з матеріалів підсумкової колегії Міністерства освіти та науки України (від 21 березня 2008 року, м. Київ), „у сучасних умовах шлях до нової парадигми виховання у вищих навчальних закладах лежить через переосмислення сутності національного виховання студентської молоді, його цілей, змісту, завдань, методів”, тобто через формування нової моделі сучасного фахівця, розробленої на засадах „теоретичного вивчення і порівняння різних поглядів вітчизняних і зарубіжних учених, практиків...” [6, с. 18]. При цьому наголошується, що провідним напрямом цієї моделі є національно-патріотичне виховання, яке передбачає, насамперед, „формування громадських якостей майбутнього спеціаліста – представника вітчизняної інтелігенції, зокрема громадської самосвідомості, готовності працювати на благо народу, високої політичної культури; виховання соціальної активної і творчої особистості, національної свідомості; патріотичне й інтернаціональне виховання; оволодіння національними культурами” [6, с. 18].

Аналіз створення умов щодо формування визначених громадських якостей сучасного студентства в контексті розгляду вищезазначених основних видів діяльності українських молодіжних громадських об'єднань дозволяє зробити такі **висновки**.

Формування громадської свідомості майбутнього фахівця та підвищення його рівня політичної культури (основні завдання процесу політичної соціалізації) реально можуть здійснюватися саме в межах функціонування молодіжних об'єднань через залучання додаткових матеріальних та людських ресурсів в контексті здійснення інноваційних соціальних проєктів. Так (при першому наближенні), ці проєкти мають містити як мінімум три групи заходів з відповідними засобами та методами їхнього проведення.

Першу групу може становити система заходів щодо регулярного змістовного обговорення студентством найбільш вагомих суспільно-політичних проблем за участю представників владних структур усіх рівнів та провідних експертів в проблемному полі політики. Організацію та проведення цієї групи заходів пропонується здійснювати через формат дискусії, які можуть бути:

- реальними (в умовах реальної ситуації) та ігровими (за умов моделювання певних ситуацій);
- телевізійними та представленими на шпатах періодичних видань, тощо.

Друга група може містити структуровану сукупність заходів щодо створення певних інформаційних ресурсів, які сприяють творчому, інноваційному аналізу суспільно-політичних ситуацій та поточних соціально-економічних та політичних подій. Організацію та проведення цієї групи заходів пропонується здійснювати через:

- створення безпосередньо молодіжних газет та журналів (самостійно і за допомогою професіоналів);
- розробку та випуск телевізійних проєктів (на місцевому й на регіональному рівнях);
- конструювання, відкриття та координування Інтернет-блогів, форумів та різноманітних тематичних сайтів.

Третю групу можна сформувати із комплексу заходів щодо формування навичок реальної практики участі українських студентів в обговоренні та врегулюванні різноманітних соціально-політичних ситуацій та подій. Організацію та проведення цієї групи заходів пропонується здійснювати через:

- тренінги (наприклад, через участь у проекті „Лідери нового покоління”, який зорієнтований на набуття слухачами практичних навичок політичного лідерства та реалізується в межах діяльності громадської організації „Інститут соціально-політичних ініціатив” м. Харкова,) [7];
- спеціальні формати (наприклад, проведення в школах та ВНЗ Днів учнівського та студентського самоврядування);
- публічні лекції з презентаціями та захистом власних інноваційних проектів, спрямованих на реалізацію в суспільно-політичній сфері життєдіяльності українського суспільства.

Зрозуміло, що перспективи подальших розвідок у даному напрямку в контексті розвитку сучасної соціально-педагогічної науки концентруються навколо проблеми конкретизації умов щодо підтримки діяльності молодіжних об'єднань та підвищення рівня їхньої ефективності як провідних засобів політичної соціалізації студентства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України „Про молодіжні та дитячі громадські організації” від 01.12.1998 № 281-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon1.rada.gov.ua> – Назва з титул. екрану.
2. Сахаренко К., Герасимчук Ф. Государственная молодежная политика в Украине [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum_21/issue_N010/N10_youth_policy_Ukraine_ru. – Назва з титул. екрану.
3. Рожков М.И. Теория и методика воспитания: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений] / М.И. Рожков, Л.В. Байбародова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
4. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: [навч. посібник] / Ольга Володимирівна Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
5. Паливода Л. Стан та динаміка розвитку неурядових організацій України 2002–2006 роки. Звіт за даними дослідження / Паливода Л., Кікоть О., Власова О. – К.: „КІТ”, 2006.
6. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. Підсумкова колегія МОН // Освіта України. – 2008. – № 21–22 (19 березня) – 24 с.
7. Громадська організація „Інститут соціально-політичних ініціатив” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ispi.com.ua>. – Заголовок з екрану.

УДК 376.58 : 343.811-055.2

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗЛОЧИННИЦЬ В УМОВАХ КОЛОНІЇ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД

Грачук Н.В., аспірант

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

У статті проаналізовано значення та особливості гендерного підходу в процесі ресоціалізації неповнолітніх злочинниць в умовах виховної колонії

Ключові слова: неповнолітні засуджені, ресоціалізація, пенітенціарні заклади, гендерний підхід.

Грачук Н.В. РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРЕСТУПНИЦ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ / Волинский национальный университет имени Леси Украинки, Украина

В статье проанализировано значение и особенности гендерного подхода в процессе ресоциализации несовершеннолетних преступниц в условиях воспитательной колонии.

Ключевые слова: несовершеннолетние осужденные, ресоциализация, пенитенциарные учреждения, гендерный подход.

Grachuk NV RESOCIALIZATION OF JUVENILE OFFENDERS IN JUVENILE CORRECTIONAL CONDITIONS / Volyn national university of Lesya Ukrainka, Ukraine

In the article a value and features of gender approach in the process of resocialization of minor criminals in colony conditions is analyzed.

Key words: minor criminals, resocialization, penitentiary establishments, gender approach.

У сучасному українському суспільстві дуже важливою є проблема ресоціалізації неповнолітніх засуджених, адже йдеться про відновлення втрачених зв'язків з суспільством і повернення молодих людей до активної соціально спрямованої життєдіяльності. *Актуалізується* дана проблема ще й тим, що зростає кримінальна активність серед неповнолітніх, у тому числі й серед осіб жіночої статі [1, 2]. Як зазначає німецький кримінолог Ганс І. Шнайдер, дівчача злочинність зростає швидше, ніж злочинність юнаків, причому цей процес є характерним для всіх розвинутих промислових країн. На його думку, чим більшою мірою жіноча рольова поведінка наближається до чоловічої, тим більше жіноча злочинність уподібнюється чоловічій [3].

У цьому контексті доцільно, на нашу думку, зазначити, що кінцевою метою та результатом ресоціалізації неповнолітніх осіб жіночої статі є особистість зі стійкою життєвою позицією, яка психологічно готова до рівноправної реінтеграції в соціум і соціально-прийнятної поведінки. Досягнення цієї мети передбачає формування у неповнолітніх правопорушниць правильного розуміння призначення жінки, її статусу, функцій, особливостей відносин у суспільстві та в сім'ї [4], що є основними складовими гендерної культури.

Над проблемою ресоціалізації неповнолітніх у різний час працювали В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца, П. Вівчар, В. Оржеховська. Серед учених, що займалися проблемами жіночої злочинності неповнолітніх, варто зазначити Ю. Антоняна, М. Арсеньєву, Л. Богданову, Т. Волкову, М. Голоднюк, А. Габіані, Ю. Жульову, Ш. Берекашвілі, А. Ляшенко, Л. Усманову, А. Долгова, І. Дунаєва.

Однак у вищенаведених дослідженнях жіночої злочинності неповнолітніх практично не застосовувався гендерний підхід, який широко використовується в соціологічних, психологічних, лінгвістичних та інших галузях. У зв'язку з цим, багато аспектів злочинності неповнолітніх жіночої статі залишаються недостатньо вивченими, що зрештою негативно позначається на процесі виправлення цього контингенту у виховній колонії.

З огляду на це ми висловлюємо припущення, що ресоціалізація неповнолітніх правопорушниць в умовах колонії буде більш ефективною за умови забезпечення гендерного підходу в організації всієї системи діяльності виховної колонії та освітньо-виховному процесі, зокрема.

Метою нашої статті є з'ясування значення та визначення особливостей гендерного підходу в процесі ресоціалізації неповнолітніх злочинниць, які відбувають покарання у виховній колонії для неповнолітніх осіб жіночої статі.

У своєму дослідженні ми спираємося на розуміння ресоціалізації як комплексного процесу відновлювання та набуття соціально корисних зв'язків і відносин як у період відбування покарання неповнолітніми, так і після їхнього звільнення, результатом чого (процесу ресоціалізації) є соціальна адаптованість вчорашньої засудженої до повноцінного самостійного її життя на волі.

Розкриваючи проблему ресоціалізації неповнолітніх правопорушниць в умовах колонії, ми акцентуємо увагу на тому, що міжнародні правові стандарти й норми провідними видами діяльності неповнолітніх у колоніях визначають навчання, виховання й змістовне дозвілля [5], організація яких ґрунтується на гендерному підході. Іншими словами, йдеться про створення таких умов життєдіяльності неповнолітньої правопорушниці в колонії, які б забезпечували засвоєння нею культурної системи гендера (гендер – це складне соціокультурне явище: відмінності в ролях, поведінці, ментальних і емоційних характеристиках між чоловіками і жінками, конструйовані суспільством) того суспільства, в якому вона живе.

На основі аналізу різних наукових джерел ми стверджуємо, що поняття “гендер” є одним із базових у соціальній педагогіці, віковій та соціальній психології, етнопсихології, психології сім'ї, оскільки статева стратифікація пронизує всі сфери суспільного життя: виховання дітей, функціонування сім'ї, культурно-освітню соціалізацію, формування громадської думки, масової свідомості, електоральну поведінку тощо. А тому гендерний підхід до ресоціалізації неповнолітніх дівчаток в умовах колонії ми розуміємо як оцінку наслідків і результатів впливу виховних зусиль працівників установи, педагогів на становище і розвиток дівчат, усвідомлення ними своєї ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей залежно від біологічної статі. Отже, здійснювати гендерний підхід в освітньо-виховному процесі – це діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій “чоловічого” і “жіночого” в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини в розвитку і вихованні вище традиційних рамок статі.

Гендерна освіта включає в себе: систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури) та стимулювання гендерної самоосвіти. Тому впровадження

гендерної освіти в процес ресоціалізації неповнолітніх злочинниць покликане вирішити наступні завдання:

- ✓ Ознайомити засуджених дівчат з інституційними цінностями, нормами і правилами міжстатевого спілкування.
- ✓ Сформувати адекватне розуміння дорослості: її змісту, істинних ознак, проявів і якостей.
- ✓ Розкрити особливості жіночої і чоловічої психології, а також відмінності поведінки представників різної статі.
- ✓ Сформувати у засуджених правильне уявлення про взаємини статей, засновані на системі загальнолюдських і національних моральних цінностей.

Отримана дівчатами система гендерних знань у виховній колонії має знайти відображення в адекватній соціально-позитивній поведінці, праці, дозвіллі, тощо. Отже, окрім об'єктивного розуміння сутності моральних норм та установок у сфері взаємин статей, важливим є формування у дівчаток потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності, в чому, на нашу думку, і полягає мета гендерного виховання неповнолітніх злочинниць.

У процесі гендерного виховання необхідно вирішити низку конкретних завдань, до яких відноситься формування:

- соціальної відповідальності у взаєминах між статями, переконання, що і в сфері інтимних відносин людина не є незалежною від суспільства;
- прагнення мати міцну, дружну сім'ю, що відповідає сучасним вимогам суспільства: рівноправність батька й матері в сім'ї, народження кількох дітей; свідоме і відповідальне ставлення до їх виховання як до свого обов'язку перед суспільством загалом, своїми батьками і дітьми;
- здатності розуміння інших людей і почуття поваги до них не лише як до людей взагалі, але й як до представників чоловічої чи жіночої статі, здатності враховувати й поважати їх специфічні статеві особливості в процесі спільної діяльності;
- здатності й прагнення оцінювати свої вчинки стосовно інших людей з урахуванням статевої належності;
- необхідних навичок спілкування й взаєморозуміння, а також здатності приймати усвідомлені рішення в сфері міжстатевих стосунків;
- уміння дружити і любити.

Специфіка гендерного виховання в колонії полягає в тому, що, з одного боку, для його організації можуть бути використані будь-які види діяльності, з другого – важко знайти особливий вид діяльності, який варто було б спеціально організувати чи стимулювати в інтересах гендерного виховання. Виходячи з цього, той чи інший вид діяльності засуджених дівчат – праця, спілкування, дозвілля, навчання – може служити інтересам виховання, якщо працівники колонії враховуватимуть у процесі їх організації загальні закономірності і, крім того, оцінювати дії засуджених вихованок з позицій гендеру, братимуть до уваги характер відмінностей між ними, ступінь їх важливості і суспільної значимості. Так, наприклад, у процесі трудового виховання створюються уявлення вихованок про те, що праця людей різної статі має свою специфіку, яка пов'язана з фізіологічними особливостями та історичним аспектом становлення людини: праця чоловіків традиційно передбачає більші фізичні навантаження, ніж праця жінок. Зокрема, важливим елементом ресоціалізації є професійне визначення дівчаток. Гендерний підхід передбачає врахування при цьому таких обставин, як спрямованість особистості, рівень готовності до вибору майбутньої професії, соціально-економічний стан того чи іншого регіону країни. Варто зазначити, що в Мелітопольській виховній колонії для неповнолітніх дівчат доступні лише дві спеціальності: швачка-мотористка та кухар-кулінар. На нашу думку, з позицій гендерного підходу необхідно розширити спектр спеціальностей, які є затребуваними і водночас цікавими для самих дівчаток (перукаря, модельєра, візажиста тощо). Так, на базі спеціальності швачки-мотористки можна запровадити курси моделювання жіночого одягу, а на базі кухаря-кулінара – кухаря кондитера. Враховуючи, що багато засуджених дівчат мріють здобути вищу освіту, варто було б запровадити в колонії спеціальні курси з профорієнтації.

Зв'язок гендерного виховання з фізичним аналогічний: на фізичній зарядці, яка передбачена розпорядком колонії для неповнолітніх дівчат, можна підібрати такі вправи, які розвивають фізичні якості і водночас формують певне ставлення до стилю поведінки (фігура, постава, хода, динаміка рухів).

Невіддільним від трудового є естетичне виховання дівчаток, як головний шлях до духовного становлення особистості жінки. Тому, наступним компонентом реалізації гендерного підходу до ресоціалізації неповнолітніх злочинниць ми бачимо дозвільну діяльність дівчат. На нашу думку, оптимальною формою

її організації є гурткова діяльність, що дозволяє максимально задовольняти потреби й інтереси вихованок. В умовах колонії для неповнолітніх засуджених дівчат доцільним є функціонування гуртків за інтересами, таких як: вокального, спортивного, прикладного мистецтва. Гендерна роль таких гуртків полягає насамперед в розвитку й прояві інтересів, здібностей вихованок. Вважаємо, також, що для дівчаток ефективним і цілком педагогічно доцільним способом гендерної ресоціалізації може бути хореографія. Танець, крім виховання почуття прекрасного, допомагає у встановленні взаємин між статями. З хорошими музичним супроводом танці сприяють підвищенню загальної культури. Поведінка під час танців має безпосереднє відношення до сфери моральних норм. Для дівчат – це засіб самоствердження, прояву своїх рис, себе як жінки. Саме тому хореографічний гурток є найбільш популярним серед засуджених дівчат Мелітопольської виховної колонії.

На основі аналізу різних джерел соціально-педагогічної, психологічної, юридичної літератури та досвіду практичної діяльності ми стверджуємо, що донедавна ні на теоретичному, ні на практичному рівнях не враховувалося, що дівчатка, юнки, молоді жінки мають свої специфічні фізіологічні, демографічні, соціально-психологічні, соціокультурні характеристики й суттєві проблеми соціалізації [6].

Традиційно жінкам відводилися дві основні ролі – “трудівниці” та “матері”, що, як правило, збігалися. Задекларована рівноправність на практиці оберталася витискуванням жінок на периферію політичного та економічного життя, “фемінізацією” окремих галузей з низькою оплатою праці, погіршенням стану здоров'я жінок та їх психологічного самопочуття, зростанням масштабів соціальних проблем, переважна більшість з яких були “закритими” (переривання вагітності, раннє материнство, насилля в сім'ї, жіноча злочинність, проституція, сексуальна експлуатація і т.і.). Наявність цих проблем не визнавалася, вони не досліджувались і не знаходили свого належного вирішення на державному рівні [7].

Процес гендерної соціалізації в Україні сьогодні є вельми суперечливим. Хоч українська родина й зберігає притаманний етнокультурі високий статус жінки-матері, проте сторіччя бездержавності та насадження патріархальної нормативної шлюбності не могли не позначитися на зміні ціннісних орієнтацій як чоловіків, так і жінок, на низькій привабливості моделей гендерної поведінки для підростаючого покоління. Три покоління виростило в Україні на ґрунті системи, що утискала вияв особистого начала людини, її індивідуальності у виконанні гендерних ролей. Порушення рівності статей досягалось за рахунок звуження сфер самореалізації жінок у суспільно-політичній сфері, подвійними стандартами в оцінці значущості сімейних ролей, руйнацією етнокультурних засад виховання як основи для самоідентифікації. Неузгодженість, дисбаланс домагань та очікувань, маргіналізація гендерної свідомості за рахунок збіднення нормативів гендерної поведінки породила дезорієнтованість дівчат (як і юнаків) щодо майбутнього сімейного та професійного життя.

З огляду на це, подолати вищезазначені негативні фактори соціалізації дівчаток допоможе, на нашу думку, включення у практику виховної роботи колонії системи спеціальних соціально-гендерних тренінгових занять, метою яких є розвиток особистості, формування комунікативних умінь, системи знань про гендер. Теми тренінгів можуть бути наступними: “Роль жінки у сім'ї”, “Я – майбутня мама”, “Моя професія”, “Жінка і політика”. Особливістю цих тренінгів є те, що ініціаторами, керівниками та учасниками є самі вихованки колонії.

У неповнолітньої особи жіночої статі через її психофізіологічні та вікові особливості (відсутність життєвого досвіду, прагнення до дорослості, самостійності, бажання до самовизначення та самоствердження, емоційність, сентиментальність, ранимість, прагнення бути почутою і зрозумілою кимось із близьких і т.п.) спостерігається відсутність чітких уявлень про те, як саме вона повинна поводитися в конкретному середовищі, чого від неї вимагають інші люди; значно слабшають вербальні зв'язки; зростає відчуження, ізолювання, втрачається фактична належність до тієї чи іншої соціальної групи; збільшується внутрішня тривога, нерівновага, неспокій, агресивність тощо. Перебування дівчат у колонії тягне за собою втрату соціально-корисних зв'язків, при цьому цей процес відбувається більш інтенсивно, ніж серед засуджених чоловічої статі.

Надзвичайно складне становище неповнолітньої засудженої до позбавлення волі пояснюється в першу чергу тим, що пенітенціарна система України має “чоловіче обличчя”, жінок серед засуджених менше 8%. Ось чому всі колонії та в'язниці побудовані, виходячи саме з чоловічої психології, і жінки, які потрапляють за ґрати, несуть “подвійне покарання” [2]. Тому необхідно враховувати особливості жіночої фізіології та психіки і змінити підхід до засуджених жінок, у тому числі й до вихованок колонії для неповнолітніх дівчат. Варто вказати на той факт, що під час відбування покарання 2/3 засуджених досягають повноліття, і з метою закріплення результатів виправлення та закінчення навчання засуджені можуть залишатися для подальшого відбування покарання у виховній колонії до досягнення 22-х років. Вперше елементи гендерного підходу були реалізовані в рамках експерименту, що запроваджений в Дніпродзержинській колонії для жінок (естетично оформлені кімнати, дозволені щоденний макіяж, деякі варіації в одязі, є можливість щодня відвідувати перукарню). Однак результати експерименту оцінюватимуть лише за 5-7 років за кількістю повторних злочинів, скоєних жінками, що брали в ньому участь. За умови її зниження, досвід поширюватимуть і на інші колонії, а громадські організації та

Департамент з виконання покарань домагатимуться законодавчого визнання особливого статусу жінки в ув'язненні. Якщо це вдасться, покарання за злочини і методи перевиховання визначатимуть із обов'язковим врахуванням гендерних особливостей [8].

Вважаємо за необхідне запровадити подібні умови не очікуючи результатів вищеприписаного експерименту і в колонії для неповнолітніх дівчат. Оскільки ізоляція та існуючий режим відбування покарання в ній не повною мірою забезпечують становлення вихованки як жінки, то запропонована модель дозволила б більш гармонійно формувати особистість жінки.

Отже, одним з головних завдань Департаменту, пов'язаних з організацією виконання покарання стосовно засуджених жінок, залишається їх розміщення та створення необхідних житлово-побутових умов, які б були наближені до звичайних умов та сприяли збереженню соціальних функцій жінок.

Разом з тим, організація соціальної реабілітації засуджених жінок та діяльність установ для засуджених жінок, в тому числі колонії для неповнолітніх злочинниць, потребує суттєвого вдосконалення. Це пов'язано, у першу чергу, із необхідністю врахування фізіологічних, статевих та психологічних особливостей жінок в умовах соціальної ізоляції.

Таким чином, гендерний підхід в організації процесу ресоціалізації неповнолітніх правопорушниць у виховній колонії зумовлений специфічними віковими, психологічними, фізіологічними, соціально-моральними особливостями особистісного становлення особи жіночої статі. Знання і порівняльний аналіз психофізіологічних характеристик, інтелектуального потенціалу вихованок, системи їх ціннісних орієнтацій та особистісної спрямованості дасть змогу соціальному педагогу, психологу скласти уявлення про особистість злочинниці, спрогнозувати, які саме умови потрібно створити для успішного її виховання та перевиховання.

Підсумовуючи вище викладене, вважаємо, що ресоціалізація неповнолітніх осіб жіночої статі на основі гендерного підходу є питанням соціальної справедливості, необхідним для забезпечення гармонійного розвитку особистості засудженої, виховання її як майбутньої матері, жінки з активною громадянською позицією, жінки, спрямованої на досягнення успіху. Таким чином, освітньо-виховний процес у колонії має будуватися на засвоєнні засудженими гендерних норм, формуванні певних правил і уявлень про те, якою повинна бути "справжня жінка", які підтримувалися б за допомогою соціальних і культурних механізмів.

ВИСНОВКИ

На початку третього тисячоліття людство шукає шляхи реалізації інтеграційної моделі сталого громадянського суспільства, запорукою демократичного розвитку якого є рівноправність статей. Проте реальна дійсність позиції статей в період трансформації є далекою від їх паритету. Не випадково серед основних цілей суспільного розвитку до 2015 року, визначених та підписаних Україною разом із 189 країнами-учасниками Саміту Тисячоліття 2000 року, передбачено просування гендерної рівності як умови збалансованого розвитку людини. Саме тому особливого значення в соціальному та гуманітарному знанні набуває гендерна методологія, що потребує зміни ціннісних орієнтацій людини, пом'якшення гендерних стереотипів, глибшого осмислення соціально-психологічних механізмів набуття зростаючою особистістю гендерної та національної ідентичності як передумови повноцінної реалізації чоловіка чи жінки. Незалежність, особистісне зростання, креативність, розвиток внутрішнього світу жінки і чоловіка поступово стають першочерговими цінностями, оскільки свобода особистості може бути досягнута тільки шляхом саморозвитку, порушення стандартів і стереотипів у різних сферах життя.

Сьогодні все більше вчених сприймає парадигму гендерного підходу в освіті та вихованні. Для них привабливим є те, що гендерний підхід орієнтований на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності.

Особливий статус жінки у суспільстві як матері, виховательки підростаючого покоління, трудівниці ставить підвищені вимоги до її моральності, поведінки та соціальної відповідальності. Тому неможливо виміряти шкоду суспільству, завдану неповнолітніми дівчатами-злочинницями.

Оскільки ресоціалізацію неповнолітніх засуджених жіночої статі ми розглядаємо не тільки як результат, але й процес, то вибір гендерного підходу зумовлений об'єктивними особливостями впливу умов відбування покарання у виді позбавлення волі на неповнолітніх дівчат з огляду на соціальну, психологічну і біологічну специфіку цієї категорії засуджених.

Для розуміння і професійної участі в процесі ресоціалізації засуджених неповнолітніх правопорушниць, працівникам колонії необхідний відповідний методологічний і методичний апарат, який включає систему наукових знань про гендер, педагогічні аспекти виховання й освіти як гендерні технології, фактори та умови ефективної гендерної ресоціалізації неповнолітніх осіб жіночої статі.

Більшість досліджень доводять, що тривале перебування жінки, дівчини за ґратами не сприяє її перевихованню та ресоціалізації. І як наслідок, – у суспільство повертається, як правило, морально не здорова жінка. Тому, напевно, є сенс здійснити перегляд системи покарань щодо жінок. Необхідно провести законодавчу диференціацію кримінальної відповідальності та її індивідуалізації з урахуванням жіночої статі.

Уявляється доцільним, щоб Державні програми боротьби зі злочинністю в Україні встановили соціальні і правові гарантії, а також пільги для жінок, дівчат, звільнених з місць позбавлення волі, можливість створення своєрідного фонду допомоги жінкам, що знаходяться в місцях позбавлення волі та особам, які відбули покарання, інші організаційно-правові заходи підтримки розглянутої групи жінок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадира В.А. Виправлення жінок, засуджених до позбавлення волі, як мета покарання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 “Кримінальне право та криминологія, кримінально-виконавче право” / В.А. Бадира. – Львів, 2006. – 17 с.
2. Стан здійснення судочинства судами загальної юрисдикції у 2007 р. // Вісник Верховного Суду України. – 2008. – № 6(94). – С. 37–48.
3. Шнайдер Г.И. Криминология / Г.И. Шнайдер. – М.: Прогрес – Универс, 1994. – 504 с.
4. Балабанова А.В. Концепция воспитательной работы: Гендерное воспитание девочки на основе духовных традиций русского народа [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://detdom.angelnet.ru/concept.htm>
5. Конвенція про права дитини. – К.: АТ вид-ва «Столиця», 1997. – 32 с.
6. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник / В.М. Шахрай. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
7. Лактионова Г.М. Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с женской молодежью в условиях крупного города : дис... доктора пед. наук : 13.00.05 / Лактионова Галина Михайловна. – К., 1999. – 419 с.
8. Шимончук І.В. Особливості правового та соціального статусу жінки – суб’єкта кримінальної відповідальності / І.В. Шимончук // Актуальні питання реформування правової системи України: зб. наук. ст. за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. конф., 30–31 травня. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2008. – С. 597–601.

УДК 378.14: [784: 792.28]

ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ «ВОКАЛЬНОГО ГОЛОСУ» МАЙБУТНІХ АКТОРІВ МУЗИЧНО- ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ

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 наголошується на тому, що важливе значення для правильного розвитку і зберігання вокального голосу акторів-вокалістів має чітке дотримання головних принципів навчальної роботи. Вокальна педагогіка є багатоплановою дисципліною, яка існує та розвивається водночас за кількома напрямками.

Ключові слова :голосовий апарат, звуковедення, звукоутворення, вокальний потенціал

Гринь Л.А. ГЛАВНЫЕ ПРИНЦИПЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ «ВОКАЛЬНОГО ГОЛОСА» БУДУЩИХ АКТЕРОВ МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья актуальна для рассмотрения в научной сфере, затрагивает как научные аспекты, так и практические. В статье говорится о том, что большое значение для правильного развития и сохранения вокального голоса актеров-вокалистов имеет четкое соблюдение главных принципов

учебной работы. Вокальная педагогика – это многогранная дисциплина, которая существует и развивается в нескольких направлениях одновременно.

Ключевые слова: голосовой аппарат, звуковедение, звукообразование, вокальный потенциал

Grinn L.O. THE MAIN PRINCIPLES OF STUDENTS ACTORS MUSICAL-DRAMATIC THEATRE EDUCATIONAL WORKING IN THE WAY OF DEVELOPMENT “VOCAL VOICE” / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

An article is actual to discerning in science sphere. It embrace theoretical and practical aspects. This article tell us about great influence of accurate observing the main principles of educational work for wright development and keeping vocal voices of actors-vocalists.

Key words: voice organs, voice directing, voice formation, vocal potential.

Вокальна педагогіка, що вирішує задачі виховання, освіти та навчання виконавця є багатоплановою дисципліною, що існує та розвивається водночас кількома напрямками:

- а) розвиток голосового апарату;
- б) музична освіта;
- в) виховання художнього вокального смаку;
- г) виконавська майстерність.

Ці складові частини пов'язані між собою та являються різними сторонами одного цілого – вокальної культури актора-співака. Багато акторів мають природні співочі голоси, але більшість з них потребують розвитку та вдосконалення, бо не всі можуть витримувати тривале професійне навантаження на голосовий апарат. Під професійним навантаженням слід розуміти конкретні дії – чергування сценічної мови, майстерності актора з вокальним співом, сценічним рухом та хореографією під час гри у музично-драматичних виставах, оперетах, мюзиклах тощо. Для відпрацювання професійних навичок потрібен час та велика робота як викладача, так і студента. Створення „голосового інструменту” - це розвиток голосового апарату за допомогою раціональних „тренувань”, постійних вокально-технічних вправ. Актори-співаки принципово відрізняються від музикантів-інструменталістів тим, що останні грають вже на готових налаштованих інструментах, а вокалісти повинні спочатку навчитися безперервно „налаштовувати” голос, і тільки після цього експлуатувати.

Отже, виховання актора-співака проходить значно складніше, ніж виховання виконавця інструменталіста. Далеко не всі актори-співаки, що закінчують учбові заклади, стають професійними виконавцями, і можливо головна причина в тому – це не достатня вокальна підготовка, невміння формувати звук, слабка вокальна техніка, відсутність досконалої координації голосу та слуху, недостатній діапазон тощо.

Таким чином, важливе значення для правильного розвитку і зберігання голосу акторів-вокалістів має чітке дотримання головних принципів навчальної роботи. Тому метою нашої статті є розгляд та аналіз принципів навчальної роботи.

У сучасних умовах ми володіємо науково обґрунтованою об'єктивною інформацією, на основі якої можливий успішний і правильний розвиток вокального голосу. Робота викладача з вокалу має свою специфіку та відрізняється від викладання інших дисциплін. А саме:

- заняття по розвитку голосу проводяться індивідуально;
- успішний розвиток вокального голосу потребує щоденних занять, бажано перші два роки, так як по суті вони являються тренуванням голосового апарату.

Головні принципи роботи по розвитку співочого голосу були відомі ще понад трьох століть тому. У першій половині минулого століття про них наголошували М.Глінка та О.Варламов, а також видатні викладачі М.Гарсія, Ф.Ламперті та багато інших. Головні принципи повинні застосовуватись у всіх аспектах педагогічної роботи, що потребує від викладача терпіння та витримки, уміння зберігати завжди спокій та доброзичливість у спілкуванні зі студентами. Розглянемо ці принципи.

1. Розуміння значення нейрофізіологічного фактора.
2. Одночасність розвитку всіх якостей актора-співака.
3. Поступовість розвитку голосу.
4. Індивідуальний підхід.

РОЗУМІННЯ ЗНАЧЕННЯ НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНОГО ФАКТОРА

Академік Л.Орбелі наголошував на тому, що спів є не тільки функцією гортані, а і складна інтегрована функція всього організму, у якій велике значення мають вищі функції центральної нервової системи. Голосовий апарат – „ідеальний” музичний інструмент, здатний створювати художні образи. Для співака та його слухачів процес співу здається легким і природним, хоча в ньому бере участь не тільки гортань, а

і інші органи: і органи слуху, легені, мускулатура брюшного пресу з діафрагмою, органи артикуляції, резонуючі порожнини. Цей складний співочий комплекс керується та регулюється центральною нервовою системою. Саме досконалість мозку забезпечує нашому голосовому апарату якості ідеального музичного інструмента, рівного якому наука ще не створила.

Завдяки складним біохімічним процесам мозку та периферійної нервової системи, схематичні умовні представлення (ноти, текст) перетворюються співаком у живе звучання голосу, в живу музичну мову, в художній образ.

Особливістю співу є те, що на нервову систему актора-співака, крім музично-виконавського навантаження накладається ще одне – постійне „налаштування” голосового апарату (його музичного інструменту). Викладач повинен постійно враховувати не тільки фізичний стан студента, а і допомагати піднімати його співочий тонус, використовуючи для цього позитивний емоційний вплив, робити заняття більш цікавими та зрозумілими, підбирати для нього потрібний зміст уроку. Водночас, потрібно викреслити всі негативні дратівники, що призводять до підвищеної втомленості та погіршеного загального настрою.

Діяльність центральної нервової системи є вищою формою фізіологічних процесів. І.Сеченов наголошував на тому, що процес мислення супроводжується рефлекторним мускулатурним зусиллям. Виходячи з цього висловлення, ми можемо зробити висновок, що втомлення виникає спочатку у відповідних клітинах головного мозку, а не в м'язах. Це положення дуже важливе для вокальної педагогіки, тому що воно пояснює ряд незрозумілих раніше явищ – погіршення звучання і навіть втрати голосу під час негативних емоцій, стресах тощо.

Гарним прикладом рефлекторності психофізіологічної діяльності голосового комплексу служить той факт, що під час слухання іншого співака наш особистий голосовий апарат рефлекторно діє за ним, повторюючи його дії, але ми самі цього не помічаємо, і лише тільки лікар-фоніатор по загальному стану голосових складок може встановити той факт, що вони активно працювали, хоча без звуку.

Сучасні знання з нейрофізіології дають можливість зрозуміти схему функціонування голосового комплексу і керувати його правильним розвитком не тільки на підставі суб'єктивних уявлень та інтуїції викладача. Нормальний здоровий голос керується та регулюється рефлекторно. Тому потрібно дуже обережно втручатись у природний процес співу. Часто ті „технічні” прийоми, які рекомендує виконувати викладач – поради по диханню, керування звуком тощо – не може повторити відразу студент по причині неспівпадіння завдання психофізіологічним можливостям.

ОДНОЧАСНІСТЬ ТА ЄДНІСТЬ РОЗВИТКУ ВСІХ ЯКОСТЕЙ АКТОРА-СПІВАКА

Спів – це складний комплекс функцій голосового апарату та психіки людини, які пов'язані між собою. Отже, щоби не порушувати органічного взаємозв'язку комплексу, слід розвивати всі якості актора-співака, по можливості одночасно, але в рамках його психологічних та фізичних можливостей у даний період. Говорячи про одночасність розвитку всіх якостей співака, потрібно розрізняти два аспекти цього питання.

Перший аспект – це необхідність одночасного розвитку (паралельного) техніки володіння голосом та художньо-виконавських якостей співака-актора. Художньо-виконавська майстерність – це кінцева мета, якої можна досягти тільки на підставі високої вокальної техніки. Тому на початковому етапі навчання викладач звертає увагу студента на формування звуку та техніку звуковедення. Тривалість цього періоду суто особиста. У подальшому, залежно від швидкості оволодіння технікою звуковедення, на занятті більше уваги приділяється виконавській майстерності художнього твору.

Другий аспект – розвиток всіх сторін вокальної техніки повинен здійснюватись паралельно: звукоутворення та формування звуку, дихання, розвиток регістрів (резонування), артикуляції, розвиток динаміки, рухливість голосу. Дійсно, без уміння користуватись вокальним диханням не має звуку, звучання голосу та артикуляція пов'язане між собою, робота голосових складок взаємозалежна від резонаторів, водночас, завдяки напрацюванню кантиленного співу розвивається динаміка звука. Усі ці складові повинні розвиватись із урахуванням індивідуальних можливостей актора-вокаліста.

Одночасно із розвитком голосу повинна постійно розвиватись загальна музикальність, відчуття ритму, музична пам'ять, відчуття музичного слуху. Музичний слух – це складне синтетичне почуття, яке складається із таких компонентів:

- здатність виявляти точність інтонування;
- уміння визначати інтервали між звуками;
- здатність досконало повторити потрібний тон звуку та ноти, із яких складаються прості акорди;
- розрізнення зміни сили звуку, тембру.

Розвиток музичного слуху відбувається досить тривалий час під ретельним „наглядом” викладача з вокалу, за допомогою різноманітних вокально-технічних вправ, а також на суміжних дисциплінах „Музична грамота”, „Вокальний ансамбль”. Підбір вправ повинен бути таким, щоби виконавець не міг вийти за межі своїх вокальних можливостей. Наприклад, невміле використання „великого” звуку призводить до погіршення тембру, втрати природного звучання і свободи виконання, затиснення м’яз гортані та шиї, заважає розвитку вокально-технічних навичок.

ПОСТУПОВІСТЬ РОЗВИТКУ ГОЛОСУ

Дотримання цього правила дуже важливе для правильного розвитку голосу, і значною мірою гарантує збереження голосу на довготривалий час і запобігає професійним захворюванням. Поступовість повинна дотримуватись у всьому, а саме:

- у динаміці голосу – від піано до форте;
- у техніці – від простих вправ до більш складних;
- у діапазоні голосу – від співу у середньому діапазоні до поступового розширення як вгору, так і вниз;
- по темпах – від повільного виспівування нот і пасажів до максимально швидкого.

Показником припустимості зміни темпу є чистота виспівування на вільному звуці.

Поступовість розвитку визначається викладачем, який повинен уважно слідкувати за моментом, що дає покращену якість голосу від кількості виконаних однотипових вправ. З цього періоду можна ускладнювати вправи.

Небезпечним для молодого співака-актора є зловживання співу великим звуком у верхній частині діапазону. Класики вокальної педагогіки М.Гарсія, Ф.Ламперті, М.Глінка постійно застерігали та наголошували на тому, що ні захворювання, ні старість не загубили таку кількість голосів, скільки загубило зловживання „верхніми” нотами.

Час, що потрібен для оволодіння певним етапом, залежить, у першу чергу, від індивідуальних якостей учня, складності цього етапу, і його не можливо точно встановити. Однак ніколи не потрібно поспішати.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД

Індивідуальний підхід до студентів залежить від певних факторів, від врахування яких залежить складання плану розвитку вокальних даних кожного студента, а саме:

- психофізіологічні відмінності студентів;
- різний ступінь підготовленості;
- різноманітні здібності та сприйнятливості;
- різний загально фізичний стан;
- різноманітність індивідуальних особливостей голосового апарату;
- вокальний потенціал.

З початку занять викладач повинен ретельно ознайомитись зі студентами та скласти своє враження про його здібності та можливості у всіх аспектах. Звичайно, що таке детальне ознайомлення відбувається не відразу, а потребує уважності та делікатності.

Двосторонній контакт можливий на підставі взаємної довіри, тому ті завдання, що ставляться перед студентом, не повинні перевищувати його вокальних можливостей, що можуть бути раціональними для нього в цей період.

На жаль, дуже часто викладачі розпочинають заняття вже зі студентами, які раніше мали певний не вірний вокальний досвід. Більшість студентів у цьому випадку вже встигли придбати якісь навички та „засвоїти ” якісь „технічні прийоми”. Це завжди створює певні труднощі як для викладача, так і для студента. Без перебільшень можна сказати, що загальний зміст занять у таких випадках складається з того, щоби перевчити студента від небажаних звичок та навиків. Також хочемо звернути увагу на те, що викладач повинен постійно турбуватись про підтримання у студента під час уроку високого співочого тону та особистого настроювання на вокальний спів. Кожен із студентів по-різному сприймає та виконує вказівки, пояснення та показ викладача, не всі однаково оцінюють свої досягнення та помічають недоліки. Деякі швидко засвоюють співочі навички, інші – повільно; одні студенти дуже уважні, зосереджені, інші – розгублені; одні – швидко запам’ятовують, інші – довго не можуть зрозуміти, що від нього хочуть. Усе це, безумовно, відображається на результаті співу.

У педагогічному процесі дуже важливо формувати та розвивати техніку співу не як самоціль, а як важливіший засіб для розкриття художнього задуму.

Розглянемо декілька етапів вокального тренування, у результаті яких відпрацьовується співоча техніка, на яких наголошує О.П.Зданович. На першому етапі відбувається ознайомлення студента з вправами, і

робляться перші кроки у вирішенні технічних завдань. У результаті постійних тренувань накопичується досвід, який сприяє більш правильному виконанню вправ. Характер рухів м'язів голосового апарату змінюється в сторону кращої координації та зменшення скованості.

Другий етап характеризується регулюванням зовнішньої форми рухів голосового апарату і устремлінням студента до усвідомленого виконання твору(положення гортані, ротової порожнини, технічні прийоми дихання).

На третьому етапі усвідомлення окремих компонентів рухів стає невеликою частиною процесів відпрацювання навиків. Головну роль тут відіграє процес узагальнення. Завдяки тривалому оспівуванню матеріалу встановлюються дуже стійкі умовні зв'язки, що цілеспрямований засіб виконання технічних завдань застосовується автоматично, без усвідомлення окремих елементів руху. Увага зосереджується на рішенні художніх завдань в цілому.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що спів – це складний комплекс функцій не тільки голосового апарату, а і психіки людини, які пов'язані між собою. Спів – це складна інтегрована функція всього організму, у якій велике значення мають вищі функції центральної нервової системи. Нормальна здорова психофізіологія співака-актора – це обов'язкова умова на шляху успішного розвитку голосового комплексу, а також художньо-виконавських якостей.

Отже, розглядаючи ці всі складові, ми робимо акцент на тому, що дотримання головних принципів навчальної роботи сприяє правильному розвитку вокального голосу як голосового апарату та запобігає швидкій втомленості співоного голосу, зберігаючи його на довгі роки. Кожен із студентів має різні потенційні та фізіологічні можливості, але відповідально ставлячись до всіх завдань викладача, виконуючи всі його зауваження, навіть самий „складний ” голос від постійних тренувань, наполегливості, поступовості, розуміння значення нейрофізіології вокального процесу змінюється під умілим керуванням не тільки викладача, а і самого студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: Учеб. пособ./ Дмитриев Л.Б. – М.: Музыка, 1968. – 676 с.
2. Дмитриев Л.Б. В классе профессора М.Э.Донец-Тессейр/ Дмитриев Л.Б. – М.: Музыка. 1974. – 64 с.
3. Витт Ф.Ф. Практические советы обучающимся пению / Под ред. Ю.А.Барсова / – Л.: «Музыка», 1968. – 64с.
4. Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. /Сост. А.Яковлева.– М.: Музыка, 1984. - Вып.7. – 214 с., нот.
5. Лещенко М.П. Педагогіка – наука про мистецтво подання і засвоєння інформації/ М.П. Лещенко // Мистецтво та освіта. – 2004. - № 4. – С.2-15.
6. Морозов В.П. О резонансной природе высокой и низкой певческих формант / В.П. Морозов // Сб. трудов XI Сессии Российского Акустического Общества. - М. , 2001. - Т. 3. – С. 85 – 105.

УДК 37.032:51

РОЛЬ МАТЕМАТИКИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАЙДОСКОНАЛІШОГО ТВОРІННЯ ЖИВОЇ ПРИРОДИ

Дегтяренко Л. І., учитель

Терпінівський колежіум «Джерело» Мелітопольського району Запорізької області

Завдання статті - використовуючи факти, які стосуються життєдіяльності людського організму, допомогти учням сформуванню особистість, яка зможе досягнути висот у певному виді діяльності.
Ключові слова: людський організм, особистість, здібності.

Дегтяренко Л.И. РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ КАК САМОГО СОВЕРШЕННОГО ТВОРЕНИЯ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ / Терпеньевский коллегіум "Джерело", Украина.

Цель статьи - использовать факты, касающиеся жизнедеятельности человеческого организма, помочь учащимся сформировать личность, которая сможет достичь высот в определенном виде деятельности.
Ключевые слова: человеческий организм, личность, способности.

Degtiarenko L.I. THE ROLE OF MATHEMATICS IN THE FORMATION OF PERSONALITY AS THE MOST PERFECT CREATION OF THE LIVING NATURE / Terpenie Collegium "Dzherelo". Ukraine.

Using the facts, dealing with a vital activity of a human body, to help students to form a personality who will be able to achieve success in a certain kind of work.
Key words: human body, personality, abilities.

ВСТУП

Могутні крила сучасної науки у своєму нестримному леті підносять нас до вершин пізнання, допомагають осягнути таємниці Всесвіту. Рвуть пута земного тяжіння космічні кораблі, павутиною вкрив земну кулю мобільний зв'язок. Розкривають свої загадки давні письмена, працює приручений атом.

Те, що вчора було фантастикою, стає сьогодні невід'ємною частиною нашої дійсності. Але з-поміж усіх турбот науки найголовнішою залишається одна – людина, найдосконаліше творіння живої природи.

У 1643 році в родині Ньютонів народився хлопчик, якого нарекли Ісааком. Він був кволим і немічним. Але хлопчик не тільки вижив, а й прожив 84 роки, майже не вдаючись до допомоги лікарів. У математиці й фізиці його відкриття можна порівнювати з подвигом. Проте помер Ісаак Ньютон з почуттям великого незадоволення собою – не встиг усього зробити. «Не знаю, – писав він напередодні, – чим я можу здаватися світові, але сам собі я здаюся тільки хлопчиськом...».

Проте світ думав інакше, і на могильній плиті його сучасники написали:

Тут спочиває
 Сер Ісаак Ньютон...
 Нехай смертні радіють тому, що серед них
 Жила така краса людського роду.

Лише наполеглива праця, напружена робота думки, розуму, інтуїція, творче натхнення ведуть до результатів. Варто згадати слова видатного англійського філософа, співвітчизника Ньютона, Френсіса Бекона: «У кожній людині природа проростає або злаками, або бур'яном: нехай же вона своєчасно поливає перше і знешкоджує друге». Тому слід розвивати свої можливості, у процесі навчання вдосконалювати свої задатки. Якщо до цього додати наполегливість, силу волі, працелюбство, то з кожного учня з часом сформується особистість, яка зможе досягнути висот у певному виді діяльності.[3]

І математика як одна із природничих наук відіграє важливу роль у формуванні особистості як найдосконалішого творіння живої природи.

ОБ'ЄКТИ І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Об'єктом цього дослідження виступає людський організм. Методом дослідження є факти, пов'язані з будовою та життєдіяльністю людського організму, які використовуються під час розв'язування математичних задач.

РЕЗУЛЬТАТИ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Що ми знаємо про людину? Чи знаєте ви, що людина складається з більш ніж ста трильйонів (10^{14}) клітин, із більше, ніж 200 кісток? Точну кількість кісток у скелеті людини назвати неможливо, бо у 20% людей є відхилення щодо кількості хребців. Дехто із 20% має зайве ребро, проте з віком кількість кісток змінюється: деякі з них зростаються. Через це не завжди зрозуміло, як їх рахувати.

Так, крижова кістка, очевидно, складається з 5 хребців, які зрослися. Аналогічно, ніхто не може назвати точної кількості м'язів у людини. Фахівці нараховують їх від 400 до 680. Для порівняння: у коників близько 900 м'язів, у гусениць – близько 4 000 тисяч [6].

Задача 1. Загальна довжина кровноносних судин в організмі людини – близько 100 тис. км. У скільки разів це число більше від довжини екватора, якщо діаметр земної кулі приблизно дорівнює 12,7 тис. км? Відповідь округліть до десятих.

Задача 2. Маса мозку людини становить $\frac{1}{46}$ загальної маси тіла. Яка маса мозку, якщо маса хлопчика становить 41,4кг?

Задача 3. За хвилину через мозок протікає приблизно 750мл крові. Скільки крові протікає через мозок за добу? (1 л = 1 000мл)

Задача 4. Знайти площу поверхні свого тіла. Відповідь округлити до десятих. Поверхня шкіри в середньому дорівнює приблизно двом квадратним метрам. Це потрібно знати, призначаючи деякі ліки і процедури. Для обчислення площі поверхні шкіри застосовують таку формулу:

$$\text{Поверхня тіла} = \frac{(\text{маса тіла} \cdot 4) + 7}{\text{маса тіла} + 90}$$

(Масу слід брати в кг, поверхня вийде в м²).

Чи знаєте ви, що...?

- Відчуття спраги з'являється за нестачі води, що дорівнює 1% маси тіла. Втрата понад 5% води може призвести до непритомності, а понад 10% – до смерті.
- Матеріал кістки у 30 разів міцніший від матеріалу цеглин у 2,5 разу міцніший від граніту. Велика гомілкорова кістка при вертикальному навантаженні витримує навантаження в 1 560кг.
- Коли людина пережовує їжу, щелепні м'язи розвивають на корінних зубах зусилля, яке чинить маса 72кг, а на різцях – до 20кг.
- Для пережовування хліба потрібне зусилля, яке чинить маса 25кг, смаженої телятини – 15кг.
- Навіть найсуворіші чоловіки щодня проливають 1-3 мл сліз. Сльози, що їх постійно виробляють слізні залози, зволожують рогівку ока, захищаючи її від пилу [5].

Задача 5. Ковток води – це багато чи мало? Вимірювання засвідчили, що чоловік проковтує в середньому 21 мл рідини, а жінка на $\frac{1}{3}$ менше. Скільки проковтує за один ковток жінка?

Задача 6. У стані спокою кров в організмі людини розподіляється так: $\frac{1}{4}$ загального її об'єму

міститься в м'язах; 25% – у нирках; 15% – у судинах стінок кишечника; $\frac{1}{10}$ об'єму - у печінці; $\frac{2}{25}$ об'єму – у мозку; 4% – у судинах серця; решта – у судинах легень та інших органах. Скільки відсотків крові міститься в судинах легень та решті органів?

Задача 7. Частота пульсу бика утричі менша, ніж у людини, а в жаби – на 5 ударів за хвилину більша, ніж у бика, у кроля – 200 уд/хв. Якщо додати частоту пульсу бика і людини, потроєну частоту пульсу жаби, частоту пульсу кроля і ще половину, то отримаємо частоту пульсу миші – 400 уд/хв. Яка частота пульсу людини і кожної з названих тварин?

Задача 8. Вода життєво необхідна. При голоданні людина може втратити весь свій жир, 50% білка, але втрата 10% води – смертельна. Щодоби доросла людина споживає 2 л води. Але для нормальної роботи організму йому потрібно в 5 разів більше. Що є додатковим джерелом води в тканинах?

Чи знаєте ви...?

- Терміни існування кожної групи клітин та елементів крові обмежені. Еритроцити (червоні кров'яні тільця), наприклад, живуть близько 100 днів, лейкоцити – від кількох годин до десятиріч, тромбоцити – 3-5 днів.
- Свіжий відбиток пальця має масу близько 1/1 000 000 частини грама. Він складається з води, жирів, білків і солей, що їх виділяє шкіра.
- На язичку є близько 9 000 смакових рецепторів.
- Площа нюхальної зони носа – п'ять квадратних сантиметрів. Тут розташовано близько мільйона нервових закінчень.

Задача-жарт. Волосся росте зі швидкістю 0,35 мм за добу. На скільки виросте б усе волосся за добу, якщо підрахувати його загальний приріст? Середня кількість волосся на голові: у блондинів – 150 000, брюнетів – 102 000, шатенів – 110 000, рудих – 90 000. Не забудьте врахувати свій колір волосся.

Ось ще фактори, які можна застосовувати для складання задач та в позакласній роботі, що стосуються людського організму.

- Навесні частота дихання людини в середньому на третину більша, ніж восени.
- Вуха найчутливіше до діапазону 2000 – 2300 герц. А найкращий музичний слух припадає на 80-600 герц. Тут наше вухо здатне розрізнити, наприклад, два звуки з частотою 100 герц і 100,1 герца. Усього людина розрізняє 3-4 тисячі звуків різної частоти.

- Ми усвідомлюємо звук через 35-175 мілісекунд після того, як він сягнув нашого вуха, ще 180-500 мілісекунд треба на те, щоб «налаштуватись» на приймання певного звуку, досягти найкращої чутливості.
- Людський організм на 60% складається з води. Розподілена вона нерівномірно: у жирових тканинах її всього 20%, у кістках – 25%, у печінці – 70%, у м'язах – 75%, у мозку – 85% загальної маси. Решту 40% маси людського тіла розподіляються так: білки – 19%, жири і жироподібні речовини – 15%, мінеральні речовини – 5%, вуглеводи – 1% [2].
- З елементів, які складають наше тіло, найважливішу роль відіграють кисень, вуглець, водень і азот.
- В організмі дорослої людини чимало також кальцію і фосфору – загалом майже 2кг; ці елементи входять до складу кісток, забезпечують їх міцність. Калію, сірки, натрію, хлору міститься по кілька десятків грамів, заліза в організмі людини – усього близько шести грамів, але воно відіграє неабияку роль, входить до складу гемоглобіну.
- Загальна площа кори головного мозку коливається в межах 1468-1670 квадратних сантиметрів.
- Кістковий мозок дорослої людини – м'яка речовина, яка заповнює внутрішню порожнину деяких кісток, має масу у середньому 2600 г.
- За 70 років життя кістковий мозок виробляє 650 кг еритроцитів і 1 тону лейкоцитів.
- Нервова система людини містить близько 10 мільярдів нейронів і у сім разів більше клітин. Лише 1% нервових клітин зайняті «самостійною роботою» – приймають сигнали із зовнішнього середовища і командують м'язами. 99% – це проміжні нервові системи, які є станціями підсилення і передавання.
- До мозку входить 2 600 000 нервових волокон, а виходить – 140 000.
- Близько половини волокон, що виходять, несуть накази до м'язів очного яблука, керуючи складними рухами очей. Решта нервів керує мимікою, жуванням, ковтанням і діяльністю внутрішніх органів. Серед нервових волокон дна мільйони – зорових.
- Починаючи з тридцятого року життя людини, у її організмі щодня гине 30-50 тисяч нервових клітин. Зменшуються основні розміри мозку. Із віком мозок не тільки втрачає масу, а й змінює форму – сплющується. У чоловіків найбільшою є маса мозку у 20-30 років, у жінок – у 15-19.
- Око здатне розрізнити освітлений предмет поперечником в одну десяту міліметра на відстані 25 см. Нормальне око добре розрізняє дірочку діаметром у 0,003—0,004 міліметра, зроблену в листі бляхи, за яким світиться лампочка [4].
- Око здатне розрізнити 130-250 кольорових тонів і 5-10 мільйонів змішаних відтінків.
- Цілковита адаптація ока до темряви займає 60-80 хвилин.
- Площа дихальної поверхні легень коливається від 30 м² під час видиху до 100 м² під час вдиху.
- Об'єм черепа людини в ході еволюції неухильно зростає – від 900 см³ у пітекантропа до 1500 см³ у сучасної людини.
- Загальна кількість м'язової маси в чоловіків у середньому складає 40% маси тіла, а в жінок – 32%.
- Площа поверхні шкіри дорослої людини становить близько 1,6м².
- У внутрішньому вусі близько 25 000 клітин, які реагують на звук. Діапазон частот, що сприймаються слухом, лежить у межах 16-20 000 герц. Із віком він скорочується, особливо через зниження чутливості до високих звуків. Коли людині виповнюється 35 років, верхня межа слуху падає до 15 000 герц.
- Нігті на руках ростуть зі швидкістю 0,086 мм за добу, на ногах – 0,05 мм. Протягом року наростає близько 2 грамів нігтів.
- На один квадратний міліметр слизової оболонки шлунка припадає близько ста залоз, які виділяють травний сік.
- У тілі людини «працює» не менше ніж 700 ферментів.
- Ми спокійно п'ємо чай, температура якого сягає 50-60°C. Як це не дивно, ніжна слизова оболонка рота мало чутлива до опіків, крім того, розливаючись по язичку, піднебінню і внутрішній поверхні щік, гаряча вода швидко охолоджується. Водночас предмет, нагрітий усього до 44°C, може викликати опік третього ступеня – якщо його притискати до шкіри кілька годин. Ось чому не

можна засинати з увімкненою електрогрількою.

- У шкірі міститься 250 тисяч рецепторів холоду, 30 тисяч рецепторів тепла, мільйон болючих закінчень, півмільйона рецепторів дотику і три мільйони потових залоз.
- У тілі людини є 100-160 мільярдів капілярів, якщо їх витягнути в одну лінію, то її довжина становитиме 60-80 тис. км. Це вдвічі перевищує довжину екватора Землі [4].

Цікаве про людину...

Пригадаємо позу, у якій людину малював геніальний Леонардо да Вінчі: гордо зведена голова; ноги – на ширині плечей, надійно опираються на землю; руки зведені, немов збираються обійняти увесь світ, а долони повернуті вгору – назустріч променям сонця... Вам щось нагадує цей образ? Якщо ні, перенесіть його на аркуш паперу і вдивіться ще раз. А поки що продовжимо знайомство із собою. На кожній руці й нозі маємо по п'ять пальців. Володіємо п'ятьма системами відчуттів – зір, слух, смак, нюх і дотик. На п'ять відділів поділяється хребет: шийний (7 хребців), грудний (12 хребців), поперековий (5 хребців), крижовий (5 хребців) і куприковий (5 хребців, що зрослися). Із п'яти основних відділів складається і головний мозок людини – кора великих півкуль, таламус, гіпоталамус, довгастий мозок і мізжечок. Ці числа не випадкові, бо вони досить поширені в живій природі. Візьміть, наприклад, яблуко або грушу. Розріжте їх упоперек і подивіться на зріз насінневої коробочки – та ж сама п'ятипроменева форма, яку ви побачили у своєму дзеркалі. І це дуже знаменно: вісь п'ятого порядку – пентагір, у неживій природі практично не зустрічається. Вона ніби символізує прояв життя! Саме ж число п'ять широко представлене в давній філософії Сходу про закони побудови світу і циклічність його існування. Багатьом знайомі ці уявлення хоча б з екзотичних китайських та японських гороскопів чи з методів лікування за допомогою голок та «гарячих паличок» з полину. У Європі такі методи лікування називають рефлексотерапією, а на Сході – голковколювання та припікання. В основі цієї стародавньої медицини лежить уявлення про взаємозв'язок п'яти стихій світу – землі, води, вогню, вітру (повітря) і дерева (у розумінні живої матерії). А ще йдеться про п'ять символічних напрямків їхньої взаємодії – північ, південь, схід, захід і центр, навколо якого вони існують і об'єднуються в єдину функціональну систему.

Повернімося знову до людини і погляньмо тепер не на анатомію, а на функціональні особливості її існування. Згадаємо 12 основних фізіологічних систем організму, де відбуваються перебіг усіх життєвих проявів. Звернімо увагу на 12 функціональних підрозділів спинного мозку (пластини Рекседа), які врегульовують усі процеси, що підвладні вегетативній (автономній) нервовій системі. Перерахуємо 12 пар ребер – і знову подивуємося не випадковості цього числа.

Число 12 досить часто зустрічається і в довіклілі. Сонце у своєму русі небесним колом перетинає 12 сузір'їв, планета Юпітер робить один повний оберт навколо Сонця за 12 земних років. Один із циклів сонячної активності, який зумовлює геокліматичні зміни на нашій планеті, теж дорівнює 12 рокам. Існують переконливі докази того, що кожні 12 тисяч років сонячна активність зростає настільки, що її енергетичні збурення викликають катастрофічні наслідки на найближчих до нього планетах. Щодо Землі, то пам'ять про такі події збереглася у вигляді уявлень про Великий Потоп, Страшний Суд і т. д. Символіка числа 12 з найдавніших часів широко представлена в легендах, традиціях, побуті різних народів та епох. Варто згадати 12 місяців року, 12 олімпійських богів у міфології давніх еллінів і римлян, 12 апостолів Христа, 12 цезарів, 12 богатирів тощо.

Досить часто зустрічається у практичному житті та побуті людини й число 60. У кожній хвилині – 60 секунд, а 60 хвилин складають одну годину, 60 кутовим градусам дорівнює величина кожного кута в рівнобічному трикутнику – найстабільнішій конструкції довіккілля. Нас же число 60 цікавить і як добуток перших двох чисел, про які йшлося: $5 \times 12 = 60$! Цілком можливо, що це також певна «циклічна одиниця» одного з порядків Природи – тривалості людського життя. Саме так розшифровує це число східна філософія, називаючи його «один цикл відбиття повного буття». І знаменитий східний кольорозвіриний циклічний календар, що нараховує понад чотири тисячі років, побудований якраз на відрізу часу, що дорівнює 60 земним рокам [1].

Формуємо здоровий спосіб життя

Серцево-судинні захворювання в наш час є найбільш поширеними та небезпечними у світі. Кількість померлих від них становить понад 50% від загальної кількості. В Україні від них помирає 60% людей. Це перше місце в Європі. Народне прислів'я говорить: «Без здоров'я нема щастя», «Здоров'я маємо – не дбаємо, а втративши - плачемо». Знання про будову та функції органів кровообігу, засоби попередження цих захворювань допоможуть зберегти найбільше багатство – здоров'я. А математика, як одна з природничих наук дає можливість за допомогою опорних знань з курсу біології формувати здоровий спосіб життя [4].

Зокрема, при вивченні теми «Відсотки», «Звичайні та десяткові дробки» у позакласній роботі можна використовувати знання про кругообіг у життєдіяльності організму людини.

Факти про працездатність серця

1. Незважаючи на невелику вагу, майже 300г, що становить 0,5% маси тіла, серце за добу переганяє 7000л крові, яка рухається по судинах. Це рівнозначно підняттю залізничного вагона на висоту 1м.
2. Серце розташоване в грудній порожнині в лівій частині (2/3 якого міститься в лівій половині, 1/3 – у правій).
3. Маса серця людини складає 250-330г (у чоловіків – 330 г, у жінок – 240 г). Маса серця залежить від величини тіла, фізичного розвитку, віку.
4. Тривалість серцевого циклу становить 0,8 с. Із них передсердя відпочивають 0,7 с, а шлуночки – 0,5 с. Цього часу достатньо для відпочинку серцевого м'яза. Під час інтенсивної роботи збільшується частота серцевих скорочень, серцевий цикл скорочується за рахунок відпочинку.
5. У народженої дитини цикл кровообігу триває 12 с, у дитини 3-х років – 15 с, у 4-річного підлітка – 18 с, а в людей похилого віку швидкість течії крові зменшується на 1/3.

Приклади задач

1. У стані спокою серце тренованої людини робить 68 ударів за хвилину. За одне скорочення викидається 78 см^3 крові. Яку кількість крові викидає серце за 1 хвилину?
2. Під час виконання роботи серце тренованої людини робить 86 ударів за хвилину і викидає 120 см^3 крові за одне скорочення. Яку кількість крові викидає серце тренованої людини за 1 хвилину?
3. Серце нетренованої людини за одну хвилину в стані спокою робить 60 ударів і за одне скорочення викидає 60 см^3 крові. Яку кількість крові викидає за 1 хвилину серце нетренованої людини в стані спокою?
4. Серце нетренованої людини під час роботи здійснює 133 удари, за одне скорочення викидає 70 см^3 крові. Яку кількість крові викидає серце нетренованої людини за 1 хв?

На основі отриманих результатів формують вплив фізичної роботи, фізкультури і спорту на роботу серця і розвиток серцевих м'язів. Показниками роботи серця є ударний та хвилинний об'єм крові (УОК, ХОК), частота серцевих скорочень (ЧСК). У стані спокою ХОК дорівнює 5 л, під час фізичного навантаження він зростає до 30 л, у тренуваних людей у таких випадках зростає УОК та ЧСК, а в нетренованих – ЧМК. Отже, заняття спортом і фізичною працею позитивно впливають на роботу серця [5].

ВИСНОВКИ

У цій статті були досліджені деякі факти, які стосуються життєдіяльності людського організму. Проте навіть найточніші числа й обчислення не можуть охарактеризувати людину. Кожна людина – індивідуальність зі своїми обдаруваннями, нахилами, тому доречно нагадати напис, який, за Платоном, зробили семеро давньогрецьких мудреців у храмі Аполлона в Дельфах: «Пізнай самого себе!»

Тобто пізнай свої здібності, порівняй їх зі здібностями інших, подумай, у чому ти можеш самовиразитись, твори, пробуй. Не в усіх здібності чітко виражені змалку, як у видатного німецького математика Карла Гауса. Збереглася легенда, що в трирічному віці він був присутній при розрахунку свого батька, водопровідного майстра, з робітниками. Батько помилився, а трирічний хлопчик виправив його. Після перерахунку присутні із здивуванням підтвердили правильність обчислень малого Карла. До слова, про себе він казав, що навчився рахувати раніше, ніж розмовляти. Але не в усіх відомих людей здібності виявилися в ранньому віці. Відомого винахідника Едісона вигнали зі школи як нездібного до навчання учня, а відомий математик М. Лузін не зміг осилити шкільну математику без репетитора. Тому кожному слід шукати свою улюблену справу, бо можливості людини є безмежними, виховуючи при цьому, стійку потребу в здоровому способі життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аллен Р.Д. Наука о жизни: Пособие для учителей / Р.Д. Аллен. – М.: Просвещение, 1981. – С. 176-200.
2. Аносов І.П. Людина: навч. посіб. / І.П. Аносов, В.Х. Хоматов, Т.І. Станішевська. – К.: «ТвімІнтер», 2006. – 302 с.
3. Вихор С. Нестандартні уроки математики. 5-6 класи / С. Вихор. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 64 с.

4. Зверев И.Д. Книга для чтения по анатомии, физиологии и гигиене человека: Пособие для учащихся / И.Д. Зверев. – М.: Просвещение, 1983. – С. 51-74.
5. Матяш Н. Ю. Біологія людини. Зошит для лабораторних, практичних робіт та тематичної атестації: 8 клас / Н. Ю. Матяш. – Х.: Торсінг, 2003. – С. 29-31.
6. Панфілова Л. А. Анатомия, физиология и гигиена человека. Общая биология: Учеб. Пособ. / Л. А. Панфілова, Э. Г. Донецкая. – М.: Рипол Класик, 1999. – С. 55-79.

УДК 378

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Єрмакова З.І., ст.викладач, магістр

Університет менеджменту освіти,

Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк)

У статті розглядаються деякі аспекти комунікативної діяльності педагогів професійно-технічних навчальних закладів в епоху швидкісної комунікації.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, комунікативна діяльність.

Єрмакова З.И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ / Институт последипломного образования инженерно-педагогических работников Университета менеджмента образования (г.Донецк), Украина.

В статье рассматриваются некоторые аспекты коммуникативной деятельности педагогов профессионально-технических учебных заведений в эпоху скоростной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность.

Yermakova Z.I. THE ISSUE OF THE DAY OF FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF PROFESSIONAL-TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS / Institute of post-diploma education of engineer-pedagogical workers of University of management of education (Donetsk), Ukraine.

Some aspects of communicative activity of teachers of post-diploma educational establishments are examined in the article in the epoch of speed communication.

Key words: communication, communicative competence, communicative activity.

Розвинуті країни вже зробили стрибок від індустріального до інформаційного суспільства. Настала епоха швидкісної комунікації, яка змінює наш спосіб життя, спілкування, мислення, бачення добробуту. Глибина цих змін змушує нас цілковито переглянути своє ставлення до освіти, навчання, економіки, бізнесу і практично до всього що нас оточує. Ці зміни викликали необхідність переосмислення і чіткого визначення ролі професійної освіти, конкретизації її мети і завдань з урахуванням нинішніх особливостей і перспектив соціально-економічного розвитку України.

На сучасному етапі, коли питання інтеграції України в Європейську спільноту активно порушується в суспільстві, підвищуються вимоги до рівня професіоналізму педагога професійно-технічної освіти. За такої ситуації постала проблема у пошуках нових рішень у царині післядипломної освіти, зокрема, підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. Країни Європейського Союзу дієвим інструментом забезпечення якості освіти визнали компетентнісний підхід, який сьогодні утверджується в більшості європейських національних освітніх систем. Оскільки науково обґрунтована система професійної освіти орієнтується на розвиток кожної особистості в соціумі та оновлення багатьох сфер її життєдіяльності, то результати її функціонування залежать від ефективної реалізації такої якості професіоналізму, як комунікативна компетентність педагога [1]. Адже без належної готовності інженерно-педагогічних працівників до комунікативної діяльності, будь-які інші сформовані якості не зможуть проявитися у повній мірі.

Комунікативна діяльність, як один з функціональних компонентів педагогічної діяльності педагога, має бути спрямована на виконання соціального замовлення - формування гармонійно розвинутої особистості учня, який здатний не тільки професійно, а й творчо підходити до розв'язання задач соціального і фахового змісту. Роль педагога змінюється, бо він - освічена особистість, яка є носієм активного, діяльного, творчого начала та провідним суб'єктом професійно-педагогічної комунікації.

Мета даної статті – дослідити готовність педагогів професійно-технічної освіти до комунікативної діяльності в умовах оновлення освіти.

Вивчення та аналіз досліджень цієї проблематики підтверджує наявність досить невеликої кількості наукових праць, які розкривають особливості формування комунікативної компетентності інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів в умовах післядипломної освіти. А тому її об'єктивне розкриття допоможе виявити ті особливості й ефективні педагогічні чинники, що сприяють успішному вирішенню питань щодо формування комунікативного професіоналізму педагогів, котрі повинні дбати про навчання, виховання, розвиток особистості учня. Цього він може досягти, якщо розуміє складність і неоднозначність процесу розвитку, враховує індивідуальні особливості учня, бачить віддалені перспективи взаємодії, бо головна відповідальність за успіх комунікації покладена саме на нього [4].

Необхідність уточнення тих чи інших термінологічних визначень у педагогіці часто постає перед дослідником, тому ми вважаємо, що уточнення деяких термінологічних визначень стосовно проблеми дослідження необхідно.

Під комунікативною компетентністю ми розуміємо здатність людини встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Комунікативна компетентність передбачає розуміння людиною мотивів, стратегій поведінки, фрустрацій і своїх власних, і партнерів по спілкуванню, уміння розібратися в групових, соціально-психологічних проблемах, осмислення перешкод на шляху до взаємного порозуміння, освоєння технології та психотехніки спілкування тощо.

Поняття «комунікації» стало знаковим для розвитку сучасного інформаційного суспільства. Особливо це стосується освітньої сфери, бо ми вступили в нову еру електронного інтелекту й Інтернету. Сучасні дослідження доводять нерозривність понять комунікації та інформації. Будь-яка комунікація передбачає передавання інформації, а будь-яке оброблення інформації – наявність комунікації. Педагог у своїй комунікативній діяльності використовує інформацію, яка має певний сенс, яку розуміють учні. Інформація сприяє обміну думками, почуттями, емоціями, а також є змістовим виразником суспільних відносин. Оперативно і правильно сформулювати уявлення про відповідну проблему, визначити адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей, якісно передати інформацію, проаналізувати зворотній зв'язок - це характеризує ступінь володіння засобами комунікації, рівень сформованості комунікативних вмій та якість комунікативної діяльності педагогів.

Виникнення комунікації зумовлене розвитком наукової думки. До неї вдавалися мислителі Давньої Греції Демосфен, Сократ, Аристотель; Давнього Риму – Аврелій Гракх, Цицерон та ін. У XIV-XVI ст. з інституалізацією педагогіки як самостійної науки, проблеми комунікації почали оформлятися в дидактичні принципи природовідповідності у Я.Н. Коменського, Ж.Ж. Руссо, культуровідповідності та самостійної активності в А. Дістервега, практичної корисності у Дж. Локка та ін. XX ст. ознаменовано вивченнями найрізноманітніших аспектів проблеми комунікації: форм, методів, структури, технології педагогічного спілкування, комунікативних потреб, здібностей, методів корекції комунікативної діяльності [4].

Науковець Н.Ю. Бутенко звертає увагу на те, що терміни «спілкування» та «комунікація» часто використовують як синоніми, але насправді вони мають різне значення. «Спілкування – це процес взаємодії і взаємин суб'єктів ... Комунікація має кілька значень. По-перше, це шлях повідомлення, по-друге, це форма зв'язку, по-третє, це процес повідомлення інформації за допомогою технічних засобів масової комунікації, по-четверте, комунікація виражає акт спілкування, зв'язок між двома чи більше індивідами, повідомлення інформації однією особою іншій» [3, 6-7]. Взаємообмін інформацією (акт комунікації) є складним процесом. У більш вузькому, соціально-психологічному смислі комунікація – це процес передачі інформації від відправника до одержувача. З огляду на викладене слід наголосити, що педагогічна комунікація – це організація навчально-виховної діяльності на основі сприйняття, засвоєння, використання й передачі інформації з різних джерел. Педагогічними функціями комунікації є інформаційна, пізнавальна, експресивна, управлінська. Педагог отримує інформацію через засоби масової інформації; навчальний процес; спілкування з викладачами і учнями; заходи: конференції, семінари, збори, конкурси, виставки, книги; документи. Джерела інформації мають бути надійні. У зв'язку з цим комунікативність педагога є професійно значущою за своєю роллю, а також необхідною передумовою успішної й активної роботи з педагогічною інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів.

Передача будь-якої інформації можлива лише через знакові системи. Існує декілька знакових систем, які використовуються в комунікативному процесі. Залежно від них можна виділити вербальну комунікацію (знаковою системою є мова) і невербальну комунікацію (використовуються різні немовні знакові системи). Вербальна комунікація використовує усну і письмову мову. Якщо уявити, скільки книг, газет і журналів виходить щодня, скільки листів, телеграм, рекламних листівок знаходять люди у своїх поштових скриньках, скільки книжок ми читаємо протягом свого життя – стає зрозумілою важливість

письмової комунікації. Люди використовують письмову мову рідше, ніж усну, і все-таки письмова комунікація має дуже велике значення. Невербальна комунікація відбувається усвідомлено, мимовільно. Невербальні засоби передавання інформації людиною засвоює раніше ніж вербальні. У дорослих при контактах з незнайомими перше враження виникає саме завдяки засобам невербального спілкування: візуальний контакт, експресія, емпатія. Одним з важливих параметрів, що характеризують невербальну комунікацію, є міжособистісний простір – дистанція, яка неусвідомлено встановлюється в процесі безпосереднього спілкування між людьми. Ця дистанція залежить від стосунків між людьми, від національних еталонів поведінки, соціального статусу, віку, психологічних особливостей.

Наукові підходи до визначення поняття «комунікативна компетентність» збігаються у відомих науковців А.В. Хуторського, Н.П. Волкової, І.В. Родигіної. Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певній полі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність у спілкуванні має, безсумнівно, інваріантні загальнолюдські характеристики й у той же час характеристики, історично й культурно обумовлені. Комунікативна компетентність означає готовність ставити й досягати мети в комунікації, а саме одержувати необхідну інформацію, представляти й цивілізовано відстоювати свою точку зору в діалозі й публічному виступі на основі визнання різноманітності позицій і поважного ставлення до цінностей (релігійних, етнічних, професійних, особистісних тощо) інших людей [6, 41].

Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у системі післядипломної освіти розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей педагога. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності особистості, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованих характеристикою педагога. Поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі остаточно невизначено, й у більшості випадків вживається інтуїтивно. На сьогоднішній день не існує однозначного розуміння поняття, структури і видів компетентності (В.О. Кальней, С.С. Шипов, А.В. Хуторський, А.К. Мазепова тощо). Післядипломна педагогічна освіта визначає мету й завдання професійного розвитку педагога як розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах забезпечення інтеграції, мобільності й духовності особистості як критеріїв її розвитку та самореалізації.

За результатами аналізу досліджень українських вчених сутність характеристики компетентності: ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця; володіння знаннями, уміннями та здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами та професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному середовищі; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, само рефлексії, самооцінки, швидко, гнучко та адаптивно реагувати на динаміку обставин і середовища [8].

Компетентність є основою діяльності, тому структуру поняття компетентності можна зіставити із структурою діяльності, до складу якої входять компоненти: усвідомлення потреби; формування мотиву; вибір способу здійснення діяльності; планування діяльності; перелік дій; виконання дій. Таким чином, компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності педагога і включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості педагога, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності. «Компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості.

Щоб готувати висококваліфікованих робітників, потрібні висококваліфіковані інженерно-педагогічні працівники: майстри виробничого навчання і викладачі спеціальних дисциплін. Труднощі визначення результативності цієї системи обумовлені складністю встановлення прямої залежності між підвищенням кваліфікації та її остаточними результатами – компетентністю інженерно-педагогічних кадрів, якістю знань, вмінь та навичок, особливо професійних, рівнем виховання учнів ПТНЗ.

Проблеми оцінювання результативності підвищення кваліфікації були досліджені в працях О.Б. Дайновського, Г.О. Іванова, В.В. Клочкова, О.П. Ситник, О. Ф. Федорової та ін. Автори науково обґрунтували критерії ефективності методичної роботи з кадрами загальноосвітньої школи, визначили рівні і характеристики її результативності. Проте методична робота – це тільки складова частина всієї системи підвищення кваліфікації педагогів. Інші автори торкаються цієї проблеми тільки в порядку висунування окремих ідей. Комплексної та придатної для практичного використання методики вивчення та оцінювання результативності підвищення кваліфікації і, зокрема, в сфері педагогічної роботи, немає [2].

Вивчення складу педагогічних працівників професійно-технічної освіти дає змогу зазначити, що в Україні склалася парадоксальна картина з педагогічною підготовкою працівників професійно-технічних навчальних закладів. До підлітків приходять викладачі і майстри виробничого навчання, часто кваліфіковані фахівці своєї галузі, але які зовсім не знайомі з науками про людину – психологією та педагогікою. Інженерно-педагогічні працівники мали: вищу освіту – 53,6%, в т.ч. інженерно-педагогічну – 5,4%; середню спеціальну – 39%, в т.ч. закінчили індустріально-педагогічні технікуми – 30,8%; загальну середню – 5,4%, більшість з них навчались у ВУЗах і технікумах заочно [2, 12]. Аналіз стану педагогічних кадрів ПТНЗ упевнено підтверджує технократичні перекося, які залишилися у розвитку суспільства і системи професійно-технічної освіти в нашій державі. Переважній більшості інженерно-педагогічних працівників навчальних закладів професійно-технічної освіти для успішної педагогічної діяльності необхідно забезпечити перепідготовку або додаткову психолого-педагогічну освіту в період їх роботи.

Ми вже говорили, що одним із перспективних напрямів модернізації системи післядипломної педагогічної освіти є впровадження компетентнісно орієнтованого підходу. Освіта дорослих на основі компетентнісного підходу має стати головним інструментом модернізації системи освіти. Система освіти дорослих на основі компетентнісно орієнтованого підходу необхідна тому, що: по-перше, взаємозалежність розвитку освіти та суспільства є очевидною; по-друге, важливим є розуміння не тільки необхідності того, що система освіти має відповідати замовленню суспільства, потребам особистості педагога, але й розуміння випереджаючої ролі освіти. Трансформаційні процеси в системі освіти України обумовлюють сучасну парадигму становлення особистості педагога – компетентної, конкурентоспроможної, життєздатної. Проблема та тенденції сучасного розвитку освіти дорослих всебічно аналізуються у працях вчених: В. Кременя, Н. Протасової, В. Лугового, С. Калашникової, С. Щеннікова, В. Бондаря, Г. Сльникової, Н. Бібік, Л. Сігасової та ін. [8]. Перебудова професійної освіти з урахуванням сучасних і перспективних вимог суспільства потребує зміни статусу керівників, викладачів і майстрів. У цих умовах значно підвищується їхня особиста відповідальність у виборі форм і методів навчання і виховання, організації суспільної корисної і продуктивної праці учнів. Усе це вимагає піднесення престижу праці педагогічних працівників, створення соціально-економічних умов для їх педагогічної діяльності, професійної свободи, творчого пошуку та розвитку ініціативи.

Поєднуючи сучасні вимоги до професійної підготовки випускників професійно-технічної освіти із запитами та професійними потребами педагогів ПТНЗ, враховуючи загально дидактичні принципи післядипломної освіти (науковості, неперервності, взаємозв'язку теорії та практики, розвитку творчої активності і т.ін.) та рівень професійної компетентності педагогічних працівників, організаційно-педагогічні умови формування їх комунікативної компетентності ми можемо сказати про наявність проблем у процесі проведення курсів підвищення кваліфікації та необхідність їх розв'язання: а саме удосконалення процесу викладання педагогічних дисциплін, необхідність створення експериментальної програми з формування комунікативної компетентності з залученням активних форм і методів навчання:

З метою здійснення оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності у педагогів професійно-технічної освіти і визначення їх характеристики було проведено дослідження в умовах Донецького інституту післядипломної освіти інженерно - педагогічних працівників. Згідно із визначеними завданнями дослідження був здійснений всебічний аналіз основних наукових праць комунікативної підготовки педагогів та їх професійного розвитку, визначено перелік комунікативних умінь як основи формування комунікативної компетентності, та розроблено критерії: когнітивний, емоційний, діяльнісний. Критерії відображають специфіку розвитку комунікативної компетентності у часі і культурно-педагогічному просторі та розкривають внутрішню сутність комунікативної діяльності педагога.

Для досягнення поставленої мети нами були використані: анкетний лист для виявлення соціально-демографічних характеристик учасників експерименту, методика КОС для вивчення комунікативних і організаторських схильностей особистості педагогів професійно-технічної освіти, тест К. Томаса, спрямований на вивчення особливостей поведінки педагогів у конфлікті, тест А. Мехрабієна і Н. Епштейна, спрямований на діагностику здібності до емпатії педагогічних працівників ПТНЗ.

За результатами проведеного експерименту зі слухачами курсів підвищення кваліфікації, які працюють у професійно-технічних навчальних закладах, визначили рівні сформованості комунікативної компетентності (табл. 1).

Аналізуючи результати, можна зробити висновок: коефіцієнт наявності комунікативних вмінь та навичок не може задовольняти потреби професійно-технічної освіти в спеціалістах високої кваліфікації. Приблизно третина слухачів (30%) мають низький рівень сформованості комунікативних вмінь. Переважна більшість педагогів мають середній рівень – 59%, тільки 11% – мають високий рівень.

Аналіз та узагальнення результатів дослідження дозволили сформулювати такі висновки:

- Теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел підтвердив наявність досить невеликої кількості наукових праць з окресленої проблеми.
- Науково-практичне дослідження свідчить про те, що існують суттєві суперечності між рівнем сформованості комунікативної компетентності педагогів та вимогами до їх професійно-педагогічної діяльності в епоху інформаційного суспільства.
- Низький рівень результативності експерименту свідчить про наявність проблем у процесі проведення курсів підвищення кваліфікації та необхідність їх вирішення, а саме удосконалення процесу викладання педагогічних дисциплін, необхідність створення експериментальної програми з формування комунікативної компетентності з залученням активних форм і методів навчання: ділових ігор, рольових ігор, дискусій, тренінгів, практичних занять тощо.
- Важливою умовою успішного впливу на формування комунікативної компетентності є максимальна увага до цієї проблеми під час усіх видів педагогічної діяльності та системний підхід до її вирішення.

Таблиця 1 - Особливості сформованості комунікативної компетентності педагогів професійно-технічних навчальних закладів

Рівні	Критерії сформованості комунікативної компетентності							
	Когнітивний (К)		Емоційний (Е)		Діяльнісний (Д)		Узагальнений (У)	
	к	%	к	%	к	%	к	%
Високий	9	30	0	0	1	4	10	11.12
Середній	10	33	21	70	22	73	53	58.88
Низький	11	37	9	30	7	23	27	30

Таким чином, процес формування комунікативної компетентності педагогів професійно-технічних навчальних закладів - це передумова майбутньої активної педагогічної діяльності. Перспективно буде розглядати цей процес не стільки як навчання професіонала, але і як ставлення особистості педагога, що володіє комунікативними знаннями, уміннями, навичками. Досягнення цього в найближчому майбутньому є пріоритетним завданням, спрямованим на виконання соціального замовлення держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна програма розвитку України на 2005-2010 роки. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р., №396-р // <http://www.mon.gov.ua>.
2. Безперервна післядипломна освіта інженерно-педагогічних працівників України / [Нікуліна А.С., Олійник В.В., Матвєєв Г.П. та ін., за ред. А.С. Нікуліної, В.В. Олійника] – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2000. – 212 с.
3. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навч. посіб. / Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 256 с.
5. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // Вища школа. – 2002. – №2-3. – С. 49-52.
6. Макарова А.К. Психологія професіоналізму / А.К. Макарова. – М., 1996. – 158 с.
7. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: Науково-методичний посіб. / [За заг. ред. В.І. Пуцова, Л.Я. Набоки]. – К., 2007. – 228 с.
8. Чернікова Л.Г. Компетентісно орієнтований підхід у системі після-дипломної педагогічної освіти / Л.Г. Чернікова // Матеріали Міжнар. науково-практ. Конф. у м.Донецьку, 5-6 листопада 2008р.: російською та українською мовами. – У 3 т. – Т. 2. – Донецьк: Каштан, 2008. –С. 134-138.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ОФТАЛЬМОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

Завгородня Н.Г., д.мед.н., професор, Саржевська Л.Е., к.мед.н., доцент,
Неділька В.І., к.мед.н., асистент

Запорізький державний медичний університет

Положення Болонської декларації підлягає постійному впровадженню в навчальний процес вищих медичних навчальних закладів. У роботі розглядаються питання викладання офтальмології за кредитно-модульною системою. Перехід до кредитно-модульної системи викладання сприяє підвищенню мотивації студентів до освіти протягом усього періоду навчання.

Ключові слова: офтальмологія, кредитно-модульна система, професійна мотивація.

Завгородня Н.Г., Саржевская Л.Э., Недилька В.И. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ОФТАЛЬМОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ/ Запорожский государственный медицинский университет, Украина

Положения Болонской декларации подлежат неуклонному внедрению в учебный процесс высших медицинских учебных заведений. В работе рассматриваются вопросы преподавания офтальмологии по кредитно-модульной системе. Переход к кредитно-модульной системе преподавания способствует повышению мотивации студентов к образованию на протяжении всего периода обучения.

Ключевые слова: офтальмология, кредитно-модульная система, профессиональная мотивация.

Zavgoriondnaja N.G., Sarzhevskaja L.E., Nedelka W.I. THE ORGANIZATION OF TRAINING PROCESS IN OPHTHALMOLOGY IN THE CONTEXT OF BOLOGNIAN DECLARATION/ Zaporizhzhya State Medical University, Ukraine

The main aspects of Bolognian declaration should be introduced in the training process of the higher medical educational institutions. Questions of the teaching of ophthalmology concerning the credit- modular system are examined in the work. Branching to the credit- modular system of teaching contributes to an increase in the motivation of students to the education during the period of studying.

Key words: ophthalmology, credit- modular system, professional motivation.

Зміни в системі освіти, що зумовлені прогресом у суспільному житті, змушують сьогодні по-новому підходити до організації навчального процесу. Проведення структурної реформи вищої освіти України має на меті входження до єдиного європейського та світового освітнього та наукового простору згідно з основними ідеями Болонської декларації. Як відомо, Болонський процес передбачає досягнення певних цілей, серед яких головними є: використання двоциклового навчання, запровадження кредитної системи, формування системи контролю якості освіти, розширення мобільності викладачів та студентів [3,4]. У зв'язку з цим, все гостріше постає проблема вдосконалення процесу організації навчального процесу. Одним з основних завдань викладання у вищому медичному навчальному закладі є підготовка випускників до самостійної діяльності, що може бути досягнуто шляхом правильно організації навчального процесу. Офтальмологія як навчальна дисципліна закладає основи формування умінь застосовувати знання з предмета в професійній діяльності, закладає основи профілактики захворювань органу зору. Для того, щоб студенти мали висококваліфіковану підготовку, набули навичок і вміння використовувати засвоєні знання, їм дуже важливо усвідомити значення принципів навчального процесу не як готових рецептів чи універсальних правил, а як опори на знання наукових основ, за допомогою яких у майбутньому зможуть самостійно вирішувати питання, що виникають у повсякденній роботі [1, 2].

Метою цієї роботи співробітників кафедри офтальмології є роздуми та аналіз власного досвіду щодо організації навчального процесу на прикладі вивчення очних хвороб.

Організація навчального процесу здійснюється за кредитно-модульною системою відповідно до вимог Болонського процесу. Програма дисципліни містить один модуль до складу якого входять три змістових модуля. Обсяг навчального навантаження студентів описаний у кредитах ECTS – залікових кредитах, які зараховуються при успішному засвоєнні студентами відповідного модуля (залікового кредиту).

Цілісність навчального процесу, що забезпечує професійну підготовку, базується на єдності теоретичної та практичної підготовки, безперервності у формуванні знань, умінь і навичок під час занять та самостійної роботи, а також системі оцінювання знань. Видами навчальних занять є: а) лекції, б) практичні заняття, в) самостійна робота студентів.

Професійна підготовка майбутнього лікаря повинна здійснюватися на основі оптимального поєднання теоретичної та практичної підготовки. Згідно з навчальним планом передбачено 5 лекцій, які висвітлюють основні теми офтальмології, розкривають проблемні питання відповідних розділів, узагальнюють та структурують теоретичний матеріал, враховують нові накази МОЗ, постанови державних органів. Практичні заняття за методикою їх організації включають: дослідження зорових

функцій, структури органа зору в нормі та при патології; вирішення ситуаційних задач (оцінка показників функцій органу зору, даних об'єктивних методів дослідження); надання невідкладної допомоги. На заняттях вивчаються: анатомо-функціональні особливості органу зору, захворювання додаткового апарату ока, запальні та дистрофічні захворювання, пошкодження органа зору, невідкладні стани в офтальмології.

Виходячи з того, що обсяг інформації, який необхідно засвоїти студентам, значний, більшу частину матеріалу пропонується вивчати самостійно. У зв'язку з цим провідною складовою навчального процесу стає самостійна робота студента, яка повинна мати конкретні змістові характеристики, контролюватися, перевірятися й оцінюватися. Самостійна робота студентів складається з підготовки до практичних занять (теоретична підготовка та опрацювання практичних навичок), розгляд тем, які не входять до аудиторних навчальних занять (сучасний стан реконструктивних операцій; нові методи діагностики в офтальмології; інтерпретація змін органа зору при новоутвореннях; критерії встановлення групи інвалідності і т.д.), написання історії хвороби, підготовки огляду наукової літератури або проведення дослідження. Контроль самостійної роботи здійснюється на практичних заняттях (поточний) та на підсумковому занятті. Це може бути усне опитування; письмове чи комп'ютерне тестування.

На заняттях та в процесі самостійної роботи засвоюються практичні навички. До підсумкового контролю студенти повинні вміти визначати: гостроту зору суб'єктивним методом, кольоровідчуття за допомогою поліхроматичних таблиць Рабкіна, поле зору контрольним методом та за допомогою периметра, темнову адаптацію орієнтовним методом. Уміти провести огляд і виворіт повік, дослідження рогівки методом бокового освітлення, дослідження кришталика в прохідному світлі; пальпаторно визначати чутливість війкового тіла, внутрішньоочний тиск; визначати кут косоокості за Гіршбергом, чутливість рогівки. Уміти надати невідкладну допомогу при: гострому іридоцикліті, гострому кон'юнктивіті, сторонньому тілі кон'юнктиви, рогівки, гострому нападі глаукоми, проникаючому пораненні, хімічному та термічному опіках ока.

Тривалість практичного заняття складає 3 години, що дає можливість студентам здійснювати динамічне спостереження за хворими, дозволяє на кожному практичному занятті проводити обстеження хворих із патологією органа зору, набувати досвід клінічного мислення, засвоювати діагностичні, лікувальні практичні навички та маніпуляції, набути досвід ведення медичної документації, клінічної історії хвороби. На практичних заняттях студенти пишуть амбулаторні картки на хворого відповідно до теми заняття. У картках відображені основні функції органа зору, морфологічний статус, діагноз та лікування даного захворювання. Першу таку картку починають писати вже на другому занятті, коли проводять обстеження один одного та перевіряють функції.

Засвоєння теми контролюється на заняттях відповідно до конкретних цілей. Під поняттям «контроль знань» розуміють виявлення, вимірювання, оцінку знань, умінь тих, хто навчається. Метою контролю і оцінювання є перевірка низки параметрів знань та умінь, серед яких важливими є такі, як повнота, структурність, інтегрованість, рівень засвоєння і т. д. Ці параметри перевіряються на різних етапах навчання, їм відповідають різні види контролю: попередній, поточний, тематичний та підсумковий. Виходячи з цього, застосовуються засоби діагностики рівня підготовки студентів: комп'ютерні тести, розв'язування ситуаційних задач, трактування та оцінка їх результатів, аналіз і оцінка результатів інструментальних досліджень і параметрів, що характеризують функції органа зору, контроль практичних навичок. Засвоєння вивчення дисципліни контролюється також обов'язковою підготовкою студентами історії хвороби, яка відображає послідовну роботу лікаря. Окремими ланками цієї роботи є відтворення клінічної картини захворювання, що визначає діагноз; перелік необхідних та додаткових обстежень хворого, призначення лікування з використанням новітніх технологій.

При засвоєнні теми за традиційною системою студенту присвоюються бали: "5" – 11 балів, "4" – 8 балів, "3" – 4 бали "2" – 0 балів. Максимальна кількість балів за поточну аудиторну навчальну діяльність студента – 110. Студент допускається до підсумкового модульного контролю за умови виконання вимог навчальної програми та в разі, якщо за поточну навчальну діяльність він набрав не менше 40 балів. Підсумковий контроль складається з таких етапів: оцінка за написання історії хвороби та за практичні навички ("5" – 20 балів, "4" – 15 балів, "3" – 10 балів), вирішення ситуаційних завдань. Підсумковий модульний контроль зараховується студенту, якщо він набрав не менше 50 балів з 80 балів. Студент може максимально набрати 200 балів (110 балів - за 10 занять, 10 балів - за самостійну роботу, 80 балів - за підсумковий модульний контроль).

Особливе значення в процесі засвоєння та контролю знань надається використанню інформаційних технологій у навчальному процесі. Одним із найбільш ефективних форм перевірки і самоперевірки знань студентів є комп'ютерні тести. Широкі перспективи має використання Інтернету за професійним спрямуванням, оскільки Інтернет містить великий обсяг інформації, яка завжди актуальна, підготовлена фахівцями, має високу якість, а також відповідає індивідуальним інтересам та потребам студентів.

Професіоналізм сучасного лікаря багато в чому є результатом розвинених дослідницьких умінь, від сформованості яких залежить професійна діяльність. Дослідницькі вміння застосовуються студентами на різних етапах процесу навчання – на етапі пошуку нових знань, на етапі закріплення (дослідницька та пошукова діяльність на практичних заняттях), на етапі творчого застосування знань у процесі підготовки історії хвороби та амбулаторних карток. Поступове нарощування самостійності і творчої ініціативи студентів потребує не повідомлення їм готових рецептів, а організації спільного пошуку розв'язання проблеми; створення умов, за яких студенти аналізують свої дії і перевіряють одержаний результат.

Таким чином, впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу має багато позитивних сторін: спонукає студентів систематично вчитися протягом навчального року, сприяє інтенсифікації навчального процесу, забезпечує повноцінне засвоєння програмного матеріалу з дисципліни, відповідних практичних навичок, отримання додаткової наукової інформації та сприяє самоосвіті. Викладач за умов кредитно-модульної системи використовує різні форми і методи контролю рівня знань студента, а також вносить корективи в організацію навчального процесу, з огляду на те, що основною метою є застосування отриманих знань та умінь на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарнікова В. М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Бочарнікова. – К., 1999. – 20 с.
2. Козаков В. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие. / В. Козаков. – К. : Промінь, 1990. – 247 с.
3. Кремень В. Г. Вища освіта в Україні : навчальний посібник / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 325 с.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.

УДК 37.013. 42: 37.018.3

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПІДЛІТКІВ У ПРИТУЛКУ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ

Заверико Н.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розглядаються поняття «педагогічна підтримка» та «соціально-педагогічна підтримка», характеризуються компоненти соціально-педагогічної підтримки як комплексної соціально-педагогічної діяльності, визначаються основні види та напрямки роботи з вихованцями притулків.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, підлітки, притулки для неповнолітніх, допомога, самопомога.

Заверико Н.В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ В ПРИЮТЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматриваются понятия «педагогическая поддержка» и «социально-педагогическая поддержка», характеризуются компоненты социально-педагогической поддержки как комплексной социально-педагогической деятельности; определяются основные виды и направления работы с воспитанниками приютов.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, подростки, приюты для несовершеннолетних, помощь, самопомощь.

Zaveryko N.V. SOCIALLY PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUVENILES IN ORPHANAGES FOR MINOR TEENAGERS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article the author discloses the notion of “pedagogical support” and “social pedagogical support” as a complex of socially pedagogical activity; she considers main types and trends of the complex socially pedagogical support of minor wards in the orphan asylums.

Key words: socially pedagogical support, juveniles, orphanages for minor teenagers, help, self-help.

Незважаючи на масовість в Україні явища „дітей вулиці”, проблема вивчення діяльності притулків для неповнолітніх, організації соціально-педагогічної підтримки бездоглядних і безпритульних дітей у цих закладах залишається недостатньо розробленою.

Аналіз соціально-педагогічної, психологічної, соціально-правової, соціологічної, науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень показав, що вивченню засад соціально-правового, соціально-педагогічного та соціального захисту дитинства присвячені роботи Н. Агаркової, І. Звереві, А. Капської, О. Караман, М. Ковальчук, І. Ковчіної, І. Пеша, А. Платонова, Г. Сем'я, Л. Яковлевої; питанням пошуку причин виникнення соціального явища дитячої бездоглядності та розробки соціальних (соціально-педагогічних) механізмів його локалізації приділяли увагу А. Адлер, Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Л. Волинець, А. Зінченко, А. Капська, П. Люблінський, Л. Мардахаєв, Ф. Мустаєва, І. Пінчук, С. Толстоухова; тему особливостей професійної діяльності соціального педагога з дезадаптованими категоріями дітей та технологій соціально-педагогічної роботи з ними розглядали Л. Артющкіна, Г. Бєвз, Т. Василькова, Ю. Василькова, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, А. Мудрик, А. Полянничко, С. Харченко, С. Хлебик; соціально-психологічні аспекти впливу вулиці на розвиток особистості дитини були предметом досліджень Л. Виготського, Н. Йорданського, М. Крупініної, А. Лурія, А. Макаренка, С. Шацького, В. Шульгіна; питання вдосконалення нормативно-правової бази щодо захисту неповнолітніх та профілактики негативних явищ у дитячому середовищі розробляють Н. Комарова, В. Оржеховська, В. Татушинський, І. Трубавіна; соціально-психологічні механізми роботи з дезадаптованими дітьми є предметом наукового пошуку Л. Оліференко, А. Реана, С. Рубінштейна, В. Шульги, Є. Холостової. Різні аспекти соціального явища дитячої бездоглядності розглядалися у дисертаційних дослідженнях Т. Бєссонової, А. Кацєро, В. Кондратішко, Н. Павлік.

Аналіз науково-дослідних джерел доводить, що практично не існує фундаментальних досліджень з проблеми соціально-педагогічної підтримки бездоглядних дітей, яскраво вираженою є потреба пошуку науково-теоретичних підходів до вирішення цієї проблеми та розробки питань соціально-педагогічної підтримки дітей та підлітків, що опинилися у притулках для неповнолітніх.

Мета нашої статті – розглянути основні підходи до здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей та підлітків у притулках для неповнолітніх та визначити основні напрямки цієї діяльності.

Перш ніж визначити особливості соціально-педагогічної підтримки підлітків – вихованців притулків, треба окреслити специфіку роботи притулків для неповнолітніх, оскільки саме вони обумовлюють пошук форм і методів ефективної роботи щодо створення умов для соціального захисту, нормальної життєдіяльності, навчання, праці, змістовного дозвілля та відпочинку. У Типовому положенні про притулок для неповнолітніх його основними завданнями визначено: 1) здійснення соціального захисту позбавлених сімейного виховання дітей та підлітків, які опинилися в складних житлово-побутових умовах, залишили навчальні заклади; 2) створення належних житлово-побутових і психолого-педагогічних умов для забезпечення нормальної життєдіяльності неповнолітніх, надання їм можливості для навчання, праці та змістовного дозвілля [2].

Як правило, у притулку неповнолітні перебувають протягом часу, необхідного для їх подальшого влаштування (не більше 3 місяців), що, безумовно, обмежує можливості здійснення профілактичної роботи щодо формування побутових, гігієнічних, соціальних навичок.

У притулок направляються неповнолітні, які не мають постійного місця проживання, бродяжать, залишили рідні, опікунські сім'ї та навчальні заклади. Тривале перебування дітей на вулиці негативно впливає на їхній фізичний, розумовий та психічний стан, отож більшість з них негативно ставиться до навчання. Серед вихованців притулків 9% дітей шкільного віку не навчалися взагалі, 7% - не відвідували школу більше року [1,140].

Соціально-педагогічна підтримка визначається як соціально-педагогічна діяльність, спрямована на виявлення, визначення та вирішення проблем дитини з метою реалізації та захисту її прав на повноцінний розвиток та освіту [3;4;5]. Поняття „педагогічна підтримка” введено в науковий обіг Н.Б.Криловою 90-х роках ХХ століття та отримало подальшого розвитку в роботах О.С.Газмана, Н.Михайлової, С.Юсфіна та ін. Практично в той же час виникли поняття „соціальна підтримка”, „медична підтримка”, „психолого-педагогічна підтримка”. „Підтримка” означає "надання допомоги", якщо „допомога - це певна система заходів, реалізація яких має на меті принести кому-небудь полегшення в чомусь”, то підтримка - це власне реалізація цієї системи заходів, цієї допомоги, тобто діяльність по наданню допомоги [5]. У випадку соціально-педагогічної підтримки надавана дітям допомога полягає в тому, що професійно підготовлені люди виявляють, визначають і вирішують проблеми дитини, яка опинилася в ситуації, коли порушуються її базові права.

Соціально-педагогічна підтримка передбачає діяльність соціального педагога, спрямовану на створення умов, сприятливих для розвитку у вихованця задатків та здібностей, для визначення мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем, можливостей, лінії розвитку, та на формування в підлітка знань, умінь, навичок щодо подолання своїх труднощів, вирішення власних проблем. Результатом соціально-педагогічної підтримки має стати зміцнення бажання підлітка давати раду своїм труднощам; наявність умінь та навичок вирішення конкретних проблем, самоконтролю та самопомоги тощо.

Н.Михайлова виокремлює такі тактики педагогічної підтримки:

„захист” (застосовується тоді, коли дитина є „жертвою обставин”. Соціальний педагог як соціальний адвокат - захищає дитину від негативних обставин, що блокують її активність і розвиток; як „буфер” - пом'якшує негативні обставини; як вихователь - розвиває в дитини здібності позбутися страху перед обставинами);

„допомога” (базується на постулаті, що дитина багато може зробити для себе, якщо буде активною у вирішенні своєї проблеми. Треба допомогти їй усвідомити це. У тактиці допомоги відбувається цілеспрямоване відновлення природної потреби дитини – бути серед інших рівною їм. Допомога створює дитині умови для самовипробування, але мінімізуючи переживання помилок шляхом емоційної підтримки. Дитина може побачити й відчути ситуацію одночасно з двох боків: з позиції особистого Я і з позиції інших людей);

„сприяння” (створює умови для того, щоб дитина, уявляючи своє майбутнє, свідомо будувала своє сьогодення та управляла ним. Дитина, отримавши об'єктивну можливість обирати, має стати суб'єктом вибору. Слід створити умови, щоб подолати в дитини страх перед невідомим, для розвитку здатності дитини робити вибір, для розширення її суб'єктивного досвіду);

„взаємодія” (полягає в тому, що дитина набуває досвіду проектування спільної діяльності. Педагог через взаємодію з дитиною реально може допомогти під час вирішення життєвої ситуації, доповнивши її тим, у чому дитина поки ще не самодостатня).

Працюючи з вихованцем притулку, соціальний педагог може застосовувати одну або комплекс названих тактик. Слід зазначити, що дитина, яка вилучена з вулиці або кризової сім'ї, потребує захисту її прав на задоволення первісних потреб (їжі, тепла, одягу тощо), на повноцінне життя, на розвиток її здібностей, що можливо лише в разі здійснення системної та комплексної підтримки на базі державної системи захисту, з урахуванням місцевої специфіки соціальних проблем дітей та підлітків, можливостей суб'єктів місцевого самоврядування. Комплексна соціально-педагогічна підтримка спрямована на якісне надання соціальної допомоги, створення умов соціальної адаптації, реабілітації, корекції, навчання та виховання дітей – соціальних сиріт.

Системоутворюючим фактором системи соціально-педагогічної підтримки дитини можна визначити діяльність, спрямовану на надання професійної допомоги дитині в складних життєвих ситуаціях, а також у випадку усвідомлення дитиною своєї проблеми. Найчастіше визначають структурний та функціональний компоненти. До структурного компонента входять цільовий, ціннісно - мотиваційний, діагностико-прогностичний, змістовний та операційний.

Цільовий передбачає визначення *мети* - створення умов формування суб'єктної позиції дитини, для усвідомлення нею здатності до самостійного вибору, для реалізації своїх прав та інтересів; *завдань*, які конкретизують мету: виявлення фактів утруднення конкретної дитини; виявлення, як бачить, розуміє та відчуває дитина ці ускладнення; організація допомоги дитині у вирішенні її проблем, формування навичок самопомоги в дитини; *суб'єктів* - соціальних педагогів, психологів, вихователів, а також установ, що здійснюють соціально-педагогічну підтримку відповідно до своїх функціональних завдань. До таких суб'єктів можна віднести центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центри реабілітації та ресоціалізації неповнолітніх, психолого-педагогічні служби загальноосвітніх закладів тощо.

Ціннісно – мотиваційний компонент спирається на принципи дитиноцентричної філософії: віра в здатність дитини спрямувати своє особисте зростання; розуміння свого „Я”; врахування досвіду дитини; шанобливе ставлення до неї. Умови, що полегшують реалізацію внутрішніх джерел зростання дитини, за К.Роджерсом, такі: природність, справжність, щирість педагога у вияві своїх почуттів, здатність його „бути собою”; тепле піклування та прийняття дитини такою, як вона є, повага до дитини як до особистості, що заслуговує на увагу; емпатія, сенситивне розуміння, вміння поглянути на дитину з її особистої точки зору, емоційний контакт із світом чуттєвого досвіду дитини.

Діагностико-прогностичний компонент спрямований на виявлення факту утруднення дитини, факту, що викликає в дитини негативні емоції, тримає її в напрузі, становить для неї певну загрозу; визначення передумов, які вказують на можливість виникнення обставин, що становлять загрозу для дитини, та реальної ситуації, яку дитина сприймає й переживає як проблему.

Змістовний компонент передбачає організацію професійної соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на здійснення підтримки дитини, яка включає два етапи: 1) організація умов, за яких дитина має змогу перетворювати своє ставлення до ускладнень як до неприємного факту в житті на ставлення до нього як до проблеми. Під час цих перетворень дитина усвідомлює свою суб'єктність, свою роль у вирішенні проблеми; 2) організація умов для поповнення наявного в досвіді дитини арсеналу засобів дій у проблемних ситуаціях.

Операційний компонент включає діяльність, яка будується на спільному обговоренні і визначенні з дитиною її особистих інтересів і мети (через рефлексію, зіткнення її реальних „хочу” і спроби їх поєднати); виборі одного з варіантів цього поєднання як мета і спосіб майбутньої діяльності (самовизначення); обговоренні умов, за яких треба здійснювати обраний варіант; обговоренні та плануванні необхідних дій з реалізації замисленого (проектування діяльності); угоді про необхідні та можливі форми взаємодії в період реального здійснення задуму.

До функціонального компонента системи належать організаційний та методичний [6]. Організаційний компонент системи соціально-педагогічної підтримки дитини передбачає реалізацію основних принципів соціального менеджменту: професіоналізму в управлінні процесом соціально-педагогічної підтримки дитини; гнучкості організації управління, урахування мінливості соціально-педагогічних умов та ситуації, що складає проблему для дитини; комплекс вимог до особистих якостей фахівця, що здійснює допомогу дитині: комунікабельність, впевненість, гуманістична спрямованість, винахідливість та ін. Методичний компонент забезпечує готовність суб'єктів соціально-педагогічної роботи до здійснення соціально-педагогічної підтримки дитини, організацію системи підготовки професійних кадрів, під час якої відбувається засвоєння стратегії та тактик підтримки дитини як в умовах навчального закладу, так і в умовах установ, що спрямовані на надання професійної допомоги неповнолітньому.

Провідними видами соціально-педагогічної підтримки підлітків, що знаходяться в притулку для неповнолітніх, вважається медико-психологічна, організаційно-комунікативна, соціально-правова та соціально-педагогічна допомога вихованцям притулків. *Медична допомога* як один із видів індивідуально орієнтованої допомоги являє собою комплекс заходів, спрямованих на відновлення здоров'я безпритульних дітей, їх оздоровлення, вакцинацію та вітамінізацію; профілактику соціальних захворювань (туберкульоз, СНІД, інфекційні хвороби, токсикоманія, наркоманія, алкоголізм); попередження шкідливих звичок та асоціальної поведінки (проституція, статеві збочення ін.). *Психологічна реабілітація* – це діяльність професійних психологів, спрямована на регулювання емоційного стану дитини, що потрапляє до притулку, яка включає психологічну діагностику, психокорекцію, відповідну терапію, відновлення психічного здоров'я та самопочуття дитини. Важливою складовою психологічної допомоги є діяльність працівників притулку з корекції емоційно-вольової сфери вихованців, координація дій різних вузьких спеціалістів, які надають допомогу та підтримку дитині. *Організаційно-комунікативна допомога* вирішує завдання налагодження зв'язків бездоглядної дитини з навколишнім світом – соціальними суб'єктами (значимими дорослими та однолітками) чи інститутами (сім'я, школа, заклади соціального захисту тощо), від яких залежить доля дитини, її життя, благополуччя, соціально-психологічний комфорт, соціальна захищеність. *Правова допомога* – це система заходів, спрямована на з'ясування соціально-правового статусу дитини, яка потрапляє до притулку, визначення форм її подальшого влаштування та підготовка дитини до життя після притулку; захист прав дітей та підлітків у суді, широкому соціальному середовищі – від офіційного рівня до кола неформального спілкування. Вона передбачає знайомство дитини з її правами та обов'язками, забезпечення юридичних гарантій, які надають кожному з вихованців можливість реалізації його прав. *Соціально-педагогічна допомога* спрямована на корекцію поведінки, формування соціально схвалених норм та орієнтацій особистості, навичок самопомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна доповідь про становлення дітей в Україні за підсумками 2002 року. - К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003.- 232 с.
2. Про типові положення про притулок для неповнолітніх служби у справах неповнолітніх” //Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дитини. - К.: ЮНІСЕФ, 2003.- 136-139 с.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание / О.С. Газман. - М.: Педагогическое общество России, 2002. -156 с.
4. Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б.Крылова, Е.А. Александрова - М.: Просвещение, 2003. – 118 с.
5. Олиференко Л.Я. Социально- педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я.Олиференко, Т.И.Шульга, И.Ф.Дементьева. - М.: Издательский центр „Академия”, 2002. - 256 с.
6. Трубавіна І.М. Компоненти системи соціально-педагогічної роботи, орієнтованої на розвиток сім'ї (на прикладі мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) / Трубавіна І.М. // Соціальна робота в Україні. - 2006.- № 4.- С.5-14.

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ОБРАЗ-СИМВОЛ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Зеленська Я.Ю., здобувач

Запорізький національний університет

У статті розглядаються характерні особливості символів, здійснюються аналіз значень деяких із них, дослідження генеалогії поняття символу, розкриття значень образів-символів, а також висвітлення проблеми вивчення поняття про образ-символ у шкільному курсі української літератури.

Ключові слова: символ, образ-символ, символика, символізм.

Зеленская Я.Ю. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ ОБРАЗ – СИМВОЛ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматриваются характерные особенности символов, анализируется смысл некоторых из них, исследуется происхождение понятия символа, раскрывается значение образов-символов, а также освещается проблема изучения образа-символа в школьном курсе украинской литературы.

Ключевые слова: символ, образ-символ, символика, символизм.

Zelenskaya Ya. Yu. THE PROBLEM OF THE STUDY IDEA ABOUT THE FORM – SYMBOL IN SCHOOLS COURSE OF UKRAINIAN LITERATURE // Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article regards characteristic peculiarities of symbols, be accomplished analys of sense some, research the sense of the form – symbol, and interpretation the problem of the form – symbol in the schooles course of Ukrainian literature.

Key words: the sumbol, the form – symbols, symbolism.

Поетія ХХ століття характеризується ускладненістю естетичних, стильових та культурних пошуків.

Особливого значення тут набуває образ-символ. Символ оформлюється в культурний код минулого, сакрального. За допомогою образу-символу поет розкриває складне явище або позначає його через певні характерні деталі. А вивчення української літератури, особливо в старшій школі, передбачає глибокий аналіз літературних творів, який здійснюється через висвітлювання символів, образів, через з'ясування їх значень. Це допомагає зрозуміти і осмислити літературний твір, його зміст і форми в єдності думки й почуття, врахувати специфіку мистецтва слова та вивчення його в школі, визначити основні методи і прийоми цієї роботи. Саме тому розгляд означеної проблеми в контексті статті є актуальним і важливим для його подальшого впровадження в школі.

Мета статті полягає в з'ясуванні характерних особливостей символу, аналізі значень деяких символів, а також висвітленні проблеми вивчення поняття про образ-символ у шкільному курсі української літератури.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- дослідити генеалогію поняття символ;
- розкрити значення деяких образів-символів;
- висвітлити основні проблеми вивчення поняття про образ-символ у шкільному курсі та шляхи їх подолання.

Стан дослідження обраної теми.

Наукова і методична література, що присвячена питанням трактовки образу-символу, висвітленню основних проблем його вивчення в школі, нараховує досить невелику кількість праць.

Наукові спроби теоретичного осмислення поняття символу знаходимо в працях О.Потебні [1] та О.Лосева [2].

О.Веселовський в "Історичній поетиці" [3] досліджує генеалогію символу, розглядає фольклорний аспект символу, розкриває взаємозв'язок образу і символу. У літературно-критичній статті Ю.Горілька [4] мова йде про характерні особливості українського символізму. У словниках символів Х.Керлота [5], В.Копалинського [6] маємо влучні трактовки багатьох символів, які використовують у своїх творах письменники. У статті Н.Косенко [7] висвітлені головні аспекти розвитку в учнів здатності до зіставлень художніх образів.

Л.Кривокінь [8] у своїй статті доводить важливість аналізу художніх образів у процесі вивчення літературного твору. А.Ситченко в статті "Літературознавчі засади осягнення художнього образу" [9] подає трактовку таких понять, як художній образ, образ-персонаж, ліричний образ, образ-характер, класифікує художні образи.

Проблема засвоєння поняття символ в тому, що немає чіткої розробки методики і системи роботи над вивченням і засвоєнням поняття символ у процесі вивчення української літератури. Та й взагалі мало

уваги звертається на виявлення й аналіз символів, які зустрічаються у творі. Хоча символ - це багатозначний образ, який поєднує між собою різні плани художнього відтворення дійсності на основі їх суттєвої спільності, спорідненості. Символ - це завжди образ, а образ може стати символом за певних умов.

Важливо в процесі розгляду символів звернути увагу дітей на те, що в поетичній свідомості українців послідовно простежуються одні й ті ж образи - символи або їх варіанти. Вони сягають корінням у глибину національного світогляду та світосприйняття. До якого б напрямку, методу, школи не належав той чи інший письменник, набір базисних символів присутній у його творчості, тому дуже важливо навчити дітей не лише "бачити", виділяти символи в творі, але й розкривати їх значення. Так, символ завжди до певної міри є атрибутом, розрахованим на взаємопорозуміння його таємничої, невиявленої вочевидь суті. Але учням іноді важко представити предмет або явище, про яке говориться в творі абстрактно, а не конкретно. Адже часто він не виступає як власне символ, а вимальовується через призму зіставлень, асоціацій. Так, блакитний колір - колір надії, чорний - туги, скорботи, червоний - жаги; баран асоціюється з впертістю, віл - із працездатністю, вовк - із кровожадністю, засць - із лякливістю. Гроза традиційно асоціюється з "бурею" в душі людини, виступає містким символом свободи.

Діти, зазвичай, мають поняття про символ, про те, які він має специфічні ознаки, але побачити його у творі не можуть:

Чому звізда Полин
Упала в наші ріки,
Я чую увертюру Апокаліпсису,
Втомилась я від філіалів пекла,
Це чорний дим невидимого пекла [10,362].

Звізда Полин – тут символ трагедії на Чорнобильській атомній станції, чорний колір асоціюється з тугою, смутком і жалем. Цих символів діти часто не помічають у творі. Частіше для учнів, у яких добре розвинена уява та образне мислення, таких проблем не виникає.

У поезії митець використовує багато символів, варто лише навчитися їх бачити.

Зародження поняття символу, образу-символу пов'язане з народним фольклором. За О.Потебнею, «близькість основних якостей, які є у постійних тотожних виразах, була і є між назвами символу і предмета, який він означає» [1,286]. Пити воду – символ якогось бажання, їсти пилин – символ тяжкої неприємної справи.

Тому, щоб дітям легше було виявляти і знаходити символи у творах, роботу слід розпочати із розгляду фольклорної символіки. Значне місце тут відводиться рослинним символом. Дуб – чоловічий символ, за народнопоетичною символікою дуб є наче сином матері:

Ой дуб до берези
Гіллям похилився,
Козак своїй матусеньці
До ніг уклонився [11,68].

А сам по собі дуб – символ мужності і міцності, улюблена паралель нежонатого парубка:

Чому дуб не зелений? –
Бо туга пробіла.
Козак невеселий,
Бо лиха година. [11,68].

Жіночі символи – береза, верба, діброва.

Верба – вихідний купальський символ. Верба також є символом смутку:

Ой у полі верба похилилась
Чогось моя мила да зажурилась.[11,108].

Шум верби є символом розлуки:

Вкінці греблі шумлять верби,
Що я посадила,
Нема ж мого миленького,
Що я полюбила. [11,108].

Калина є символом дівочості. Їсти полин – символ тяжкої, неприємної справи:

Краще ж мені, сестро, гіркий полин їсти,
А ніж мені, сестро, сиротину з ума звести. [11,259].

У народних творах дуже поширеним є символ ночі. Згідно з уявленням наших предків ніч – це найбільш важлива для життя людини часова доба. Але пізніше під впливом християнства ніч почала асоціюватися з темними силами, стала небезпечною. Тобто ніч стає чорною, злою та водночас могутньою. Прадавні українці вірили, що саме ніч дарує життя та приносить одужання хворому. Вона також часто асоціюється зі сном, смертю, символізує зубожіння, суспільну стагнацію. Для символічного розуміння води в народній поезії важливу роль відіграє її стан. Якщо вода чиста та прозора – це на добро, а якщо брудна, каламутна, то це означає перспективу плавати бурхливим морем. Тому часто поет – це човен, який сміливо намагається протистояти численним негараздам, що зустрічаються в бурхливому морі життя. Також може означати певну межу, що лежить між долею та долею. З-за моря приходять усілякі біди, нещастя, але саме там і шукають Долю. У народних творах різних жанрів одним із найпоширеніших символів є місяць. З одного боку, це нічне божество, Боже око, у замовленнях – повновладний князь нічного світу, пов'язаний зі світом мертвих, а з іншого (у весільній обрядовості) – це молодий. Найчастіше згадується в народних легендах молодий місяць (молодик). Зоря – дівчина, а між тим вона часто буває символом чоловіка:

Що зірочка по хмарочці як бродить, дак бродить,
Що Василько до Галочки як ходить, дак ходить. [11,303].

І навпаки місяць – символ жінки:

Хороша пані по двору ходить
Як місяць сходить,
По сінцях ходить,
Як зоря сходить [11,333].

Хмара має двояке символічне значення: «Якщо ллє дощ, коли молодята ідуть під вінець, - то нареченій доведеться багато плакати в подружжі, а якщо тоді, коли ідуть до церкви, то наречена буде щасливою» [17,258]. Персні використовують як амулети проти демонів, відьом та привидів. У багатьох випадках перстень пов'язують з одруженням, здобуванням нареченої. Таким чином, за допомогою образу – символу діти вчаться розкривати складне явище або позначати його через певні характерні деталі. Це полегшує подальший пошук дітьми образів – символів у літературі.

Вчителю також слід звернути увагу дітей на те, що митці черпають символи із трьох джерел: Біблії, античної літератури, міфів, національних уявлень – фольклору. А також на те, що поняття символу тісно пов'язане з поняттям художнього образу.

Будь-який символ є образом і будь-який образ, хоча б до певної міри є символом. Авторологічний образ і образ-символ служать меті художнього розкриття насамперед якихось конкретно зображуваних явищ.

Так, ті ознаки, які виділяє автор, змальовуючи грозу, можуть емоційно розкривати її суть як ворожу, байдужу, споріднену зі станом людини, страшну, веселу. Гроза традиційно асоціюється не лише з «бурею» в душі людини, а й виступає містким символом свободи, тобто явища суспільного і з природним явищем, яким є гроза за своєю суттю, не зв'язаного.

Варто звернути увагу дітей і на тому, що символ суттєво відрізняється і від алегорії. На відміну від символу алегорія не просто «означає» явище, яке має на увазі, а фактично «є» ним. Якщо в символі втілюється одиничне, крізь яке проглядає абстрактне, то алегорія свідомо зображує загальне і абстрактне в одиничному.

На завершення діти під керівництвом вчителя вказують на характерні ознаки символів, серед яких можна виділити: слова з хитким значенням, синкретичні образи - звук через колір, внутрішнє через зовнішнє, широкі використання одвічних образів-символів. Можна також подати класифікацію символіки О.Лосева [2]:

- 1) з неорганічної природи (вогонь, золото, світло, блиск, морок, вода, повітря);
- 2) з неорганічної і живої природи (троянда, ліс, квітка, джунглі, вишневий сад);
- 3) з живої, але долюдської природи (тварини і птахи) [2,238].

Далі діти повинні усвідомлено робити висновки про те, що символічного змісту певні образи, відтворені в художньому творі, можуть набирати за деяких умов. Зокрема, коли зображуваний автором предмет вже сам по собі є символом.

ВИСНОВКИ

Вивчення символів, їх аналіз є невід'ємною частиною аналізу творів літератури. Символ оформлюється в культурний код минулого, сакрального. Образ-символ є своєрідним текстом, він сконденсовано містить великі сюжети, зафіксовані в пам'яті людей.

Важливо, щоб діти не тільки могли знаходити символи у творах літератури, а й вільно оперувати і застосовувати їх у своїй практичній діяльності. Адже майже кожне слово може виступати символом

явищ дійсності. Символ-явище специфічно національне. Його семантика виявляється лише в контексті світоглядної традиції певного народу, через що носій іншої культури не може зрозуміти символ. Відмінність символів переважно визначається особливостями побуту, віросповідання, географічним положенням. І важливо, щоб діти це зрозуміли.

Таким чином, вивчаючи поняття символ під керівництвом вчителя, учні краще усвідомлюють його роль, вчать аналізувати, отримують наочні зразки використання цього поняття під час аналізу та інтерпретації художнього твору.

Постановка проблеми вивчення образів – символів у школі окреслює подальші творчі пошуки у цьому науково-методичному напрямку: окреслення системи образів-символів у шкільному курсі української літератури, пошук методичних шляхів упровадження цієї системи у вивчення літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Потебня А. Слово и миф / Александр Потебня. – М.: Правда, 1989.- 622с. – (Першотвір).
2. Лосєв О. Теорія художнього стилю / Олексій Лосєв. – К.: Либідь, 1994 - 340с. – (Першотвір).
3. Веселовский А. Историческая поэтика / Алексей Веселовский. – М.: Советский писатель, 1980. – 360с. – (Першотвір).
4. Горілько Ю. Український символізм / Юрій Горілько // Київська старовина. – 2004. - №1. – С. 111-134.
5. Керлот Х.Э. Словарь символов / Х.Э. Керлот. – М.: REFL-book, 1994. – 603с.
6. Копалинский В.М. Словарь символов / В.М.Копалинский. – К.: – Янтарный сказ, 2002. – 265с.
7. Косенко Н. Розвиток в учнів здатності до зіставлення художніх образів / Наталія Косенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. -2005. - №10. – С.34-35.
8. Кривокінь Л.В. Аналіз художніх образів в процесі вивчення літературного твору / Л.В.Кривокінь // Зарубіжна література в школі. – 2007. -№15-16. – С.17-22.
9. Ситченко А.В. Літературознавчі засади осягнення художнього образу / А.В.Ситченко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. -№8. – С.7-11.
10. Костенко Л. Поезії / Ліна Костенко. – Балтімор: Париж-Торонто, 1966. – 240с. – (Першотвір).
11. Максимович М. Український календар / Максим Максимович. – К.: Дніпро. – К.:Либідь, 2001. – 340с. – (Першотвір).

УДК 37.036 : 316.4.

ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІУМА: НОВІ ЦІННОСТІ МОЛОДІЖНОЇ КУЛЬТУРИ

Іванова Л.С., к. філос. н., ст. викладач

Запорізький національний університет

Стаття присвячена дослідженню процесу трансформації феномена молодіжної культури. На основі принципу спадкоємності простежується тенденція зміни цінностей у молодіжній культурі. Розкриваються причини соціокультурної трансформації молодіжного середовища.

Ключові слова: суспільство, молодь, цінності, культура молодіжна культура, соціокультурна трансформація.

Іванова Л.С. ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИУМА: НОВЫЕ ЦЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОЙ КУЛЬТУРЫ / Запорожский национальный университет, Украина

Статья посвящена исследованию процесса трансформации феномена молодежной культуры. На основе принципа преемственности прослеживается тенденция изменения ценностей в молодежной среде. Раскрываются причины социокультурной трансформации молодежной среды.

Ключевые слова: общество, молодежь, ценности, культура, молодежная культура, социокультурная трансформация.

Ivanova L.S. TRANSFORMATION OF SOCIUM: NEW VALUES OF YOUTH CULTURE / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article is devoted research of process of transformation of the phenomenon of youth culture. On the basis of principle of succession the tendency of change of values is traced in a youth environment. Reasons of sociokul'turnoy transformation of youth environment open up.

Key words: society, young people, values, culture, youth culture, sociokul'turnaya transformation.

Сучасне українське суспільство переживає важливий етап свого розвитку. Як би ми не оцінювали соціально-політичні процеси, що відбуваються в Україні, важливо розуміти, що сам по собі факт політичної дискусії справляє сильний вплив на духовне життя суспільства. Публічність і альтернативність думок створюють ситуацію, при якій в окремо взятої особистості виникає потреба в усвідомленні своєї громадянської та етичної позиції. Толерантність, необхідність пошуку діалогу, комунікація у найширшому сенсі цього слова поступово стають домінантами громадянського розвитку, де все більшого значення в суспільному житті набуває готовність вислухати іншого, зрозуміти спосіб його аргументації. Природно, що перехід від репресивно-ідеологічного радянського суспільства, заснованого на придушенні і маніпулюванні людською свідомістю, до побудови справді громадянського суспільства не може статися миттєво. На його шляху неминуче виникають відхилення і труднощі, подолання яких і здатне сформувати особистість, яка самостійно мислить і діє, - суб'єкта, який апріорі поважає самодостатність і ціннісну унікальність іншої особистості, іншої волі, іншого світосприйняття.

Зрозуміти цей складний процес соціокультурної трансформації багато в чому допомагає феномен молодіжної культури, де в концентрованому вигляді можна спостерігати й аналізувати процеси формування якісно нових ціннісних орієнтирів.

Перш за все, необхідно дати визначення такої категорії як "молодь". Перше, на що зазвичай посилаються, як на об'єктивний показник — це молодий вік. Вік важливий не лише в теоретичному осмисленні поняття молоді, але і в дослідницькій практиці, наприклад, при побудові вибірки. Одні дослідники визначають молодіжний вік з 11 до 25 років, інші – з 14 до 28 (30) років. Треті виділяють особливі етапи, наприклад, пізнє дитинство (9-11 років), ранній підлітковий вік (11-13 років), пізній підлітковий вік (14-17 років), власне молодь (18-22 років), молоді дорослі (23-25/28 років) і так далі. Подібний розподіл є досить умовним. Виходить, наприклад, що культурні практики сімнадцятирічних є ближчими для чотирнадцятирічних, ніж до сімнадцятирічних, що далеко не завжди справедливо. З іншого боку, представити молодь як якусь гомогенну групу також на представляється можливим.

Наприклад, не викликає сумнівів факт існування вікових кордонів, пов'язаних із біологічними, фізіологічними, психологічними особливостями тілесної і сексуальної зрілості індивіда, завершення формування його "Я-концепції". Очевидно, що дозрівання кожного окремого індивіда хоча і залежить від загальних соціальних умов, але далеко не безпосередньо. Хтось уже в ранньому підлітковому віці цілком дозрів для повноцінного включення в суспільство, а хтось і в 35 років залишається у всіх сенсах інфантильним. Ще важче вловити кордони віку в періоди суспільних трансформацій, для яких характерне переосмислення більшості сталих і традиційно закріплених норм. Зазвичай соціальні групи визначаються за їх відношенням до власності, рівня прибутків і відповідної владної позиції в соціальній ієрархії. Тому виділити молодіжну групу за віком можна лише у вузько демографічному сенсі. Залишаючись безперечною ознакою саме віку, він мало що дає для розуміння відмінностей в образі думок, поведінці і "практиках" сучасної української молоді.

Англійський вчений Саймон Фріс запропонував свій підхід до виділення молоді, а саме розгляд соціального контексту стану молодості як процесу переходу від дитинства до дорослості. Відповідно до його уявлень, основними напрямками змін від дитинства до дорослості є: перехід від залежності до незалежності і від безвідповідальності до відповідальності. У цьому сенсі поняття молоді – це соціальний конструкт, якийсь узагальнений образ для виділення людей більш менш одного віку (у межах від 11 до 28-30 років). Для цієї групи характерний обмежений доступ до значимих економічних, соціальних і культурних ресурсів.

Необхідно підкреслити, що система цінностей людини є "фундаментом" її відношення до світу. Цінності – це відносно стійке, соціально обумовлене вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ. "Цінності, - писав В. П. Тугарінов, - це те, що потрібно людям для задоволення потреб та інтересів, а також ідеї і їх рушійні сили як норма, мета та ідеал" [6, с. 271].

Молодіжну культуру, її цінності неможливо досліджувати, не враховуючи важливої закономірності її розвитку – принципу спадкоємності, що передбачає наявність сторонніх зв'язків переходу у новий стан. В основі спадкоємності лежить закон заперечення заперечення. Якщо історія, як писав К. Маркс "... є не що інше, як послідовна зміна окремих поколінь, кожне з яких використовує матеріали, капітали, продуктивні сили, передані йому всіма попередніми поколіннями" [4, с. 44-45], то доречно передбачити, що молодіжна культура – не що інше, як оновлене старе, успадковане від предків. Доречно також поставити питання про культурно-національні цінності.

Окреме покоління, отримавши спадок від попереднього покоління і примноживши його протягом свого життя, могло пишатися тим, що може щось залишити близьким. І це перш за все сім'я, взаємини батьків та дітей. На думку С. Франка, "... батьківська любов до дітей робить дітей частиною сутності батьків і сім'я для кожного її члена є розширення його "я" [7, с. 318-319].

У дореволюційній історії Росії, починаючи від часів прийняття християнства, сім'я, заснована на шлюбі, розглядалася як одне з семи таїнств, заохочуване "Богою благодаттю". Державна політика, природно, будувалася на основі визнання принципу святості шлюбу-сім'ї.

З ліквідацією церкви був знищений образ святості шлюбу, його "оцивілення" обернулося на примітивізацію і подальшу девальвацію сім'ї і родинних стосунків з руйнівними наслідками: підірванням і руйнуванням сформованих протягом століть функцій сім'ї у вихованні дітей і підтримці емоційного балансу взаємності.

Передача функцій старої сім'ї: організація харчування, спецодяг, гігієна праці, культурне і медичне обслуговування в новий соціалістичний побут спричиняло недовіру до батьків. Роль батьків зводилася до постачання біологічно повноцінного "людського матеріалу".

Для реалізації цього стратегічного завдання формування нової людини була створена добре організована мережа дитячих і молодіжних організацій: рухи жовтенят та піонерів, комсомол. Цю ж задачу вирішували школа, професійні навчальні заклади, вищі навчальні заклади, засоби масової інформації. Таким чином, з'явилася нова людина, названа "радянською" ("homo sovieticus").

Знецінення в очах молоді знань батьків, освячених традиціями і життєвим досвідом, було запрограмовано ідейно-політичними установками держави, що, у свою чергу, передбачало відділення дітей від батьків. Рубежем цього відділення вважалося досягнення дітьми біологічної, психологічної та соціальної зрілості.

Відбулася переоцінка значення сім'ї для збереження душевного спокою і одухотворення особистості. Вважалося, що тепер ці функції з успіхом може взяти на себе трудовий колектив.

Молодіжна політика Радянської влади по суті штовхнула молодь до відособлення від предків в оболонку своєї субкультури. Припинення національно-культурної спадкоємності досягалося дозуванням інформації про культуру попередніх поколінь. Від духовної спадщини культури свого народу була відокремлена та її частина, яка не вкладалася в межі інтернаціональних цінностей. У результаті стався обрив історичної пам'яті народу, фальсифікувалися події минулого, дегероїзувалися особистості або, навпаки, героїзувалися на догоду реаліям всупереч правді.

Етнокультурні константи української традиційної культури настільки різноманітні, що їх слід докладно вивчати, систематизувати як етичний заповіт предків до майбутнього покоління. Втрата інтересу до національного минулого досягалася не лише культурною політикою більшовиків в області сім'ї та побуту. Немало цьому сприяли репресії спочатку відносно керівників національно-визвольного руху народів України, діячів науки і культури України, а потім і цілих народів.

Національно-культурна адаптація молоді в період соціалістичного розвитку не була самодостатньою. Більш того, це не було предметом соціального піклування в урядовій політиці. У системі сукупності тих суспільних стосунків, у яких формувалася радянська людина, стосунки національної якості були винесені на периферію соціального життя. У самосвідомості людини переважала свідомість і відчуття приналежності до соціальної, а не до національної спільності.

Молодіжна культура як губка вбирала цінності радянського суспільства, формуючи на їх основі свої власні орієнтації. Те, що не визнавалося, представлялося як потворне, загниваюче, заборонене. Але як усі заборони, і цей мав зворотню дію. Домінуючими ставали такі якості молоді, як прагнення до ризику, бажання доторкнутися до незвіданого, безстрашність, безкомпромісність, дух суперечностей та ін. Відверто проявивши свою бінарність, амбівалентність, дихотомічність, молодь спрямовується у простір своєї субкультури зі специфічними цінностями, установками, орієнтаціями. Таким чином, ідеологи соціалізму і комунізму, свідомо не використавши весь широкий спектр можливостей молодого покоління, обмеживши його роллю виконавця, а не творця, власноручно загострили конфлікт поколінь і практично знищили їх спадкоємність.

Існує припущення, що в пошквалленні діалогу між "батьківською" і "молодіжною" культурами істотну роль може відіграти релігія. На думку А. Б. Бадьянова, "... народ прийняв Христа як найбільшого правдолюбця... Шанування Божої Матері як заступниці роду християнського – основа релігійно-морального розуміння патріотизму. Це є основою діалогу поколінь в народі, тоді як високі моральні відчуття поза ідеалом не народжуються" [1, с. 4].

Звернення до віри за допомогою в пошуках ідеї, здатної поєднати покоління в одному культурному полі, характерний у наш час і для представників інших конфесій. Оскільки створення світу і людини – результат Промислу Божого, то логічно шукати вирішення сучасних проблем у віровченнях.

Культура для молоді – продукт цивілізації, перелік послуг, пропозицій держави і суспільства, старших поколінь на адресу підростаючих поколінь. Рівень відповідності "пропозиції" і "попиту", зміст молодіжної культури і культури для молоді, відмінності в культурних перевагах і культурних цінностях відображають ступінь спадкоємності культурних традицій, безконфліктності розвитку цього історичного культурного етапу суспільства і держави, взаєморозуміння і гармонії між поколіннями.

Молодіжна культура в сучасних умовах під впливом цілого ряду соціально-політичних, економічних та інших чинників за останнє десятиліття зазнала істотних змін, знизився загальний культурний рівень, погіршала якість освіти, традиційні культурні цінності підміняються масовою культурою, позбавленою духовності та сенсу. У свою чергу, культурна сфера, державні культурні інститути, втративши значною мірою в досліджуваній період системний характер культурного виховання, культурної освіти, частину об'єктів культури і державне фінансування в необхідному обсязі, не здатні належною мірою забезпечити культурні запити молоді. Культурна ситуація в Україні на сучасному етапі соціальних трансформацій не відповідає ані міжнародним стандартам ООН і ЮНЕСКО, ані основоположним культурним інтересам української держави.

Загальноприйняті цінності, притаманні слов'янському типу в радянські часи, а саме: інтереси суспільства повинні превалювати над інтересами індивіда тощо еволюціонували в ході радикальних економічних реформ і перемістилися на периферію ціннісної свідомості. Це дозволяє зробити висновок про те, що відбувається зміна соціального архетипу молодого покоління України.

Слідом за підйомом культурної активності молоді в кінці 80-х – на початку 90-х років відбувся її занепад у середині 90-х рр. і, нарешті, помітний підйом до кінця 90-х – початку 2000-х років. Соціально-культурна депресія зменшилася. Події 2004 року, які розбурхали молодь, продемонстрували величезний потенціал активності і певний культурний ренесанс. Проте ці зміни носять спонтанний, у цілому безсистемний характер, роль державного регулювання і управління цими процесами невелика.

Серйозні зміни відбуваються в структурі культурних потреб молоді. Якщо раніше серед потреб молоді переважала орієнтація на творчі види діяльності, сьогодні пріоритет пізнання, творчої діяльності втрачений. На перше місце в досліджуваній період виходить споживання. Причому все рідше споживання передбачає сприйняття справжніх культурних цінностей, і все частіше – це контакт із псевдокультурними, а часто й антикультурними зразками, процесами, носіями.

Дослідження, яке проводилося в Південноукраїнському регіоні, підтверджує, що пріоритетним видом мистецтва для молоді є музика (84,8 %), після неї за популярністю – інтерес до літератури і мистецтва (53,9%). Відзначається зниження інтересу сучасної молоді до читання літератури. Число молодих людей, які активно читають літературні твори складає лише 40 %. Ще менше молодих людей (33,9%) відвідують театри, а ось любов до дискотек виявляється в 76,1 % опитаних, до спорту – у 81,2 % молодих людей.

Доречно також навести дані дослідження, проведеного НДІ кіномистецтва [5]. В ієрархії ціннісних орієнтацій героїв сучасних фільмів домінує секс – 74%. Далі слідують: володіння фізичною силою або зброєю, як засобом досягнення мети – 40 %, гроші, багатство - 14 %, помста – 10 %, збереження життя – 10 %.

Алкоголізація підростаючого покоління у більшості вітчизняних досліджень розглядається як індикатор неблагополуччя макро- та мікросередовища. Вживання спиртних напоїв підлітками слід вважати однією з форм порушення поведінки, соціально-культурної дезадаптації.

Педагоги і психологи відзначають у хлопців та дівчат, які зловживають алкоголем, такі зміни особистості, як надмірне збудження, різкі зміни настрою, звуження кола інтересів, різного роду конфлікти.

У дослідженнях, спрямованих на вивчення причин ранньої алкоголізації молоді, 30 % опитаних вказали, що вживають алкоголь, "щоб легко було спілкуватися з друзями", 26% відзначили, що вживають алкоголь "від горя". У цих відповідях простежується нерозуміння молоді іншими, наявність труднощів на життєвому шляху, занедбаності. Ще 26% опитаних відповіли, що вживають алкоголь для того, "...щоб відмежуватися від проблем". Таким чином, забутись, "відключитися", "вирубитися" з контексту існуючих проблем – набагато простіше, ніж намагатися вирішити їх.

Наркоманія є для України ще однією з форм девіації. Особливо нестримно молодіжна наркоманія розвивається в поліетнічних регіонах. Висока концентрація населення з різним менталітетом, традиціями, ціннісними установками, розвиненість комунікацій, постійні міграційні потоки, колективні форми проведення часу, зниження можливостей для позитивних форм дозвілля є провокуючими чинниками розвитку ранньої наркоманії.

У сучасних соціально-політичних та економічних умовах девіантна поведінка молодих людей спричинена тим, що нова соціальна система є породженням старої, має місце спадкоємність вад і відхилень у духовній та матеріальній культурі. Крім того, процес трансформації та розвитку нової

соціальної системи є нерівномірним та неоднозначним, має безліч негативних чинників, а це породжує диспропорції у співвідношенні її елементів і приводить до відставання деяких із них. Можна відзначити неповну адаптацію системи, яка розвивається, до зовнішніх і внутрішніх умов її існування. Говорячи іншими словами, соціальний, культурний або технічний розвиток може не встигати за новими суспільними, духовними або економічними потребами.

Відбувається не лише розпад системи норм соціальних зв'язків, але дуже повільно і суперечливо відбувається формування іншої системи цінностей. Проблема ідентифікації для значної частини молоді полягає не в тому, "ким бути" в системі суспільного розподілу праці, а швидше – "яким бути".

Усе це говорить про те, що в процесі реформування суспільства відбулася переоцінка цінностей. Пошана до таких якостей, як "дисципліна", "слухняність", "виконання обов'язку", "скромність", "безкорисливість", "самовідповідальність" значною мірою ослабла, а таких якостей, як "свобода" (від авторитетів), "визнання" (особистості), "автономія" (окремої людини), "задоволення емоційних потреб", "самореалізація", "роzkутість", "особиста недоторканність" – зросла.

На сьогодні ментальність і поведінка українців утворюють континуум, на крайніх точках якого, з одного боку, знаходиться боязкий традиційний "колективізм", а з іншого – цинічно-відвертий і агресивний індивідуалізм "нових росіян".

Соціалізація сучасної української молоді відбувається в умовах інституційної системи, яка розпадається. Якщо суспільство не в змозі запропонувати індивідам стійкі зразки поведінки, відчуттів, правил і нормативних систем, то їм доводиться самим виробляти необхідні в житті та в соціумі стереотипи поведінки.

В умовах відкритого суспільства культура України набула полістилістичного характеру, з одного боку збагатившись досягненнями світової культури, а з іншого – опинившись під дією активного впливу масової культури, антикультури, втративши багато національних рис і традиції. У зв'язку зі зміною соціально-демографічної ситуації в Україні, наявністю безлічі національно-культурних спільностей, які відрізняються специфічними соціокультурними орієнтирами, субкультурними характеристиками, молодіжна культура набула мозаїчного характеру, соціально-культурні зв'язки і запити ускладнилися, трансформувалися, в культурній діяльності почало переважати споживання над творчістю.

Модерністські цінності (самореалізація та гедонізм) утворюють на початку третього тисячоліття основу ціннісної структури і домінують в суспільній свідомості молоді. Традиційні ціннісні установки на Заході знаходяться на периферії в ієрархії цінностей молоді. Абсолютно іншу картину ми спостерігаємо в Україні, де не задоволені основні потреби людей у фізичній та психологічній безпеці, а країну в цілому роздирають політичні конфлікти та економічна криза, що постійно загострюється. Отже, для молоді України практично немає жодних відмінностей між традиційними і модерністськими цінностями: і одні, й інші однаково важливі для молодих людей. На відміну від молоді західних країн, де явно превалюють модерністські цінності, вітчизняна молодь дуже високо оцінює класичні чесноти, властиві традиційному суспільству. Для неї не існує суперечностей між прагненням і до традиційних, і до західних цінностей.

Таким чином, глобальною метою будь-якого політичного режиму має бути прагнення сформувати систему базисних цінностей, на які орієнтується якщо не все, то більша частина суспільства. І для нашого суспільства такими цінностями повинні стати цінності нового гуманізму. Ідеально вони представлені Ф. В. Лазаревим: "... назад, до традиції!.. Це гасло своїм витокотом має консервативну ідею – ідею охоронну і оберігаючу по відношенню і до природи, і до культури. Консервативна свідомість переключається в цій точці зі свідомістю екологічною, утворюючи новий сплав. Саме цей сплав і служить ідейною базою екології культури як системи поглядів і як нової культурної практики..." [3, с. 19-26].

Проте автор розглядає консервативну ідею як дбайливе ставлення до всього, що вже було створене до нас, і до висоти якого ми ще не доросли. Консерватизм ґрунтується на принципах ієрархії людських цінностей, але сьогодні він не заперечує творчості і новаторства. Він визнає новизну, але поклоняється висоті, досконалості, орієнтуючись на принцип узгодження людської природи і трансцендентних видів буття.

Ми солідарні з Ф. В. Лазаревим, який стверджує, що "...сутність цієї переорієнтації полягає в новому повороті: від відносного – до абсолютного, від плюралізму – до монізму, від одиничного – до універсального, від "індивідоцентризму" – до "людиноцентризму", тобто до справжнього гуманізму. Але при цьому поворот цей станеться так, що культура повною мірою збереже своє багатство відносного, різноманітного, унікального, спонтанного. Хочемо ми того, чи ні, але стихія загальнопланетарного культурного процесу, саме життя тяжіє сьогодні до позитивного начала, до універсальних загальнолюдських цінностей, до гармонії людини і природи, до соціальної справедливості, до свободи, до творчого самовизначення..." [3, с. 19-26].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадьянов А.Б. Основа преемственности российских поколений // Тр. Междунар. Конф. "Преемственность поколений: диалог культур". – СПб.: Питер, 1996. – Вып.3. – С. 40-47.
2. Ерзаулова А.Г. Кризис современной культуры/ А.Г. Ерзаулова // Ученые записки ТНУ. – 2008. – Т. 21 (60). - № 2.
3. Лазарев Ф.В. Вселенная культуры: стратегемы и ценности/ Лазарев Ф.В., Брюс А. Литтл. – Симферополь: СОНАТ, 2005. – 192 с.
4. Маркс К. Немецкая идеология/ Маркс К., Энгельс Ф. // Собр. соч. – 2-е изд. – Т.3. – С. 44-45.
5. Рондели Н.Д. "Киномену" школьников/ Н.Д. Рондели // Социс. – 1995. - № 3. – С. 92-94.
6. Тугаринов В.П. Избранные философские труды/ Тугаринов В.П. - Л.,1998.
7. Франк С.Л. Собственность и социализм / С.Л. Франк // Русская философия собственности. – СПб.: Питер, 1993. – 512 с.

УДК 316.4.051.63

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ В СИТУАЦІЯХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНФЛІКТУ: ВІКОВИЙ АСПЕКТ

Індиченко Л.С., ст. викладач, Черевко С.Д., ст. викладач, Плошинська А.А., ст. викладач

Дніпропетровський національний університет ім. О.Гончара

У статті автори розглядають вікові та особистісні передумови поведінки людини в ситуаціях педагогічного конфлікту, учасниками якого можуть бути учні середньої загальноосвітньої школи, студенти та викладачі ВНЗ.

Ключові слова: конфлікт, педагогічна взаємодія, стилі поведінки в конфлікті, властивості темпераменту, агресивність у взаємовідносинах, комунікативний контроль, старшокласники, студенти, викладачі ВНЗ.

Індиченко Л.С., Черевко С.В., Плошинская А.А. ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ / Днепропетровский национальный университет, Украина.

В статье авторы рассматривают возрастные и личностные предпосылки поведения человека в ситуациях педагогического конфликта, участниками которого могут быть ученики средней общеобразовательной школы, студенты и педагоги вуза.

Ключевые слова: конфликт, педагогическое взаимодействие, стили поведения в конфликте, свойства темперамента, агрессивность во взаимоотношениях, коммуникативный контроль, старшеклассники, студенты, педагоги вуза.

Indichenko I.S., Cherevko S.V., Ploshynska A.A. FEATURES OF CONDUCT IN SITUATIONS of PEDAGOGICAL CONFLICT: AGE-DEPENDENT ASPECT / Dnepropetrovsk national university, Ukraine.

In the article the author examines the age-dependent and personality features of conduct of a person in the situations of pedagogical conflict, the participants of which can be pupils of middle general school, students and teachers from higher educational establishments.

Keywords: conflict, pedagogical co-operation, styles of conduct in a conflict, temperamental properties, aggression in inter-relations, communicative control, senior pupils, students, teachers of higher educational establishments.

Актуальність. У сучасному світі відбувається активна перебудова всіх сфер життя суспільства і великий інтерес представляє проблематика соціальних конфліктів. Наростання такого інтересу обумовлене широким розповсюдженням конфліктів у суспільному житті. Тому існує великий інтерес до проблем міжособистісної взаємодії та можливостей людської особистості в такій взаємодії. Практично всі суспільні науки звертаються до цього предмета дослідження: проблема особистості та міжособистісної взаємодії стоїть у центрі філософського, соціологічного, психологічного та педагогічного знання і ін.

Конфлікти – одне з найважливіших явищ сучасного соціального і політичного життя, вони супроводжують людину в усіх сферах її життєдіяльності. Конфлікт (від лат. «confluctus») означає зіткнення сторін, думок, сил.

Відомі дослідники конфлікту А.Я.Анцупов і А.І.Шипілов вирізняють 11 галузей науки, що займаються конфліктами: соціологія, психологія, політологія, історія, філософія, мистецтвознавство, педагогіка, правознавство, соціобіологія, математика, військові науки. Послідовність переліку наук відповідає внеску кожної дисципліни в розробку конфліктології [2].

Слово конфлікт вживають з такими прикметниками: військовий, художній, міжнародний, регіональний, етнічний, міжнаціональний, соціальний, трудовий, кримінальний, моральний, внутрішній, міжособистісний, міжгруповий та з багатьма іншими, що відображає як широту феноменології конфліктів, так і складність ознак кожного окремого випадку зіткнення.

Серед фахівців, що займаються вивченням конфлікту, немає єдиної точки зору з його визначення. Теорія конфлікту сьогодні розроблена ще недостатньо. Конфліктологія є однією з наймолодших галузей наукового знання, яка розвивається на перехресті багатьох наук. Це зумовлено рядом причин: складністю самого феномена конфлікту, а також неоднозначним розумінням його природи. Для практиків, зокрема, як і раніше залишається неясним співвідношення понять «конфлікт – згода», хоча історичний досвід доводить, що суспільство забезпечує впорядкованість життя населення тільки через згоду, досягнення взаєморозуміння. Проте на Заході вже протягом багатьох десятиріч, особливо в кінці ХХ ст., прикладний аспект цього наукового напрямку отримав значний розвиток. Написані сотні книг про конфлікти і способи їх вирішення, систематично видаються журнали, реферати і збірки статей. Є всі підстави говорити про створення самостійної комплексної науки конфліктології, предметом якої є вивчення природи, причин, механізму конфліктів в людському суспільстві, а також розробка шляхів їх запобігання і вирішення [2, 8].

Педагогічна наука також досліджує певну специфіку виникнення та функціонування конфліктів в педагогічному процесі. У системі освіти конфлікти, безумовно, також мають місце, оскільки основною формою педагогічного процесу є професійно-педагогічна комунікація, продуктивність якої обумовлюється цілями і цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Педагогічний процес розгортається у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт – суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і засоби комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні функції, формується як особистість і як суб'єкт комунікації [4; 5; 7; 11].

У зарубіжній літературі педагогічне спілкування зводиться в основному до педагогічних технологій. З кінця 30-х років ХХ ст. в закордонній педагогічній психології інтенсивно досліджувалися типології стилів поведінки педагога. Цю проблему поставив відомий психолог К.Левін. Досить тривалий час педагогічне спілкування досліджувалось як спілкування вчителя з класом в цілому. Деяко пізніше більше уваги приділялося дослідженню спілкування вчителя з окремими учнями [4].

На думку А.А.Леонтьєва, на Заході (в США, Німеччині, Італії, Англії) в 70-х роках вже налічувалось більше сотні робіт з педагогічного спілкування. У 1974 р. в США була опублікована узагальнююча монографія «Стосунки учителя і учня», у якій були наведені данні про суб'єктивність ставлення вчителя, в основі чого лежать його установки. Факт індивідуальної установки вчителя на учня достатньо відомий і досить досконало досліджений [4].

У вітчизняних дослідженнях педагогічного спілкування є більш різноманітним. По-перше, досліджені психологічні аспекти спілкування. Цей аспект досліджували І.В.Страхов, А.А.Реан, Я.Л.Коломінський, А.А.Леонтьєв, Г.В.Гусєв, А.Б.Добрович. По-друге, спілкування як науку та мистецтво розглядають А.Б.Добрович, Л.В.Власова, Є.Н.Ільїна. По-третє, з'явилися фундаментальні роботи з питань педагогічного спілкування А.А.Леонтьєва, О.О.Бодальова, В.О.Кан-Каліка, О.М.Лутошкіна, Ф.М.Рахматуліної і ін.

Однак доводиться констатувати, що проблема педагогічного спілкування розглядалася, і в закордонній, і в вітчизняній літературі переважно в плані спілкування вчителя школи і учнів. Педагогічні аспекти взаємодії між педагогом та учнями тепер досконало досліджують Н.П.Волкова, З.І.Белоусова, Л.І.Мишик, А.Ю.Гордін, О.О.Грейліх, В.С.Грехнев, А.Б.Добрович, М.М.Рибакова, І.І.Риданова, Н.Ю.Хусаїнова, І.С.Фіганова, О.С.Чернишов і ін.

Що ж стосується ВНЗ і технікуму, то в цьому аспекті проблема педагогічного спілкування, одним із аспектів якого є конфліктна поведінка, розроблена значно менше.

Педагогіка і психологія вищої школи як самостійна дисципліна склалася в системі інститутів підвищення кваліфікації викладачів вузів лише у 80-х роках ХХ ст., хоч окремі дослідження з цієї проблеми проводилися ще в минулому сторіччі. У 1986 році вийшов посібник «Основи педагогіки та психології вищої школи» за редакцією А.В.Петровського в МГУ. Деяко раніше були опубліковані навчальні посібники М.І.Д'яченко, Л.А.Кандибович, С.Л.Кандибович. Пізніше з'явилося видання С.Д.Смірнова.

Більш сучасними є роботи з педагогіки вищої школи З.Н.Курлянд, А.Г.Кузьмінського, М.М.Фіцули [10; 13; 14].

Але, необхідно зазначити, що крім виданих в останній час навчальних посібників, психологічні та педагогічні аспекти освіти у вищій школі досліджені надзвичайно мало. Існує незначна кількість емпіричних досліджень особистості студента і педагога, особливостей їх взаємодії та взаємовпливу.

Дослідження в області педагогічної психології показують, що значна частина педагогічних труднощів зумовлена не стільки недоліками наукової і методичної підготовки викладачів та студентів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування. Адже педагогічна діяльність – це процес активної взаємодії між педагогом і студентами. Але взаємодія не завжди відбувається сприятливо та безконфліктно для обох сторін такої взаємодії. Серед існуючих наукових робіт з педагогіки та психології вищої школи ще менша кількість досліджень присвячена проблемі конфліктної взаємодії між викладачем і студентом в навчальному процесі.

Дослідження ж вікових особливостей поведінки в ситуаціях педагогічного конфлікту, а також особистісних якостей, що супроводжують конфліктну поведінку учасників конфліктної взаємодії різних вікових груп, у тому числі старшокласників, студентської молоді, а також педагогів (людей зрілого віку), на наш погляд, здійснено недостатньо.

Метою статті є презентація результатів емпіричного дослідження вікових та особистісних передумов поведінки людини в ситуаціях педагогічного конфлікту.

Гіпотезою нашого дослідження є припущення, що спілкування людини в різному віці обумовлено різними віковими новоутвореннями, різними завданнями та психологічними механізмами функціонування психіки людини, тому і особливості поведінки людини в конфліктній ситуації в різні вікові періоди, на наш погляд, будуть мати певні особливості. А саме в підлітковому та ранньому юнацькому віці поведінку в педагогічному конфлікті найбільше будуть визначати такі стилі поведінки, як суперництво та компроміс і менше – пристосування; у студентському віці в ситуаціях педагогічного конфлікту будуть переважати компроміс та співпраця, пристосування, і менше – уникання; зрілому віці (у викладачів) в ситуаціях педагогічного конфлікту переважатимуть співпраця, компроміс, уникання, суперництво, і менше – пристосування.

Плідним для емпіричного дослідження вікових аспектів педагогічного конфлікту, на наш погляд, є розгляд поняття педагогічного конфлікту та його особливостей, а також вікових особливостей досліджуваних, які є учасниками педагогічної взаємодії та взяли участь в нашому дослідженні.

У системі вищої освіти батьки вже не виконують істотної ролі, тому нас цікавить специфіка конфлікту в системі «викладач – студент».

Педагогічну діяльність можна охарактеризувати як процес *активної взаємодії* між педагогом і студентами, у результаті якого у студентів формуються певні знання і уміння на основі їх власної активності. А педагог створює для активності учнів необхідні умови, спрямовує її, контролює, застосовує для неї потрібні засоби і інформацію. Функція навчання полягає в максимальному пристосуванні знакових і мовленнєвих засобів для формування у людей здатності до навчальної (навчально-професійної) діяльності. Найпростіший варіант навчання полягає в *спілкуванні педагога* (носія професійної діяльності) і *студента*, спрямованого на відтворення діяльності педагога, педагог же кваліфікує (оцінює) діяльність студента як правильну або неправильну [4, 5].

Педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, що має свої особливості і, в той же час, підкоряється загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми. Педагогічне спілкування – сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання, навчання, що і визначають характер взаємодії педагога і студента [14].

Взаємодія між людьми поряд з практичною діяльністю є суттєвим чинником розвитку людини. Людські взаємини, у тому числі і в навчальному процесі, повинні будуватися на суб'єкт-суб'єктній основі, коли обидві сторони спілкуються на рівних, як рівноправні учасники процесу спілкування і як особистості. При дотриманні цієї умови встановлюється не тільки міжрольовий контакт "викладач-студент", а й міжособистісний контакт, унаслідок якого і виникає *діалог*, а значить, і найбільша сприйнятливість і відвертість до дій від одного учасника спілкування до іншого. Створюється оптимальна база для позитивних змін в пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників спілкування.

Процес спілкування викладача із студентами може складатися із двох крайніх варіантів: 1) *взаєморозуміння, злагодженість виконання навчальної діяльності*, розвиток здібності прогнозувати поведінку один одного і 2) *розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачати поведінку один одного, прояву конфліктів* [4].

У чому специфіка педагогічного конфлікту?

1. *Соціальна нерівність суб'єктів конфлікту.* У педагогічному конфлікті (педагог – студент) стикаються представники різних соціальних груп, які мають різний статус, як кажуть «різні вагові категорії». Суперечливість їхньої взаємодії часто детермінована різницею життєвого досвіду, культури, виконання різних соціальних ролей. Педагог має розвинену здатність до осмислення ситуації, має більший досвід поведінки в різних життєвих ситуаціях. Студент має порівняно невеликий життєвий досвід, його поведінка є більш імпульсивною, здатність до аналітичної діяльності розвинута слабо. Саме тому педагог має взяти на себе відповідальність за хід конфлікту. Йому необхідно знайти засоби вирішення конфлікту таким чином, щоб допомогти студенту піднятися на новий рівень розвитку.

2. *Складність процесу розвитку вихованця* як одного із суб'єктів конфлікту. Процес розвитку і становлення студентів проходить у постійній боротьбі між прагненнями до самостійності і інфантильністю, між бажанням самоствердження і неадекватними засобами його реалізації. Тому завданням педагога є допомогти студенту отримати перемогу над собою, подолати суперечності, які супроводжує процес зростання і становлення.

3. *Необхідність спільного інтересу* в педагогічному конфлікті. Принципова відмінність цього конфлікту полягає в тому, що в ньому «інтереси педагога, як суб'єкта конфлікту обертаються на інтереси студента. Створюється парадоксальна ситуація – розгортається конфлікт, суб'єкти якого мають спільний інтерес. За рахунок чого це відбувається? Студент, маючи незначний рівень розвитку самосвідомості, живе і діє, виходячи із ситуативного інтересу типу «хочу тут і зараз». Педагог, реалізуючи і займаючи професійну позицію, реалізує інтерес, пов'язаний із розвитком студента, його майбутнім становленням. Позначимо цей інтерес як інтерес розвитку. Ситуативний інтерес студента (хочу поговорити з сусідом по парті, поспілкуватися із сусідом про враження, отримані в нічному клубі, і ін.) часто протистоїть соціокультурній нормі (треба слухати, не можна розмовляти на заняттях, не заважати, вчитися і ін.), бо він не завжди усвідомлює, що дотримання цієї норми і є його інтерес. Тобто, бачимо, що відбувається зіткнення інтересів в полі студента, а не між інтересами педагога і студента. Отже, педагог, який допомагає студенту усвідомити його справжні інтереси, сприяє духовному розвитку вихованця.

4. Специфікою педагогічного конфлікту можна вважати його *публічність*, розгортання, як правило, в присутності інших, що робить їх із свідків учасниками конфліктної взаємодії. Конфлікт набуває виховного сенсу і для них, про що завжди доводиться пам'ятати педагогу.

5. Вихід із педагогічного конфлікту потребує *перемоги обох сторін*. Усяка помилка педагога у вирішенні конфлікту – це й поразка студента, усяка поразка студента – поразка педагога. Тому вихід із конфлікту в педагогічній діяльності може бути лише такий, який забезпечує перемогу обом – педагогу і студенту.

Крім того, специфіка конфлікту типу «викладач – студент» полягає в тому, що студент переважно є самостійним суб'єктом педагогічного процесу, здатний усвідомлено оцінювати зміст і якість пропонуваного йому навчальних послуг. Високий професійний статус викладачів у середовищі навчального закладу, не завжди підтверджується їхнім соціальним благополуччям. Це іноді провокує конфлікти зі студентами із заможних сімей. Причинами конфліктів типу «викладач – студент» є відмінності в їхніх ціннісних орієнтаціях, взаємних очікуваннях, неактовність у спілкуванні, рівень професіоналізму викладача і успішності студентів [5].

ВНЗ відрізняється від школи змістом навчання і виховання, зміною їх форм. Основна функція ВНЗ – формування особистості фахівця. І цій меті має бути підпорядковане спілкування викладачів і студентів. Система педагогічного спілкування в ланці "викладач-студент" якісно відрізняється від шкільного самим фактом їх залученості до спільної професії, а це значною мірою сприяє зняттю вікових бар'єрів, що заважає плідній спільній діяльності.

Вирішальний вплив на поведінку особистості в конфлікті має сама особистість – її потреби, установки, звички, образ мислення, досвід вирішення проблем і моделі поведінки. Розрізняють поняття «конфліктна особа», що припускає підвищену готовність особистості до конфліктів і їх продукування, і «конфліктність особи», що характеризує рису вдачі або їх комплекс як інтеграційну особистісну властивість, що відрізняється частотою виникнення конфліктів і залученістю до них людини.

Конфліктність особистості визначається комплексною дією чинників: як *психологічних* (особливостей темпераменту, рівня агресивності, психологічної стійкості і саморегуляції, актуального емоційного стану, соціально-психологічних установок і цінностей, відношення до опонента, компетентності в спілкуванні і ін.), так і *соціальних* (особливостей умов життя і діяльності, середовища і соціального оточення, загального рівня культури і ін.) [3, 7]. У нашому дослідженні нас цікавлять саме *особистісні передумови* поведінки людини в ситуаціях педагогічної взаємодії.

Дослідження *вікових особливостей* прояву конфліктної поведінки потребує розгляду вікових психологічних особливостей учасників педагогічної взаємодії у вузі – психологічних особливостей юнацького віку, на який припадає період навчання у вузі (студентський вік) та період ранньої і середньої дорослості в житті людини (період зрілості), психологічні характеристики якого нас цікавлять відносно

педагогів ВНЗ. Оскільки педагогічний конфлікт відбувається в середній школі, то для порівняння особливостей поведінки в конфлікті різних вікових груп молоді з особливостями поведінки в конфлікті викладачів, ми звернулися до розгляду вікових особливостей старшокласників – учнів 9-10 класів, вікова група яких складає молодь 15-16 років, коли підлітковий віковий період межує з раннім юнацьким.

Підлітковий та ранній юнацький періоди в житті людини – це загострення кризи відносин дорослих і дітей, який виявляється, враховуючи соціальну ситуацію розвитку, на таких полях взаємодії, як "дитина-дитина" і "дитина-дорослий". У ролі дорослих виступають вчителі і батьки, з якими найчастіше виникають конфлікти.

Є три види психологічних детермінант підліткової конфліктності:

- детермінанти, пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку (перенесені травми мозку або інфекції, спадкові хвороби, відставання розумового розвитку, особливості нервової системи, зокрема, процесів збудження і гальмування);
- власне психологічні детермінанти – особливості особистості (статеві особливості, ситуація внутрішньосімейного розвитку, рівень самооцінки, акцентуація характеру);
- соціальні детермінанти – чинники мікро- і макросередовища, які включають соціальний досвід підлітка: соціальну некомпетентність (недостатній рівень способів соціального реагування), педагогічний менеджмент і, можливо, тип навчального закладу.

Психологічні детермінанти в різній мірі обумовлюють підліткову та юнацьку конфліктність [1; 7; 13].

Юність – це для більшості молодих людей *студентська пора*. Термін "студент" латинського походження, у перекладі означає той, що старанно працює, займається, тобто оволодіває знаннями. Студент – це особистість віком 17-18 – 21-22 років – це період життя людини, найбільш активного етичного і естетичного, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: цивільних, професійно-трудова і ін. З цим періодом пов'язаний початок "економічної активності", під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії і створення власної сім'ї. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншою, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру і інтелекту. У цей період спостерігається найбільша пластичність і переключення у формуванні складних психомоторних і інших навичок. Динаміка збудження і гальмування зростає. Оптимального рівня розвитку досягають всі основні функції організму. Разом з тим фахівці в області вікової психології і фізіології відзначають, що здібність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17-19 років розвинена ще не повною мірою [1; 4; 13].

Студентський вік, на думку Б.Г.Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта значно впливає на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у ВНЗ, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості [1].

Значне місце в молодості займає спілкування. Навчальна діяльність проходить в групі, в середовищі однокурсників. У зв'язку з цим фахівці звертають увагу на важливість *мотиву афіліації*. Під цим мотивом прийнято розуміти прагнення людини до вступу у спілкування з членами свого оточення, прагнення до створення, збереження і відновлення позитивних емоційних взаємовідносин з іншими людьми [1, 13].

Внаслідок набуття нового соціального статусу (студента вищого навчального закладу) формується почуття відповідальності за свою поведінку, навчання і громадську роботу. Вступивши до вищого навчального закладу, обравши шлях самостійного життя, молоді люди переймаються питаннями майбутнього. Надії переважно оптимістичні, але багато залежить від того, наскільки вдало обрана професія [1; 4].

Зрілість – найтриваліший для більшості людей період життя. У зрілості головними сторонами життя зазвичай є професійна діяльність і сімейні відносини. Але соціальна ситуація розвитку істотно змінюється: якщо в *молодості* вона включала оволодіння вибраною професією і вибір супутника життя, тобто була *ситуацією організації*, то в *зрілості* це *ситуація реалізації себе*, повного розкриття свого потенціалу в професійній діяльності і різних видах відносин.

Найважливішою особливістю зрілості є усвідомлення *відповідальності* за зміст свого життя перед самим собою і перед іншими людьми. Центральним віковим новоутворенням цього періоду можна вважати *продуктивність*: професійну продуктивність і внесок у розвиток майбутнього покоління [1; 4].

Педагогічна праця викладача вищого навчального закладу є особливою формою висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру. Вона спрямована на навчання, виховання і розвиток студентів,

формування у них професійних знань, умінь та навичок, виховання активної життєвої позиції. Нині в Україні навчальний процес у вищих навчальних закладах забезпечують понад 90,5 тисяч викладачів [14].

Однією з особливостей педагогічної діяльності є її динамічність, яка зумовлена тим, що об'єкт педагогічного впливу (студент) постійно розвивається, змінюється. Завдання викладача полягає, насамперед, у вчасному виявленні цих змін і відповідному реагуванні на них. Педагогічна діяльність передбачає безпосередні контакти зі студентами. У процес такого спілкування викладач впливає на них не лише своїми знаннями, а й емоційно-вольовими якостями, світоглядом тощо.

Для ефективного виконання педагогічної діяльності сучасному педагогу важливо усвідомлювати основні компоненти психолого-педагогічної структури своєї діяльності, а також педагогічні дії, професійно-важливі вміння та психологічні якості, необхідні для її реалізації [4].

Наше емпіричне дослідження й було спрямовано на з'ясування вікових особливостей вибору стилів поведінки учасників педагогічного конфлікту, а також особистісних характеристик, які супроводжують і, можливо, обумовлюють, певну поведінку людини в цих ситуаціях.

У дослідженні взяли участь: старшокласники (15–16 років) СШ № 86 м. Дніпропетровська, загальна кількість – 20, серед них: 17 – дівчат і 3 – хлопці; студенти (20–22 роки) ДНУ, загальна кількість – 20, серед них: 17 – дівчат і 3 – хлопця; досліджувані зрілого віку (37–49 років), викладачі факультету психології та факультету географії ДНУ м. Дніпропетровська, загальна кількість – 20, серед них: 15 – жінок і 5 – чоловіків.

Для досягнення поставленої мети та проведення дослідження ми обрали такі методики: методика визначення стилів поведінки в конфліктній ситуації К.Томаса; особистісний опитувальник визначення темпераменту В.М.Русалова; методика оцінки агресивності у відносинах А.Ассінгера; методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні М.Снайдера.

Емпіричне дослідження дозволило нам зробити такі висновки:

Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях, у тому числі педагогічних, за ступенем значущості та пріоритетом вибору в підлітковому та ранньому юнацькому віці (у старшокласників віком 15-16 років) розподілилися таким чином: суперництво, компроміс, уникання, співпраця, пристосування. Отже, найбільш конфліктною в ситуаціях педагогічного конфлікту виявиться поведінка старшокласників, оскільки в їх поведінці переважає суперництво і повністю відсутнє пристосування. Поведінка в конфліктних ситуаціях, зумовлена певними особистісними характеристиками, а саме такими властивостями темпераменту, які переважають у старшокласників віком 15-16 років: пластичність і соціальна ергічність, темп, соціальна емоційність, що характеризує цю групу досліджуваних як таку, яка прагне до різних видів діяльності, лідерства, різноманітності, з високим темпом перебігу всіх психічних процесів, рухливістю, мінливістю настроїв та видів діяльності, а також надзвичайною емоційною чутливістю в комунікативній сфері, особливою чутливістю до невдач в спілкуванні та оцінок з боку оточуючих людей та високою реактивністю у взаємодії, обираючи навіть недостатньо ефективні засоби соціальної взаємодії. Для цієї вікової групи також властивими виявилися помірний рівень прояву агресивності з незначним проявом надмірної агресивності у відносинах, а також середній рівень комунікативного контролю з тенденцією до зниженого.

Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях, у тому числі педагогічних, за ступенем значущості та пріоритетом вибору в студентському віці (20-22 роки) розподілилися таким чином: компроміс, співпраця, пристосування, суперництво, уникання. Отже, найбільше налаштованими на взаємодію виявилися студенти, оскільки на перших позиціях в їхній поведінці переважають компроміс, співпраця і пристосування. Ці стилі поведінки, на наш погляд, найбільше сприятимуть безконфліктній педагогічній взаємодії, які, напевно, обумовлені особистісними характеристиками, серед яких найбільш вираженими виявилися такі властивості, як соціальна ергічність, соціальний темп, дещо нижчий, ніж у старшокласників – загальний психічний темп, але вищий, ніж у викладачів. Дещо нижчим, ніж у старшокласників, але вищим, ніж у викладачів, у студентів є показник пластичності. Тому студентській молоді найбільше притаманні прагнення до соціальних видів діяльності, спрямованість на соціальні контакти, гнучкість та швидка орієнтація в комунікативній сфері, що є сприятливими характеристиками для успішної безконфліктної взаємодії. Для студентської молоді притаманними виявилися найнижчий показник агресивності у відносинах порівняно із старшокласниками та викладачами ВНЗ, а також середній показник комунікативного контролю, але найвищий із всіх вікових груп.

Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях, у тому числі педагогічних, за ступенем значущості та пріоритетом вибору в зрілому віці (у педагогів ВНЗ 37-49 років) розподілилися таким чином: компроміс, уникання, суперництво, співпраця, пристосування. Переважно безконфліктною в педагогічних ситуаціях також буде поведінка викладачів, оскільки в їхній поведінці найвищими, порівняно з іншими віковими групами, є стилі компромісу і уникання, а також налаштованість на співпрацю, прояв суперництва є найнижчим з усіх вікових груп, а також існує тенденція до пристосування, на яке хоч і налаштована

дещо менша кількість викладачів, ніж студентської молоді, і на яке повністю не налаштовані старшокласники 9-10 класів у віці 15-16 років. Із особистісних характеристик, які притаманні цій віковій групі і, напевно, обумовлюють поведінку в ситуаціях педагогічної взаємодії, є такі, як емоційність, соціальна ергічність та соціальна емоційність, що також свідчить про їх спрямованість на види діяльності, пов'язані з соціальними контактами, гнучкість в комунікативній сфері, емоційне реагування в різних видах діяльності та взаємодії загалом. Значно нижчими для викладачів, порівняно з старшокласниками та студентами, є показники соціальної пластичності, ергічності, пластичності, темпу, що свідчить про значно меншу залученість у різні види діяльності, нижчий рівень рухової активності та нижчий темп всіх психічних функцій і процесів, що суттєво відрізняє представників цієї вікової групи та може стати умовою виникнення конфліктних тенденцій у процесі їх взаємодії, у тому числі педагогічної, як із старшокласниками, так і з студентами.

Отже, найбільшого порозуміння і безконфліктної педагогічної взаємодії досягнуть між собою студенти і викладачі ВНЗ, більш конфліктною може виявитися педагогічна взаємодія між старшокласниками і викладачами. Це, на наш погляд, зумовлено психологічними закономірностями вікового розвитку та особливостям провідної діяльності на певному віковому етапі життя кожної обраної нами групи досліджуваних. Отримані результати повністю підтвердили нашу гіпотезу про те, що особливості поведінки людини в конфліктній ситуації в різні вікові періоди мають певні особливості. А також те, що існують вікові особливості та особистісні передумови поведінки людини в конфліктних ситуаціях, які, на наш погляд, будуть типовими також і в ситуаціях педагогічної взаємодії та конфлікту.

Також ми розглянули прийоми і засоби організації оптимальної педагогічної взаємодії. Встановленню оптимальної педагогічної взаємодії на заняттях допомагає використання педагогами ВНЗ певних комунікативних прийомів.

- Прийоми профілактики і зняття блокуючих комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, пригніченості, скутості, невпевненості в спілкуванні).
- Прийоми надання комунікативної підтримки в процесі спілкування.
- Прийоми ініціації зустрічної навчально-пізнавальної активності студентів.

Засоби, які підвищують ефективність педагогічних впливів:

- *«приспосовування»* – система прийомів (їх до 160 видів – мімічних, мовленнєвих, психологічних): схвалення, порада, незадоволення, натяк, прохання, осуд, гумор, наказ, глузування, довіра, побажання і ін.;
- *«пристройка або підстройка»* – пристосування свого тіла, своїх інтонацій, стиля спілкування до іншої людини для того, щоб потім її поведінка відповідала цілям педагога;
- *підвищення голосу* на початку фрази порівняно з попередньою; зміна засобів мовленнєвого впливу: перехід від складного до більш простого, від простого – до більш складного, рельєфне виділення окремих фраз і ін.

У разі імпровізації (в разі виникнення непередбачуваних ситуацій) можливі різноманітні види поведінки:

- 1) *природна* – плідні імпровізаційні дії не викликають у педагога будь-яких психологічних або емоційних утруднень;
- 2) *напружено-перетворююча* – мобілізація всіх сил та ресурсів організму людини на подолання труднощів, які виникли;
- 3) *навмисно ухильна* – свідоме ухилення педагога від вирішення несподіваних педагогічних ситуацій («не побачити»);
- 4) *невимушено загальмована* – розгубленість педагога і загальмованість його дій;
- 5) *емоційний зрив* – педагог діє безсистемно, чим лише поглиблює конфлікт, який виник, через невміння керувати своїми емоціями або їх приховувати;
- 6) *неадекватна поведінка* – педагог приховує свої почуття, але не здатний до педагогічно доцільних дій.

Отже, педагогічне спілкування у вищій школі передбачає врахування всієї його специфіки, що, в свою чергу, сприяє оптимізації навчально-виховного процесу. Отримані результати емпіричного дослідження є цікавими та корисними для педагогів, оскільки можуть бути використані в ситуаціях педагогічної взаємодії для запобігання та врегулювання конфліктів в педагогічному процесі. Також результати нашого дослідження є актуальними в інших ситуаціях повсякденного життя, наприклад, в організаціях на виробництві, в сімейному житті, тобто, в усіх ситуаціях, де відбувається взаємодія людей в будь-який соціальних групах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. - Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник/ Анцупов А.Я., Шипилов А.И. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 288 с.
3. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте: Учеб. пособ. / Е.Н.Богданов, В.Г.Зазыкин. – 2-е изд. – СПб. и др.: ПИТЕР, 2004. – 221 с.
4. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. Пособ./ Буланова-Топоркова М.В. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
5. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб./ Волкова Н.П. – К.: Академія, 2006. – 256 с.
6. Гордин А.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в современной школе/ Гордин А.Ю. – М.: Педагогика, 1977. – 241 с.
7. Гришина Н.В. К вопросу о предрасположенности к конфликтному поведению/ Н.В. Гришина // Психические состояния / Под ред. А.А.Крылова и др. – Л.: Лениздат, 1982. – С. 46-58.
8. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
9. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте/ Т.В. Драгунова // Вопросы психологи. - 1972. – № 2. – С. 42-53.
10. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей/ Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 285 с.
11. Ковалева В. Студент и преподаватель глазами друг друга/ В. Ковалева // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 57-71.
12. Лисовский В.Т. Личность студента/ Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. – 173 с.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов/ Смирнов С.Д. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
14. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи/ Фіцула М.М. – К.: Академія, 2005. – 352 с.

УДК 159.964.21:331.109

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРСОНАЛУ НА СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Ішук О.В., викладач

Запорізький національний університет

Однією з важливих умов підвищення ефективності діяльності підприємств є психологічна підготовка їх персоналу до роботи в складних конфліктних ситуаціях та в умовах соціально-економічних змін. Саме тому ми пропонуємо розглянути питання впливу індивідуально – типологічних особливостей персоналу на стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях в умовах економічної кризи, що є, на наш погляд, актуальним завданням для роботи організаційних психологів.

Ключові слова: конфлікт, індивідуально-типологічні особливості, компроміс, сензитивність, стратегії поведінки, особистість, конфліктність, гендер, пристосування, уникання, співробітництво.

Ишук О.В. ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРСОНАЛА НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ / Запорожский национальный университет, Украина

Одним из важных условий повышения эффективности деятельности предприятий является психологическая подготовка их персонала к работе в сложных конфликтных ситуациях и в условиях социально-экономических изменений. Именно поэтому мы предлагаем рассмотреть вопрос влияния

индивидуально - типологических особенностей персонала на стратегии поведения в конфликтных ситуациях в условиях экономического кризиса, который есть, на наш взгляд, актуальной задачей для работы организационных психологов.

Ключевые слова: конфликт, индивидуально-типологические особенности, компромисс, сензитивность, стратегии поведения, личность, конфликтность, гендер, приспособление, избегание, сотрудничество.

Ischuk O.V. INFLUENCES INDIVIDUALLY - TYPOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONNEL ON BEHAVIOUR STRATEGY IN CONFLICT SITUATIONS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

Psychological preparation of their personnel for work in difficult conflict situations and in the conditions of social and economic changes is one of the important conditions of increase of efficiency of activity of the enterprises. For this reason we suggest to consider the problem influences individually - typological features of the personnel on behaviour strategy in conflict situations in the conditions of an economic crisis which is, in our opinion, actual to problems for work of organizational psychologists.

Keywords: the conflict, individually-typological features, the compromise, behaviour strategy, the person, the conflict person, a gender, the adaptation, avoidance, cooperation

Постановка проблеми впливу індивідуально-типологічних особливостей персоналу на стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях є досить актуальною, оскільки конфлікти у сучасних організаціях створюють додаткові труднощі при вирішенні проблем управління. Конфліктні ситуації виникають доволі часто і можуть переходити в серйозні конфлікти як між керівниками та підлеглими, так і між самими підлеглими. Це підтверджується плеядою дослідників (наприклад, Гришиною Н.В., Альтшулером А.А., Столяренко Л.Д., Громовою О.Н., Карамушкою Л.М.), такого ж висновку дійшли й керівники багатьох підприємств [1;5]. Тож, це серйозно ускладнює роботу не лише керівників організації, але й самих робітників.

Одним з актуальних напрямів досліджень у сучасній психології є вивчення особливостей людей, які впливають на виникнення конфлікту. Дослідження того, як група чи особистість сприймає та визначає окремі характеристики складних ситуацій, має важливе практичне значення, оскільки дозволяє прогнозувати ставлення людини до нестандартних (конфліктних) ситуацій, а також її поведінку в них.

Окреслена проблема має зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями і однією з важливих обставин, що примушує звертатися до даної теми, є те, що в сучасній психологічній науці існує досить мало досліджень, присвячених взаємозв'язку індивідуально – типологічних якостей зі стратегіями подолання конфліктів серед працівників різних підприємств.

Аналізуючи останні дослідження та публікації, в яких започатковано розв'язання обраної нами проблеми, вважаємо доцільним запропонувати роботу І.В. Грошева [2;112], який близько підійшов до теми, що нас цікавить.

Ціль дослідження І.В. Грошева – вивчення індикаторів (показників) конфліктності через призму гендерного й вікового фактора, опосередкованого управлінською діяльністю.

Ним було виявлено, по-перше, статистично достовірні розбіжності між показниками властивостей особистості за Т-Критерієм Стьюдента: персонал, керований чоловіками, відрізняється більш високими показниками тривожності ($P < 0,05$), ворожості ($P < 0,001$), конфліктності ($P < 0,001$); по-друге, виявлені розбіжності в структурі особистості персоналу цих груп.

В.П. Трусов зазначив: «Дослідження останніх років показали, що ситуація викликає вчинок, а не (більш ніж) риси особистості, і особливості виміру (а не особистісні характеристики), загальні для здавалося б різних процедур оцінки того самого показника, часто є причиною їхньої кореляції» [2;116].

При подоланні конфліктів у чоловіків-менеджерів більш явно, на відміну від жінок, виражені конкуренція й особливо компроміси. У жінок-менеджерів - співробітництво й пристосування. Стратегія уникнення (відхилення) використовується однаковою мірою часто й чоловіками, і жінками, що узгоджується з рядом інших досліджень Е.П. Ільїна, І.В. Грошева [3;22].

Результати досліджень стилів поведінки персоналу у конфліктних ситуаціях з керівниками показали, що найбільш розповсюдженими є (у порядку надання переваги): співробітництво, компроміс, суперництво, ухилення, пристосування. Якщо в керівників найбільш переважним стилем є: компроміс – пристосування – співробітництво – суперництво – ухилення, то підлеглий персонал використовує іншу послідовність типів поведінки: співробітництво – компроміс – суперництво – ухилення – пристосування. Даний факт має широкий спектр причинної обумовленості, що не дає І.В. Грошеву підстав для однозначного трактування.

У середньому, у виборці І.В. Грошева [2;104] чоловіки-менеджери відрізняються більш високими показниками рухливості нервових процесів, соціальної пластичності, соціальної емоційності, спонтанної агресивності, дратівливості, психотизму, суперництва. Усе це надає підстави присвоїти статус конфліктної особистості чоловікам-менеджерам на відміну від жінок-менеджерів. У жінок-менеджерів І.В. Грошевим були знайдені більш високі показники сили процесів гальмування, врівноваженості нервових процесів, рівня суб'єктивного контролю у області невдач.

Таким чином, як вважає І.В. Грошев, різний ступінь вираженості конфліктності чоловіків та жінок-менеджерів пов'язаний з різною мірою вираженості абсолютних показників їхніх індивідуальних якостей, а також характером взаємозв'язків між ними. Отже, особистісна структура чоловіків відрізняється дисгармонією, тобто в структурі існують суперечності між якостями різних рівнів. Жінки ж мають структуру особистості гармонічного характеру [2;104].

Після аналізу подібних, але не аналогічних експериментів, переходимо до розгляду методів та процесу організації безпосередньо нашого дослідження, але до цього вважаємо доцільним навести мету, яку ми намагалися досягти в нашій роботі.

Отже, метою нашого дослідження є аналіз впливу домінуючих індивідуально – типологічних особливостей особистості на стратегії виходу з конфліктних ситуацій персоналу, розподіленого за певними критеріями.

Згадаємо, що проблема вивчення конфліктів на виробництві була вперше сформульована в першій половині ХХ століття М. Фоллет [4;131] та Є. Мейо. У кінці двадцятих років Є. Мейо висунув ідею «безконфліктного» існування в організаціях. Він вважав можливим вивчити адміністрацію підприємства певним методом, за допомогою яких можна вирішувати конфлікти мирним шляхом. Представники організаційної психології (Ф. Емері та Е. Торсрад) показали, що конфлікти у організаціях неминуче призводять до змін, які у свою чергу породжують інші конфлікти. Як вважають вітчизняні психологи (Рошин С.К., Ковалев А.Г., Гришина Н.В. та інші), страшний не сам по собі конфлікт, а деструктивний конфлікт, що призводить до серйозних розголосвань у роботі усієї організації [4;18]. Але, незважаючи на це, С. Миронова [5;60] зазначає, що краще спочатку займатися профілактикою конфліктів з метою попередження основ для їх виникнення, оскільки практика сьогодишнього управління в Україні стикається зі значним розповсюдженням конфліктів різного характеру. Якщо ж без конфлікту не обійтись, то необхідно вилучити з нього певну перевагу в процесі коректного використання процедур вирішення та врегулювання. Отже, переходимо до розгляду стратегій подолання конфліктних та психологічної характеристики мотивів вибору того чи іншого стилю поведінки.

Пропонуємо аналіз, чому деяким особам психологічно вигідно та комфортно використовувати ту чи іншу стратегію виходу з конфліктних ситуацій.

Стратегія виходу із конфлікту являє собою головні лінії (стилі) поведінки опонента на заключному етапі протистояння. Перш за все, головні стилі поведінки в конфлікті пов'язані зі звичайним джерелом будь-якого конфлікту – не збіганням інтересів сторін. Обраний стиль поведінки в конкретному конфлікті визначається тією мірою, в якій суб'єкт намагається задовольнити власні інтереси (діючи пасивно чи активно) та інтереси іншої сторони (діючи спільно чи індивідуально).

Вибір стратегії виходу з конфлікту залежить від багатьох чинників. Це й особистісні властивості опонента, і рівень шкоди, яку заподіяно супротивником (чи супротивнику), наявність ресурсів, соціальний статус (власний та опонента), можливі наслідки, тривалість конфлікту і таке інше.

Розглянемо головні стратегії (стилі) розв'язання конфлікту.

Стиль конкуренції за суттю визначає, що конфліктуєча людина є досить активною і прагне рухатися до розв'язання конфлікту своїм власним шляхом. Вона не дуже зацікавлена в співробітництві з іншими людьми, але, крім того, вона здатна приймати вольові рішення. Такий суб'єкт намагається, перш за все, задовольнити власні інтереси за рахунок інших і примушує людей сприйняти його вирішення проблеми. Отже, як стверджують А. Анцупов та А. Шипілов, стиль конкуренції – це фактично стратегія суперництва, яка полягає в нав'язуванні протилежній стороні вигідного для себе рішення. [4;104]

Д. Г. Скотт стверджує, що людина може бути недостатньо визнаною, коли починає впроваджувати цей підхід, але, без сумніву, завоює собі прибічників, якщо він принесе позитивний результат [6;181].

Стиль ухилення застосовується в ситуаціях, коли суб'єкт не впевнений у позитивному результаті вирішення конфлікту для себе і тому не бажає марнувати на це зусилля; або в разі, якщо почуває себе неправим. За змістом це стратегія уникнення від вирішення проблем, тобто прагнення вийти з конфлікту з мінімальними втратами, ушкодженнями і витратами; за характером – досить пасивна стратегія, що спирається на індивідуальні дії. Цей стиль поведінки звичайно відрізняється від інших, але головна відмінність, на думку Д.Г. Скотт, полягає в такому: якщо опоненти нічого не роблять для задоволення потреб, інтересів іншої людини, то вони просто «відштовхують» проблему від себе [6;185]

Отже, досить імовірно, що якщо почати ігнорувати конфліктну ситуацію, уникати її вирішення, звертати увагу на щось інше, то конфлікт згасне, тобто вирішиться сам по собі [3;16].

Незважаючи на те, що дехто може вважати стиль ухилення «втечею» від проблеми та від відповідальності, а зовсім не ефективним підходом до вирішення конфлікту, насправді, відхід або відстрочка можуть бути досить підходящою стратегією у подоланні конфліктної ситуації [7;67].

Третім стилем є **стиль пристосування**. Він означає те, що особа діє спільно з іншою особою, не намагаючись відстоювати власні інтереси, тобто стиль пристосування розглядається як вимушена або добровільна відмова від боротьби шляхом здавання своїх позицій. За сутністю це стратегія-вчинок. Суб'єкт конфлікту діє разом з іншими та не прагне відстоювати свої інтереси; він поступається своєму опоненту і змиряється з його домінуванням.

Д. Г. Скотт відзначає, що стиль пристосування легше опанувати в конфлікті, якщо внесок у проблему протиборства не дуже великий, це дозволяє відчувати себе комфортно відносно бажань іншої людини [6;189].

Стиль співробітництва серед інших вважають найскладнішим, але він дозволяє виробити найбільш задовольняючі обидві сторони рішення у складних конфліктних ситуаціях. Саме тому співробітництво є найефективнішою стратегією поведінки у конфлікті.

Сутність співробітництва полягає в тому, що дії опонентів спрямовані на конструктивне обговорення проблеми, на розгляд протилежної сторони як не супротивника, а співника в пошуках бажаного рішення. Це активний стиль (стратегія), адже він потребує чималих підготовчих та основних дій: спочатку конфліктанти формулюють один одному свої цілі та інтереси, потім обговорюють їх; відшуковують також приховані потреби; тут важко виявити справжнє джерело незадоволення; якщо запровадити лише зверхній вплив, то це стане лише «косметичним ремонтом»; надалі витрачається деякий час щодо опрацювання засобу задоволення реальних бажань обох сторін. Якщо опоненти зрозуміють, у чому полягає причина конфлікту, то виникає можливість разом відшукати нові альтернативи чи опрацювати сприятливі компроміси.

Отже, співробітництво є мудрим, толерантним, дружнім підходом до вирішення конфліктних проблем і вирішення завдань визначення та задоволення інтересів обох сторін.

Нарешті, слід вказати, що в 1942 р. американська дослідниця М. Фоллет наголошувала на необхідності рвирішення (врегулювання) конфліктів, а не їх силового придушення.

Наслідуючи стиль співробітництва, особа активно бере участь у вирішенні конфлікту та відстоює свої інтереси, але також намагається співпрацювати з іншою людиною.

Стиль компромісу полягає в бажанні і готовності опонентів завершити конфлікт завдяки рішенням, що ґрунтуються на взаємних поступках. Стратегія компромісу є суміжною з наведеними стратегіями за характером і сутністю, адже активність тут поєднується з пасивністю, а індивідуальні дії – зі спільними [8;47].

Компромід характеризує відмова від частини своїх вимог, що висувалися раніше, готовність визнати претензії іншої сторони частково обґрунтованими і навіть схильність багато що вибачити опоненту.

Досить часто стиль компромісу розцінюється як вдалий відступ або остання можливість знайти хоч якийсь вирішення проблеми. Сьогодні компромід – це стиль і стратегія (а також тактика), які найчастіше використовуються у розв'язанні конфліктів, адже в ідеальному варіанті він має задовольнити всіх [9;120].

Визначаючи свій власний стиль щодо конфліктних ситуацій, важливо зрозуміти, що кожен з них є ефективним лише за певних обставин, умов і в принципі, слід опанувати можливості застосування всіх стилів поведінки під час розв'язання конфлікту. Найкращий підхід (стратегія) визначатиметься конкретними обставинами, характером людини, відповідною позицією опонента.

Отже, важливо визначити власні пріоритети, а також можливі альтернативні варіанти. Це дозволяє бути більш вільним у виборі стратегії під час зіткнення з конкретними конфліктними ситуаціями.

Щодо поведінки людини в конфліктній ситуації, то вона є формою взаємодії особистості з навколишнім середовищем, опосередкованою зовнішньою та внутрішньою активністю і відображає змістовний аспект засвоєння ціннісно-нормативних уявлень, моральних принципів та світоглядних переконань. У роботах Л.І. Божович, Л.С. Славіної, Б.С. Волкова, В.І. Ілійчука [4,124] конфліктна поведінка розглядається як результат внутрішніх і зовнішніх суперечностей між суспільством, мікросередовищем та самою людиною. Це результат зовнішніх та внутрішніх суперечностей між потребою в самоствердженні й можливістю її задовольнити, між самооцінкою та оцінкою групи, між вимогами групи та власними установками й переконаннями. Отже, конфліктна поведінка виступає як свого роду схильність людини до конфлікту при взаємодії особистісних факторів і факторів зовнішнього середовища.

Взагалі конфліктна поведінка детермінується зовнішніми обставинами, характерними для соціального середовища, суперечностями певного віку, пов'язаними з розвитком спрямованості особистості, самосвідомістю, а також психофізіологічними змінами індивіда, що працює на певному підприємстві.

Наведемо деякі дані, наприклад, у 45% випадків конфліктні ситуації відбуваються з вини керівника; 33% – через різні види несумісності співробітників, у тому числі й психологічної; 15% – через неправильний

підбір кадрів і близько 10% з інших причин. Для керівників різного рівня актуальним завданням є попередження й вирішення конфліктів у колективах, тому що багато ситуацій в управлінській діяльності містять у собі протиріччя. У дослідженнях організаційно конфліктної повсякденності підкреслюється їхній критичний характер, хворобливий процес перебудовування відносин окремої особистості до самої себе, до оточуючих й до організації в цілому. Конфлікти в колективах неминучі, оскільки в процесі спільної діяльності приймають участь люди, що розрізняються за професійною підготовкою, особистісними якостями, соціальному положенню, темпераменту, життєвому досвіду, віку, освітою. Досвід, що набувається, поступово служить для засвоєння різних по конструктивності способів вирішення конфліктних ситуацій.

Для діагностики стратегій подолання конфліктних ситуацій в організації ми використали методу «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» К. Томаса в адаптації Н.В. Гришиної. Також нами був застосований «Індивідуально – типологічний опитувальник (ІТО)» для дорослих. Метод дослідження індивідуально – типологічних якостей, розроблений Л.М. Собчик. Даний психодіагностичний тест дозволяє виявити індивідуально-типологічні особливості та оцінити міру адаптованості конкретної людини до сучасних умов життя.

У дослідженні брали участь п'ятдесят осіб, віком від 22 до 54 років. Серед них 25 жінок і 25 чоловіків.

Отже, звернемося до результатів нашого дослідження.

Оскільки в кожній з використаних нами методик діагностувалася досить значна кількість показників, а саме – п'ять стратегій виходу з конфліктних ситуацій та шістьнадцять індивідуально-типологічних якостей, ми вирішили, що потрібно розділити усі отримані нами дані за певними критеріями, вони будуть наведені нижче, і почати з виявлення домінуючої стратегії виходу з конфліктних ситуацій та домінуючої типологічної особливості, вирахувавши її із загальних показників усіх досліджуваних, що брали участь у нашому експерименті.

Для наочності отриманих результатів пропонуємо таблицю 1, що відображає відсоткове співвідношення між усіма стратегіями виходу з конфліктних ситуацій, що були нами продіагновані.

Таблиця 1 - Розрахункова таблиця виявлення домінуючої стратегії виходу з конфліктних ситуацій.

№	Стратегія	Σ усіх виборів	% від загальної Σ
1.	Змагання	179	11,94
2.	Співробітництво	301	20,08
3.	Компроміс	408	27,22
4.	Уникання	359	23,95
5.	Пристосування	252	16,81
	Загальна сума	1499	100

Також пропонуємо таблицю 2, що відображає відсоткове співвідношення між усіма типологічними особливостями, що були нами продіагновані.

Таким чином, ми з'ясували, що домінуючою стратегією виходу з конфліктних ситуацій у чоловіків є компроміс – 29% від загальної кількості, на другому місці уникання конфлікту – 23%. Що ж стосується результатів виявлення домінуючої типологічної особливості, то однакову кількість балів набрали показники шкал «Сензитивність» – 7,34% та «Екстраверсія» – 7,34%.

Проаналізувавши отримані нами дані, можемо говорити про те, що в жінок домінуючими стратегіями виходу з конфліктних ситуацій є компроміс – 25% та уникання – 25%, на відміну від чоловіків, у яких уникання займає другу позицію – 23% від загальної суми. Це може свідчити про те, що жінки частіше ніж чоловіки уникають конфліктів, ігнорують та нівелюють конфліктні ситуації.

Що ж стосується виявлення домінуючої типологічної особливості жінок, то лідируючу позицію займає конформність – 7,44%, на другій сходинці – тривожність – 7,36%, далі йде комунікативність – 7,32% і аж тоді йде сензитивність – 7,17%. Маємо зазначити, що порівняно з показниками представників чоловічої статі, жінки є більш залежні, тривожні та емоційно нестійкі, а це у ряді експериментів [2;116 та 3;24] свідчить про вибір компромісу як стратегії подолання конфліктних ситуацій.

Вважаємо доцільним запропонувати це один розподіл, який ми вирішили зробити на підставі критерію віку. Нагадаємо, що в нашому дослідженні брали участь працівники віком від 22 до 54 років. Нам здається, що такий розкид занадто різкий, та дані будуть суттєво відрізнятись у 22-річних та 54-річних осіб. Тому ми розділили наших респондентів на дві вікові групи, до першої ввійшли особи віком від 22 до 37 років, а в другу – від 40 до 54 років.

Тож, як бачимо з отриманих даних, домінуючою стратегією подолання конфліктів в осіб віком від 22 до 37 років є компроміс – 27%, а от на другому місці – уникання – 24% від загальної суми. Стосовно індивідуально – типологічних особливостей, домінуючу позицію займає сензитивність – 7,59%, на другій сходинці є комунікативність – 7,19%, а на третій – екстраверсія – 7,08%. Таким чином, особи від 22 до 37 років є чуттєві, активні, розкуті та товариські.

Таблиця 2 - Розрахункова таблиця виявлення домінуючої типологічної особливості

№	ІТО	Σ усіх виборів	% від загальної Σ
1.	Екстраверсія	297	7,13
2.	Лідерство	250	6
3.	Спонтанність	228	5,47
4.	Неконформність	279	6,03
5.	Агресивність	245	5,88
6.	Конфліктність	212	5,73
7.	Ригідність	231	5,55
8.	Індивідуальність	224	5,38
9.	Інтроверсія	224	5,38
10.	Залежність	227	6,13
11.	Сензитивність	302	7,25
12.	Конформність	361	7,09
13.	Тривожність	287	6,89
14.	Компроміс	198	6,11
15.	Лабільність	282	6,77
16.	Комунікативність	334	7,22
	Загальна сума	4181	100

Далі ми розділили усіх респондентів за гендерним показником.

Виходячи з отриманих даних, можемо зазначити, що домінуючою стратегією подолання конфлікту в осіб віком від 40 до 54 років є також компроміс – 26%. Переходимо до розгляду результатів з методики «Індивідуально – типологічний опитувальник», розроблений Л.М. Собчик. Тож, як ми і припустили, дані щодо показників між різними віковими групами відрізняються. На перше місце за кількістю отриманих балів виходить конформність – 7,32%, на другому опинилася комунікативність – 7,28% і на третьому місці є екстраверсія – 7,22%. Сензитивність, яка є домінуючою особливістю у осіб віком від 22 до 37 років – 7,54%, у категорії від 40 до 54 років отримала 6,58%.

І, нарешті, останній критерій, за яким було розподілено наших респондентів, – це посада. Ми виділили три категорії, це, по – перше, фінансисти, по – друге, менеджери середньої ланки управління та, по – третє, менеджери вищої ланки управління.

Таким чином, ми бачимо, що фінансисти у конфліктних ситуаціях також обирають компроміс – 26% як стиль поведінки. Домінуючими типологічними особливостями виявилися, по-перше, сензитивність – 7,54%, по-друге, конформність – 7,49 та по-третє, тривожність – 7,25%.

У групі менеджерів середньої ланки управління домінуючою стратегією виходу з конфліктних ситуацій є компроміс – 26%, але аж 25% займає стратегія уникання. Комунікативність виявилася домінуючою особистісною якістю (7,21%), а друге місце розділили сензитивність – 7,06% та екстраверсія, також 7,06%.

У групі ж менеджерів вищої ланки управління домінуючою стратегією є компроміс – 30% і різниця з униканням (23%) є значно суттєвішою у порівнянні з даними групи менеджерів середньої ланки управління. Лідеруючу позицію особистісних якостей у менеджерів вищої ланки управління займає екстраверсія – 7,54%, далі йдуть сензитивність – 7,27% та комунікативність – 7,23%.

Аналізуючи отримані нами результати, ми виявили, що стратегія компромісу є домінуючою в усіх групах не залежно від різноманітності обраних нами критеріїв поділу наших респондентів. Однак так само однозначно ми не можемо сказати про індивідуально – типологічні особливості персоналу, який приймав участь у нашому дослідженні. Тож, узагальнений аналіз отриманих результатів показав, що така якість, як сензитивність, в усіх групах займає домінуючі позиції, отримавши максимальну кількість балів, а саме 302 бали, що в перерахунку на відсотки має вигляд 7,25%. За допомогою кореляційного аналізу за Ч. Спірменом, ми вирішили перевірити наявність зв'язку між стратегією поведінки в конфліктній ситуації – компроміс - та індивідуально – типологічною якістю сензитивність.

Метод кореляції за Ч. Спірменом було обрано, тому що він дозволяє визначити щільність (силу) та напрям кореляційного зв'язку між двома ознаками або двома профілями ознак.

Отримане емпіричне значення дорівнює 0,97, що є близьким до 1. Це свідчить про сильний прямий зв'язок між компромісом та сензитивністю особи.

Аналізуючи отримані в результаті проведеного дослідження дані, ми можемо констатувати, що домінуючою стратегією подолання конфліктних ситуацій у наших респондентів виявився стиль компромісу. Серед п'ятдесяти осіб, що брали участь у дослідженні, у кожного стиль компромісу займав одну з домінуючих позицій. Це говорить про те, що люди намагаються завершити конфлікт завдяки рішенню, що ґрунтується на взаємних поступках, при цьому мається на увазі часткова відмова від своїх інтересів та потреб. Відносно індивідуально – типологічних характеристик осіб, можемо зазначити, що сензитивність тісно пов'язана з підвищеною й тонко диференційованою чутливістю людини відносно різних нюансів середовищного впливу, з реакцією на емоційну теплоту або холодність психологічного мікроклімату. Ця індивідуально-типологічна характеристика формує залежний паттерн характеру й включена в структуру слабкого типу реагування, для якого характерна виражена залежність від зони афіліації.

Тобто вищезазначена характеристика є, на наш погляд, чудовим підтвердженням особистісної налаштованості та схильності до вибору стилю компромісу в напружених ситуаціях, якими є безпосередньо конфлікти.

Отже, можемо зробити висновок, що одержані дані щодо взаємозв'язку індивідуально-типологічних якостей особистості зі стратегіями подолання конфліктів допоможуть покращити складні умови, що склалися на деяких підприємствах. Також дозволять спрогнозувати певний вибір стратегії виходу з конфліктної ситуації залежно від індивідуальних особливостей персоналу. Усе це дозволить ефективніше виконувати роботу психолога на підприємстві опрацьовуючи проблеми менеджерів різних рівнів.

Маючи, наприклад, дані щодо впливу статевих та вікових особливостей людей на виникнення конфліктних ситуацій, психолог та/або керівник, між тим, володіє інформацією про можливі суб'єктивні причини конфліктів у своєму колективі. Подібна інформація в складчину зі знаннями особистісних особливостей персоналу надає психологу та/або керівникові можливість втілювати індивідуальний підхід до кожного з них.

Найбільш далекоглядні керівники фірм мають використовувати методи та процедури наукової психології та кадрового менеджменту, за допомогою яких можна досить швидко, надійно та всебічно оцінити можливість виникнення конфлікту, скласти його психологічний портрет та обрати найбільш ефективну технологію керування конфліктом (отримувати користь для бізнесу з конструктивних свідомих конфліктів та придушувати деструктивні конфлікти).

ЛІТЕРАТУРА

1. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : Навч. посіб. / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2008. – 230 с.
2. Грошев И.В. Гендерные, половые и личностные различия поведения в конфликтах/ И.В. Грошев // Мир психологии – 2005. – №2 (42) – 93 – 119 с.
3. Гафтанюк А. Конфлікти у сфері корпоративного управління/ А. Гафтанюк // Ринок цінних паперів України. – 2002. – №7 – 8. – С. 17-26.
4. Конфліктологія:[Підручник для студентів вищих навч. закл. юрид. спец.] / Л.М. Герасіна. – Харьков: Право, 2002. – 256 с.
5. Миронова С. Преодолеть препятствие. Разрешение конфликтов на производстве/ С.Миронова // ММ Деньги и Технологии.– 2002. – №11 (ноябрь). – 60 – 63 с.
6. Скотт Дж.Г. Конфликты: пути их преодоления/ Скотт Дж.Г. – К., 1991. – 222 с.

7. Криворучко Е. Профилактика межличностных конфликтов на предприятиях/ Е. Криворучко // Персонал. - 2003. - №8. - С. 67 – 69.
8. Кондаков И.М. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля/ И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец // Психологический журнал. – 1995. – Т.16.- №1. – 43 – 51 с.
9. Социология конфликта: современные исследования. – М., 1991. – 158 с.

УДК 316.663.5-055.1/3:659.1(477)

СТАТЕВО-РОЛЬОВІ СТЕРЕОТИПИ ЯК ФАКТОР СПРИЙНЯТТЯ ЗМІСТУ РЕКЛАМНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Калюжна Є.М., к. психол. н., ст. викладач

Запорізький національний університет

У статті представлено результати дослідження специфіки впливу статево-рольових стереотипів на особливості індивідуального сприйняття змісту рекламних комунікацій. На підставі аналізу та інтерпретації отриманих емпіричних результатів сформульовано припущення про те, що моделі й приклади “правильної” чоловічої та жіночої поведінки, які пропагуються сучасною рекламою і спонтанно впливають на особистість, не лише відбивають, а й визначають психологічний зміст домінуючих у соціумі статево-рольових стереотипів.

Ключові слова: реклама, рекламна діяльність, рекламна комунікація, статево-рольові стереотипи, гендерні ролі, гендерні розходження.

Калужная Е.Н. ПОЛОРОВЕВЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ФАКТОР ВОСПРИЯТИЯ СОДЕРЖАНИЯ РЕКЛАМНЫХ КОММУНИКАЦИЙ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье представлены результаты исследования специфики влияния полоролевых стереотипов на особенности индивидуального восприятия содержания рекламных коммуникаций. На основании анализа и интерпретации полученных эмпирических результатов сформулировано предположение о том, что модели и примеры “правильного” мужского и женского поведения, пропагандируемые современной рекламой и спонтанно влияющие на личность, не только отображают, но и определяют психологическое содержание доминирующих в социуме полоролевых стереотипов.

Ключевые слова: реклама, рекламная деятельность, рекламная коммуникация, полоролевые стереотипы, гендерные роли, гендерные различия.

Kaluzhnaya E.N. SEX ROLE STEREOTYPES AS FACTOR OF PERCEPTION OF THE ADVERTISING COMMUNICATION CONTENT / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article is devoted to the results of investigation of the influence of sex role stereotypes on perception of the advertising communication content. On basis of analysis and interpretation of received results it is supposed that patterns of “right” man and woman’s behavior which modern advertisement popularizes and affects personality spontaneously not only reflect but also determine psychological content of dominating sex role stereotypes in society.

Key words: advertisement, advertising activity, advertising communication, sex role stereotypes, gender roles, gender difference.

Значення реклами в економічному житті суспільства на сьогодні є очевидним. Сучасна реклама виступає важливим компонентом загальної структури ділової активності, що стимулює наближення рівня споживання товарів та послуг до рівня їх виробництва. Реклама складається з цілого комплексу засобів та прийомів, спрямованих на досягнення кінцевої мети виробника – продавати свої товари та послуги, продавати певний спосіб життя.

Зважаючи на те, що інтерес до психологічних проблем рекламної діяльності на сьогодні повністю не вичерпаний, а також ґрунтуючись на актуальній необхідності дослідити соціально-психологічні закономірності дії ефективних рекламних кампаній, була здійснена спроба емпіричного вивчення домінуючих статево-рольових стереотипів, що впливають на сприйняття змісту рекламних комунікацій представниками чоловічої та жіночої статі.

З цією метою було проведено анкетування, у якому взяли участь студенти Запорізького національного університету, віком від 18 до 25 років. Загальна кількість респондентів склала 90 осіб, з них 36 – чоловічої та 54 – жіночої статі. Таким чином, для емпіричного дослідження специфіки статево-рольових

стереотипів як фактору сприйняття змісту рекламних комунікацій чоловіками та жінками, були отримані результати анкетування, що подані у таблиці 1.

Аналіз відповідей респондентів показав, що всі без винятку опитувані чоловіки вважають використання жіночого образу в рекламі більш привабливим, ніж чоловічого. Вірогідно, цей факт пояснюється тим, що привабливий жіночий образ у більшості випадків гарантовано привертає до себе увагу з боку чоловіків (а значить, реклама не проходить для них непоміченою).

Що стосується жінок, то їх уподобання щодо статевої приналежності рекламних персонажів не мають чітко визначених пріоритетів, розподілившись між чоловічим і жіночим образами практично порівну. Можна із певною часткою імовірності пояснити це тим, що жінкам, у порівнянні з чоловіками, більшою мірою притаманний механізм ідентифікаційного перенесення, який запускається рекламою.

Таблиця 1 - Кількісний розподіл відповідей респондентів відповідно до статі

Анкетні питання та варіанти відповідей	Чоловіки (n =36)	Жінки (n =54)
	Кількість виборів, %	Кількість виборів, %
Який образ приваблює Вас у рекламі?		
образ чоловіка;	0,0	55,6
образ жінки.	100	44,4
Чи має значення для Вас зовнішній вигляд рекламного персонажу?		
не має;		
так:	8,3	5,6
спортивний стиль одягу;	91,7	94,4
класичний стиль одягу;	0,0	22,2
екстравагантний вигляд;	8,3	50,0
“домашній”, побутовий вигляд;	33,3	38,9
нижня білизна, купальники.	0,0	5,6
Який образ для Вас є символом мужності в рекламі?	83,3	5,6
образ героя-коханця, плейбоя, Казанова;		
“містер Мускул”	8,3	11,1
діловий чоловік;	0,0	0,0
розумний чоловік;	58,3	61,1
гарний сім'янин,	41,7	50,0
спортсмен;	8,3	22,2
“майстер на всі руки”.	8,3	22,2
Який образ для Вас є символом жіночності в рекламі?	16,7	11,1
домогосподарка з багаторічним досвідом;	0,0	0,0
фатальна жінка;	8,3	16,7
турботлива дружина, мати;	50,0	44,4
ділова жінка;	0,0	22,2
спортсменка;	8,3	5,6
кокетка;	16,7	50,0
фотомодель, манекенниця.	25,0	16,7
Які стосунки між чоловіком і жінкою в рекламі для Вас найбільш привабливі?		
вільні, незалежні;	58,3	38,9
сімейні;	8,3	11,1
дружні;	8,3	33,3
офіційні, формальні, ділові;	0,0	16,7
сусідські;	0,0	5,6
романтичні;	58,3	72,2
суперницькі, конкурентні.	16,7	16,7
Як, на Вашу думку, чий голос у рекламному повідомленні сприймається краще?		
чоловічий;	8,3	55,6
жіночий;	41,7	5,6
не має значення.	50,0	38,9
Який голос найбільш приємний і прийнятний для Вас у рекламі?		
владний;		
переконливий;	0,0	5,6

спокусливий;	25,0	50,0
веселий;	25,0	16,7
вкрадливий.	58,3	50,0
Як, на Вашу думку, повинні бути зображені:	0,0	5,6
чоловік: - у повний зріст;		
- сидячи;	50,0	50,0
- стоячи;	0,0	22,2
- йдучи;	0,0	22,2
- тільки обличчя.	50,0	38,9
жінка: - у повний зріст;	0,0	0,0
- сидячи;	58,3	88,9
- лежачи;	0,0	22,2
- тільки обличчя.	41,7	5,6
Які з перерахованих рис особистості Ви хотіли би бачити в образі чоловіка в рекламі?	0,0	5,6
розважливість, розум;		
владність, домінантність;	50,0	27,8
рішучість, упевненість, наполегливість;	0,0	11,1
почуття гумору;	66,6	88,9
ніжність, дбайливість.	41,7	55,6
Які з перерахованих рис особистості Ви хотіли би бачити в образі жінки в рекламі?	0,0	38,9
розважливість, розум;		
залежність;	16,7	27,8
цілеспрямованість, наполегливість;	0,0	5,6
почуття гумору;	25,0	44,4
доброта, чуйність, дбайливість.	33,3	50,0
Як, на Вашу думку, має бути зображений “справжній чоловік” у рекламі?	66,6	61,1
у машині, на мотоциклі;	16,7	33,3
із сигаретою й келихом;	8,3	0,0
з дівчиною;	41,7	33,3
в оточенні жінок;	0,0	0,0
із мобільним телефоном, у дорогому костюмі;	16,7	22,2
у колі родини.	50,0	44,4
Як, на Вашу думку, має бути зображена “справжня жінка” у рекламі?		
із квітами;	16,7	22,2
у дорогому одязі;	25,0	22,2
у ванній кімнаті;	8,3	0,0
у колі родини;	50,0	22,2
з коханим чоловіком.	25,0	55,6

З відповідей респондентів також видно, що зовнішній вигляд рекламних персонажів має значення для домінуючої кількості як жінок (99,4% опитаних), так і чоловіків (91,7% опитаних). Ці емпіричні дані ще раз підтверджують встановлену соціальними психологами закономірність: ефективність процесу спілкування на 58% залежить від взаємної оцінки зовнішнього вигляду партнерів по спілкуванню (“хто говорить”), ще на 37% – від взаємної оцінки екстра-лінгвістичних та паралінгвістичних проявів партнерів по спілкуванню (“як говорить”), і лише на 5% – від взаємної оцінки змісту висловлювань і повідомлень партнерів по спілкуванню (“що говорить”) [1].

При цьому, переважна більшість опитаних чоловіків (83,3%) вважають набагато приємнішим бачити “реklamних” жінок у нижній білизні й купальниках, у порівнянні з однаково небажаною перспективою споглядати їх у спортивному (0%) та побутовому (0%) одязі. Деякою мірою більш поблажливе ставлення чоловіки виявили до класичного стилю одягу (8,3%), при тому, що, як з’ясувалося, екстравагантний вигляд приваблює досить значну кількість представників чоловічої статі (33,3%). У жінок картина дещо інша: половина з них обрали як найоптимальніший класичний стиль одягу (50%), на другому місці – екстравагантний стиль (38,9%), на третьому – спортивний стиль (22,2%), а четверте місце розподілили між собою “домашній” вигляд та напівголений, тобто, у нижній білизні й купальниках (по 5,6% відповідно).

Показовим виявився той момент, що половина респондентів-чоловіків (50%) та домінуюча кількість респондентів-жінок (88,9%), віддали перевагу зображенню рекламних персонажів своєї статі “у повний зріст”. Друга половина респондентів-чоловіків (50%) не проти бачити себе “під час ходи”.

Цікаво, що жінки, яким подобається зображення чоловіків у повний зріст, також складають половину досліджуваної вибірки (50%). І, як не дивно, значна кількість опитуваних жінок солідарні з чоловіками в тому, що ті непогано виглядають під час ходи (38,9%). Щодо сприйняття рекламних зображень представників протилежної статі, то чоловіки бажають бачити жінок у двоплановому ракурсі: одна частина опитаних чоловіків не заперечували б проти зображення жінок (так само, як і себе самих) у повний зріст (58,3%), тоді як інша частина – хотіли би споглядати образ жінки у положенні лежачі (41,7%).

Можна спробувати пояснити той цікавий факт, що жоден із опитаних чоловіків (0%) не виявив захвату від можливості споглядати жіночий образ у ракурсі “тільки обличчя”. Справді, “тільки обличчя” та “у нижній білизні” – речі несумісні. Необхідно зазначити, що респонденти-жінки, при майже одноставному визнанні неактуальності використання в рекламі купальників та нижньої білизни, теж не вдовільняються спогляданням “тільки обличчя”. Слід також сказати, що ці результати певною мірою суперечать існуючим у сучасній психології реклами даним, згідно з якими, при зображенні персонажів чоловічої статі головна увага приділяється саме обличчю [3; 4].

Символом мужності у рекламі більшість респондентів-чоловіків вважають образ “ділового чоловіка” (58,3%), до того ж “розумного” (41,7%), ані в якому разі не асоціюючи мужність із “містером Мускулом” (0%). Уявлення жінок про символ мужності у рекламі повністю співпадає з уявленнями чоловіків. Так, за образ “ділового чоловіка” жінки віддали 61,1% своїх голосів, за образ “розумного чоловіка” – 50% голосів та за “містера Мускула” (що має порадувати “звичайних” чоловіків) – 0% голосів.

Символом жіночності у рекламі половина респондентів-чоловіків визначили образ “турботливої дружини, матері” (50%), зовсім не вважаючи жіночною ані “домогосподарку із багаторічним досвідом” (імовірно тому, що багаторічний досвід передбачає “багаторічний” вік), ані “ділову жінку” (по 0% відповідно). Бачення жінками символу жіночності у рекламі також не співвідноситься із образом “досвідченої домогосподарки” (0% – мабуть, з тієї ж, що й для чоловіків, причини). Натомість, половина респондентів-жінок вважають жіночним образ “кокетки” (50%) і, дещо менша кількість – образ “турботливої дружини, матері” (44,4%).

Найбільш привабливими для себе чоловіки визначають “вільні, незалежні” та “романтичні” стосунки із представниками протилежної статі (по 58,3% відповідно), тоді як “офіційні, формальні, ділові” та “сусідські” стосунки їм такими не вважаються (по 0% відповідно). Більшість жінок, як і чоловіків, в якості найбільш привабливих розглядають “романтичні” (72,2%) і “вільні, незалежні” (38,9%) стосунки, вважаючи такими і “дружні” (33,3%).

Половина з опитаних чоловіків відзначили, що для них не має значення статева приналежність голосу в рекламі (50%), водночас, на думку іншої половини, жіночий голос сприймається краще в порівнянні з чоловічим (41,7% проти 8,3%). Щодо жінок, то 55,6% із них вважають чоловічий голос найкращим для сприйняття, 38,9% – не бачать ніякої різниці, й лише 8,3% – віддають перевагу голосу жінки. Виходить, що голос представника протилежної статі сприймається більш ефективно, і це справедливо по відношенню і до жінок, і по відношенню до чоловіків.

За уподобаннями чоловіків, найбільш приємним та прийнятним у рекламі є “веселий” голос (58,3%), а також рівною мірою “переконливий” і “спокусливий” голоси (по 25% відповідно); натомість, “владний” і “вкрадливий” голоси виявились для чоловіків абсолютно неприйнятними (по 0% відповідно). Для жінок, як з’ясувалося, приємними та прийнятними також виявились “переконливий” і “веселий” голоси (по 50% відповідно).

На думку половини опитаних чоловіків, як і половини опитаних жінок, “справжній чоловік” має бути зображений в рекламі у колі своєї родини (по 50% відповідно). Те саме оточення респонденти-чоловіки вважають природним і для “справжньої жінки” (також 50%). Водночас, більшість опитаних жінок (55,6%) воліють бачити представників своєї статі поряд “із коханим чоловіком”.

На підставі інтерпретації отриманих емпіричних результатів можна вважати цілком обґрунтованим припущення про те, що рекламні комунікації тим чи іншим чином нав'язують стереотипне сприйняття чоловіків і жінок, насамперед, щодо їх гендерних ролей. Цілком природно те, що рекламні повідомлення містять у своєму змісті не тільки інформацію про послуги і товари, а й інформують про суспільні відносини, в тому числі про їх гендерні аспекти. У зв'язку з цим слід погодитись із думкою тих дослідників, які вважають рекламу “багатозаровим” феноменом [2]. Так, наприклад, пропозиції щодо товарів і послуг складають “первинний дискурс” реклами, тоді як уявлення про суспільство, суспільні відносини, соціальні, гендерні, статево-рольові стереотипи – це “вторинний дискурс”. Первинний

дискурс може повідомляти про переваги та якості того чи іншого товару, в той час як вторинний – інформувати про те, хто повинен виконувати ті чи інші функції за допомогою цих товарів.

Аналіз рекламних комунікацій з точки зору “вторинного дискурсу” пересвідчує, що, відповідно до традиційних ролей матері й господині, від жінок очікують, насамперед, “доброти, чуйності, дбайливості”, із чим погодились 66,6% опитаних чоловіків та 61,1% жінок. На протигагу експектаціям щодо жінок, від чоловіків очікують головним чином “рішучості, впевненості, наполегливості”, що й підтвердили 88,9% опитаних жінок та 66,6% чоловіків.

Таким чином, результати дослідження ще раз доводять, що гендерні розходження безпосередньо пов'язані з розповсюдженими статево-рольовими стереотипами, зміст яких відбиває уявлення про те, що таке “чоловіче” й “жіноче”, як мають поводитись “справжні чоловіки” і “справжні жінки”, як виглядати, як взаємодіяти між собою та які соціальні ролі виконувати.

Звісно, у кожної людини є власна думка про те, як саме мають виглядати “справжні” чоловіки та жінки. Вочевидь, що чим точніше будуть вивчені й відбиті в рекламних повідомленнях найбільш стереотипні уявлення про “справжніх” чоловіків та жінок, тим імовірніше пересічний споживач купить пропонований продукт чи скористається пропонованою послугою. Враховуючи, що перелік рекламованих товарів останнім часом неухильно зростає, залишається лише сподіватись, що незабаром реклама покращиться не тільки в кількісному, а й у якісному плані.

Насамкінець, зазначимо, що найхарактерніша особливість рекламних комунікацій полягає в оперуванні образами та інформаційними повідомленнями, які практично не потребують перекодування, у зв'язку із чим досить легко засвоюються. Саме цей факт є причиною того, що моделі й приклади “правильної” чоловічої та жіночої поведінки, які пропагуються сучасною рекламою і спонтанно впливають на особистість, не лише відбивають, а й визначають психологічний зміст домінуючих у соціумі статево-рольових стереотипів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для вузов/ Андреева Г.М. – М: Аспект пресс, 2002.
2. Грошев И.В. Гендерные образы рекламы/ И.В. Грошев // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 38-49.
3. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы/ Мокшанцев Р.И. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2001.
4. Лебедев-Любимов А. Психология рекламы/ Лебедев-Любимов А. – СПб.: Питер, 2002.

УДК 159.931:376.352-057.87

БИО-ПСИХО-СОЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВАДАМИ ЗОРУ

Клопота О.А., аспірант

Запорізький національний університет

Стаття присвячена аналізу біологічних, психологічних і соціальних особливостей старшокласників з вадами зору в контексті їх впливу на процес інтеграції в соціум даної категорії молоді.

Ключові слова: юнацтво, старшокласники, незрячі, слабозорі, компенсація, адаптація, інтеграція в соціум.

Клопота О.А. БИО-ПСИХО-СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина

Статья посвящена анализу биологических, психологических и социальных особенностей старшекласников с нарушениями зрения в контексте их влияния на процесс интеграции в социум данной категории молодежи.

Ключевые слова: юношество, старшекласники, незрячие, слабовидящие, компенсация, адаптация, интеграция в социум.

Klopota O. BIO-PSYHO-SOCIAL PECULIARITIES OF HIGH-SCHOOL STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article is devoted to the analyses of the influences of biological, psychological and social factors on the process of social integration of this category of young people.

Key words: youth, high-school students, blind, people with poor vision, compensation, adaptation, integration into the society.

Серед найбільш актуальних соціальних проблем в Україні – створення умов для інтеграції з вадами зору. Більшість випускників спеціальних шкіл, коли намагаються самостійно влаштувати власне життя, зустрічають багато суттєвих перешкод, і тому потребують соціальної психолого-педагогічної підтримки протягом досить тривалого часу. Актуальність теми обумовлена й тим, що в існуючій системі ціннісних пріоритетів, незацікавленості суспільства в можливостях незрячих, важкому економічному положенні, школи-інтернати для сліпих і слабозорих дітей надають освіту, але не забезпечують соціальної захищеності випускника по закінченні навчання.

Згідно з відомостями Українського державного НДІ медико-соціальних проблем інвалідності, патологія зору є однією з найрозповсюдженіших у структурі захворювань дітей - з показником 50,8 на 1000 обстежених (при цьому, показник сліпоти — 4,3 на 1000 дітей, слабозорості - 36 на 1000). Сліпота на одне око реєструється в 32 дітей від кожної 1000, на обидва ока - у 1 від 1000. Найбільш розповсюджені: аномалії рефракції, катаракта (афакія), природжені вади розвитку органу зору, хоріоретинальні дистрофії, атрофія зорового нерву, глаукома. Основними причинами порушень зору є спадкові і природжені захворювання ока та його придатків (85-90%), які в 60,0% випадків супроводжуються системними ураженнями центральної нервової, серцево-судинної систем, змінами психіки дитини. В Україні зараз кількість дітей-інвалідів зору становить 1,5 тис. (12,5 на 10 тис. дитячого населення). Серед них близько 5,25 тис. (45,6%) сліпі: на обидва ока - 1,25 тис. дітей (23,8%), на одне око - 4 тис. (76,2%). Дитяча інвалідність внаслідок захворювань органу зору посідає четверте місце (7,7%) в структурі загальної дитячої інвалідності в Україні. Основний приріст дитячої офтальмологічної інвалідності спостерігається серед дітей дошкільного (3-6 років) та молодшого і середнього шкільного (7-13 років) віку. За останні десятиріччя показники дитячої інвалідності зросли у 2,5 разу. Щороку близько 900-1000 дітей стають інвалідами внаслідок хвороб ока. [1].

На даний час існують лише окремі дослідження, які можуть бути використані в процесі розробки зазначеної проблеми. У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології досліджувались лише окремі аспекти, аналіз яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну інтеграцію осіб з особливими потребами: соціалізація особистості (Капська А.І., Безпалько О.В.) [2]; соціальне становлення особистості (Абульханова-Славська К.А. [3], Нікуліна Г.В. [4]); самовизначення (Зверева І.В. [2]); тифлологічні аспекти розвитку особистості, здатної до інтеграції в суспільстві (Литвак О.Г., Гудоніс В.П. [5], Синьова Є.П. [1]); проблема спілкування дітей і підлітків з важким вадами зору з однолітками, членами родини, колегами (Гудоніс В.П., Литвак О.Г. [5], Синьова Є.П. [1], Феоктистова В.А. [6]).

Таким чином, питання створення оптимальних умов життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з навколишнім світом, психолого-педагогічної реабілітації, соціально-трудова адаптації й інтеграції осіб з вадами зору в суспільство відносяться сьогодні до числа першорядних теоретичних і практичних завдань, втілення яких потребує всебічної розробки нових технологій, що сприяли б позитивній інтеграції в соціум.

Мета дослідження: проаналізувати біологічні, психологічні і соціальні особливості старшокласників з вадами зору в контексті їх впливу на процес інтеграції в соціум даної категорії молоді.

При розгляді процесу інтеграції в соціум осіб, які мають певні відхилення в розвитку слід зазначити, значну його ускладненість внаслідок обмежень, які накладаються дефектом. На це вказує більшість, дослідників, які так чи інакше аналізували цю проблему, починаючи з Виготського Л.С., який відзначав наявність порушень зв'язків і відносин з оточуючим середовищем, деформування способів і прийомів такої взаємодії [7]. Процеси компенсації сліпоти, продовжує Синьова Є.П., проходять певні стадії розвитку, і залежать від ряду умов, до яких відносяться: структура порушеної функції зору; характер сформованих зв'язків, індивідуальних і особистісних особливостей; вік, у якому виникло ушкодження; рівень фізичного та психічного розвитку, ступінь важкості порушення, та термін, що пройшов від порушення зору; реакція особистості на сліпоту, її вольова установка, наявність додаткових порушень та ряд соціальних умов (роль людини, яка враховує ці особливості; освіта, зміст і умови діяльності, збереження соціальних ролей, міцність соціальних позицій, та ін.) [1]. На думку Денисової О.А., рівень соціокультурної адаптації й соціальної інтеграції людей із сенсорними порушеннями залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів. Серед внутрішніх факторів - структура первинних і системних відхилень у розвитку, ступінь їх прояву, потреби суб'єктів; серед зовнішніх - рівень соціалізації, соціальної адаптації; соціальні, інформаційні, культурні інститути, що створюють загальний освітній і корекційний простір [8].

Тож, фактори, що визначають ефективність процесу інтеграції в соціум дітей, які мають певні відхилення у розвитку поділяють на 3 групи: біологічні, соціальні, психологічні.

До *біологічних факторів* відносять: характер і вираженість порушення, залежно від часу його набуття, стан здоров'я дитини [9].

Старший підлітковий і юнацький вік – періоди життя, який розмежовує дитинство й дорослість. Проте зараз досягнення дорослості не має загальноприйнятих критеріїв, і відзначається такими подіями, як: закінчення школи, включення до трудової діяльності, ухід із батьківського дому, створення власної сім'ї. Вікові зміни охоплюють чотири сфери розвитку: тілесну, пізнавальну, соціальну, сферу самосвідомості.

Ватерман А. виділяє чотири сфери життя, найбільш значущих для формування ідентичності: 1) вибір професії і професійного шляху; 2) прийняття та переоцінка релігійних та моральних переконань; 3) вироблення політичних переконань; 4) прийняття соціальних ролей, включаючи статеві ролі, й очікування щодо шлюбних та батьківських ролей. Початок зрілого періоду життя - це період завоювання незалежності від батьків, школи, період встановлення дружніх та близьких взаємовідносин. [2]

У молодій людини, яка має вади зору, при взаємодії із середовищем виникає певний конфлікт, що стає рушійною силою психічного розвитку особистості, проте, якщо у вказаному конфлікті перемагає особистість, - вона не лише справляється з життєвими труднощами, але і піднімається на вищий рівень свого розвитку. У протилежному ж випадку, виникає асоціальна поведінка, невроз, заглиблення в хворобу, або псевдокомпенсація, як реакція на небажані взаємостосунки з реальністю, наприклад, неадекватна самооцінка.

Сліпота і слабозорість, за визначенням Зайцева Д.В. і Зайцевої Н.В., являють собою категорію психофізичних порушень, що проявляються в обмеженні зорового сприйняття або його відсутності, що впливає на весь процес формування й розвитку особистості. [9] Діапазон сприйняття оточуючого середовища особами з важкими вадами зору широкий і різноманітний, як і ступінь й характер порушень зору, що відбивається на швидкості, обсязі і якості сприйняття предметного світу. Унаслідок випадіння функцій зорового аналізатору відбувається перерозподіл шляхів сприйняття і переробки інформації між збереженими каналами.

До категорії сліпих (незрячих) відносять осіб з гостротою зору від 0 до 0,04, у яких повністю відсутні зорові відчуття; є світловідчуття або залишковий зір; а також звужене поле зору (до 10-15°), чи незначний залишковий зір. В осіб з абсолютною (тотальною) сліпотою на обох очах, повністю втрачаються зорові сприйняття, або залишається світловідчуття, гострота зору - 0,01 до 0,04 на оці, яке краще бачить з оптичною корекцією, є можливість розрізнити форми, виділяти фігури на загальному фоні). При парціальній сліпоті наявність залишкового зору може мати різні характеристики в залежності від клінічних форм очного захворювання. Це глибоко порушена система зорового сприймання, яка відбивається на усій життєдіяльності людини, викликаючи безпорадність. До цієї категорії відносять також і осіб з різким звуженням поля зору - до 10°.

Слабозорі - підкатегорія осіб з вадами зору, у яких гострота від 0,05 до 0,4 (з оптичною корекцією на оці, яке краще бачить) або зі звуженням поля зору до 20°; можуть мати відхилення в стані інших зорових функцій (кольоро- й світловідчуття, периферійний і бінокулярний зір), які заважають повноцінному зоровому сприйняттю дійсності. Але в цих випадках, зір як і в нормі, залишається провідним аналізатором сприйняття предметів і явищ.

За міжнародною класифікацією, яка дещо відрізняється від вітчизняної, особи, із гостротою зору від 0 до 0,02 відносяться до групи незрячих; ті, хто має гостроту зору від 0 до 0,03 - особи з помірною сліпотою; від 0,05 до 0,3 - слабозорі; 1,0 і вище - особи з нормальним зором. [1;9]

Сліпонароджені й ті, хто втратив зір до трьох років, не мають зорових уявлень, і це ускладнює процес виникнення нових: у перші ж дні життя в дитини утворюються зоро-слухо-тактильно-кінестетичні зв'язки, які є основою формування усіх психічних процесів, тому сенсорний дефект завдає істотної шкоди онтогенезу - цілісному процесу, у якому взаємодетерміновані розвиток психіки й особистості, і який в сучасній психології розглядається як психосоціальний. Зокрема, глибокі вади зору призводять до редукованості або випадіння візуального сприйняття, що порушує взаємодію дитини з довкіллям, спричиняє інформаційний і комунікаційний дефіцит. [5]. У взаємодії із зрячими саме ця категорія людей із вадами зору має найбільше труднощів, якщо їх не навчали засобам адекватного самовираження, у спілкуванні з дитинства.

Людині, яка втратила зір у зрілому віці, досить важко адекватно і своєчасно пристосуватися до сліпоти: різко міняється її спосіб життя, що часто викликає стан депресії, істотно позначається на усіх сферах життя поздноосліплого людини, і вимагає психолого-педагогічного впливу, який має певні відмінності від супроводу дитини із вадами зору. [5]

Тому великого значення для психічного розвитку набуває час виникнення порушення зору, а також своєчасний початок корекційно-реабілітаційної роботи з попередження виникнення вторинних порушень.

Аналіз тифлопсихологічної літератури свідчить, що однією з основних проблем є відсутність системності в підході до аналізу *психологічних особливостей* незрячих людей, до яких здебільшого відносять лише інтереси, схильності, емоції, здатність до вольового зусилля, сформованість довільних процесів [9]... У класичних працях: Виготського Л.С., Литвака О.Г. [5], Земцової М.І., Синьової Є.П. [1]... розглядалися, переважно, пізнавальні здібності, компенсаторні можливості, проблеми просторової орієнтації і професійно-трудова реабілітація осіб з вадами зору. У той же час вивчення особистісних особливостей (Феоктистова В.А. [6], Клопота Є.А. [2]) є необхідною умовою для визначення основних шляхів і способів розвитку самої особистості індивіда з порушеним зором, можливостей її соціально-психологічної адаптації, соціалізації, інтеграції в соціум.

Серед особливостей психічного розвитку незрячих і слабозорих дітей - обмеженість знань про навколишнє середовище, малий обсяг почуттєвого досвіду, формальний словниковий запас і недостатньо точна предметна співвіднесеність слів. Дефекти зору гальмують розвиток рухових навичок і вмінь, просторового орієнтування й визначають малу моторну активність дитини, загальну його повільність. Такі діти часто намагаються "сховати" або заперечувати дефект, соромляться звертатися по допомогу до зрячих, ранимі й чутливі до критики. [9]

Як встановлено Суславичюсом А.І., неадекватна оцінка власних можливостей у старшокласників з порушеним зором, виражена набагато яскравіше, ніж у зрячих, бо в цьому віці часті негативні наслідки гіперопіки – перебільшення батьками успіхів дитини в намаганні словесними заохоченнями компенсувати її інвалідність, що формує неадекватно високий рівень самооцінки. Недооцінка ж особистості незрячої дитини в родині й школі є однією з головних причин її неготовності до самостійного життя. Характерне в юнацькому віці прагнення до ігнорування наявного факту сліпоти, її наслідків й викликаних цим труднощів і обмежень Маєвський Т. пояснює завищеною самооцінкою осіб з вадами зору, особливо слабозорих, які воліють бути схожими на зрячих; як наслідок, людина бере на себе задачі, неадекватні своїм можливостям, і поступово, у результаті неминучих не успіхів втрачає впевненості в собі. [10]

Примиритися зі своїми фізичними вадами важко в будь-якому віці, але особливо - в юності – у період, орієнтований на майбутнє, коли доводиться вирішувати життєвоважливі проблеми (особистісне самовизначення, вибір професії, встановлення інтимних відносин...). Спочатку особистість переживає стан депривації, гострота якої залежить від рівня домагань до втрати зору: чим вищим був цей рівень, тим більшою є ймовірність фрустрованості, втрати життєвих орієнтирів і цілей. Власна нездатність вирішувати повсякденні завдання, які не складають труднощів для здорових людей, призводить до розчарування. На цьому ж етапі часто відбувається розрив із соціальним оточенням, яке у свою чергу, найімовірніше демонструє нерозуміння чи розгубленість, жалість, страх.

Втрата зору має вплив на те, як особистість ставиться до самої себе, тобто на її самовідношення. Специфіка формування «Я-образу» осіб з вадами зору полягає у тому, що втрата зору накладає відбиток на сприйняття свого «тілесного Я» та «реального Я». У незрячої особистості виникає конфлікт між образом «здорової людини» та «образом людини з тростиною», яку можна віднести до категорії людей з фізичними обмеженнями, як результат, вона відчуває себе не такою як інші, а це, у свою чергу, призводить до неприйняття свого нового «Я-образу». «Реальне Я» при цьому зазнає такого викривлення, як переоцінка чи недооцінка власних можливостей і свого реального світосприйняття [2]. Крім того, на формування «Я-образу» незрячої особистості впливають і соціальні стереотипи відносно сліпоты, які досить поширені у суспільстві. Особливої гостроти переживання викликають зіткнення з несподіваними або надуманими перешкодами з боку суспільства. Усі ці чинники негативним чином впливають на процеси особистісного і професійного самовизначення, соціально-психологічної адаптації й інтеграції в соціум.

Загально визнаним є положення про те, що обмеження життєдіяльності й соціальної активності пов'язані не з первинним порушенням, а з «соціальним вивихом» (за Виготським Л.С.) [7], подолання якого можливе лише засобами освіти, які (у широкому сенсі) розуміються під *соціальними факторами*, у таких (умовно) формах: спонтанне навчання (вплив соціального середовища: сім'ї, колективу однолітків, відносин з дорослими); навчання, організоване неспеціалістами; спеціально організоване – яке у найбільшій мірі забезпечує корекцію і подолання дефекту [2].

Важливість соціального пристосування до сліпоты відзначають ряд авторів (Ястрембска Э.С., Лукофф И., Уайтман М., Ресник Р., Скотт Р.А., Шинделе Р. й ін.) [5]. Відсутність зору порушує відносини особистості як з фізичним світом, так і з соціальним середовищем. Між суспільством і незрячою людиною виникає певна межа, підтримувана з обох боків. По-перше, це обумовлено соціальними

стереотипами про сліпоту як нездоланий бар'єр повноцінного існування. По-друге - відгородженням самих незрячих від соціуму внаслідок страху бути незрозумілими, осміяними, неприйнятими.

Більшість американських дослідників, зазначають Hunt N., Marshall K., дотримується думки, що принципи і проблеми, пов'язані із соціальним і емоційним розвитком людей незрячих, насамперед, виникають через те, як людина із вадами зору сприйнята суспільством і, як вона почуває себе в ньому. Юнаки з візуальними погіршеннями, наприклад, беруть участь у меншій кількості спільних дій з однолітками і проводять більше вільного часу наодинці. Також нестача незалежної рухливості, що часто супроводжує візуальні порушення, має серйозне значення для соціального життя: навички в орієнтації і рухливості є критичними з кількох причин: психологічні причини (розвиток позитивної Я-концепції); соціальні причини (збільшення можливостей соціальної взаємодії через самостійність у переміщеннях); економічні причини (збільшення можливостей професійної самореалізації) [11].

Кон І.С. зазначає, що в ранній юності приходиться усвідомлення власної унікальності, неповторності, у результаті виникає почуття самотності чи страх самотності. Проте тривале переживання самотності підлітками з функціональними обмеженнями, внаслідок соціального виключення, є тим ґрунтом, що підсилює їх переживання власної унікальності, і стає так званим «особистим міфом» - компонентом егоцентризму. Тож, особистість з обмеженими фізичними можливостями меншою мірою орієнтується на думки оточуючих, і більш схильна концентруватися на своїх думках і переживаннях [2]. Дослідження Обухової Л.Ф., Рябової Т.В., Гуслової М.Н., Стуре Т.К. виявили, що внаслідок особливої ситуації соціального розвитку, феномен егоцентризму підлітків-інвалідів проявляється інакше, ніж у їх однолітків: ізоляція від суспільства створює істотні перешкоди для формування спрямованості на адекватне сприйняття оточуючими своєї поведінки, зовнішнього вигляду. [12] Досить цікавими в цьому зв'язку видаються дослідження про специфічне ставлення до суспільства, що виявляється у «стратегії відмови від боротьби», «пасивному пристосуванні», «нижчому рівні адаптації» (Анциферова Л.І.), «пасивній життєвій стратегії» (Абульханова-Славська К.А.) [3], «вимагаючій поведінці» (Кліманська М.Б.). Серед основних причин формування цього явища - механізм «навченої безпорадності», який продукують, за Кліманською М.Б.: тип суспільства, який обмежує активність громадян; особливості сімейного виховання; низький рівень розвитку особистісної зрілості, суперництво як стиль вирішення конфліктів; екстернальний локус контролю; негативний образ соціального світу, консерватизм, низький рівень громадської активності [13].

У дослідженнях Нікуліної Г.В. виявлено залежність між глибиною зорових порушень школярів і рівнем розвитку комунікативних вмінь, формування яких спирається на наявний комунікативний досвід, оволодіння яким відбувається в ході наслідувальної діяльності, коли зоровий аналізатор відіграє найважливішу роль. Умови зорової депривації, що обумовлюють зниження якості й швидкості сприйнятої зорової інформації або повну її відсутність, спільно з недостатньо сформованим умінням використання інформації, отриманої за допомогою інших аналізаторів, і відносно низьким рівнем розвитку комунікативного досвіду старших школярів, детермінують виникнення залежності між рівнем розвитку комунікативних умінь і глибиною зорових порушень [4].

На думку Єрмакова В.П., у старшокласників з порушеннями зору варто розвивати самостійність - «складну якість особистості, яка проявляється в ініціативності при підготовці до вибору професії, почутті особистої відповідальності, обґрунтованості прийнятих рішень..., формується в повсякденному житті й спонукає людину робити вчинки, приймати відповідальні рішення..., стимулює до творчості, і підвищує результативність у навчанні й праці. Успіх у професійній діяльності залежить від цілеспрямованості, ініціативності людини, її наполегливості, комунікабельності, витримки й стійкості в подоланні труднощів» [14, с.86-87]. Тож, надзвичайно важливо, щоб старшокласники з вадами зору мали не тільки можливо кращу підготовку в адаптивних навичках, але також - і щодо соціальної взаємодії і подій, які підготують їх до самостійного дорослого життя і конкурентоздатності в ньому.

Феоктистова В.А. вважає, що соціальний статус людей із зоровою депривацією залежить як суб'єктивних, особистісних якостей людини, але також і від соціально-економічних умов суспільства, політики держави стосовно них. Тому проблема соціалізації й інтеграції молоді з вадами зору - це не тільки проблема психолого-педагогічна, особистісна, але й соціальна. [6].

Матеріали досліджень Гудоніса В.П. дають підстави узагальнено представити комплекс причин, що утрудняють соціальні зв'язки незрячих у суспільстві і можуть стати серйозною перешкодою на шляху їх інтеграції:

1. Неадекватне ставлення суспільства до осіб з вадами зору.
2. Проблема вибору навчального закладу (в умовах інтегрованого навчання), необхідність враховувати потреби в медичній корекції органів зору, у тифлопедагогічній корекції. При наявності хоча б однієї з них, перевага віддається спеціалізованому закладу, який забезпечує офтальмологічний і тифлопедагогічний супровід, здійснення котрих в загальноосвітніх школах, на даний час є малоімовірним.

3. Виховання в «резервації» - ізолюваність системи спеціальної освіти, а саме:
 - низький рівень підготовки випускників по орієнтуванню у вільному просторі як суттєвої умови виховання самостійної особистості, здатної до повноцінної самореалізації;
 - неадекватне уявлення випускників про себе й власні можливості, як наслідок – неготовність до самостійного життя;
 - недостатньо розроблена програма професійної орієнтації;
 - низький рівень використання спеціальних технічних засобів у професійній підготовці;
 - недостатня реалізація у виховній роботі ідей розвитку таких сторін особистості, як активність, адекватна самооцінка й ін., що призводить до їх самоізоляції;
 - недостатня сформованість комунікативних зв'язків і навичок взаємодії зі зрячими.
4. Складності реінтеграції пізньоосліплих: реабілітаційна діяльність здебільшого обмежується виведенням зі стресового стану, елементарною реабілітацією і, можливо, працевлаштуванням, без уваги до мотивації на інтегрування, формування адекватного ставлення до себе і світу навколо.
5. Недостатня кількість (і неефективність існуючих) консультативних і реабілітаційних центрів для батьків, дітей та молоді з вадами зору, а також інших зацікавлених спеціалістів (педагогів, психологів, і т. д.). [5, с.12-19]

Отже, глибокі вади зору суттєво порушують системну взаємодію людини з навколишнім середовищем, що позначається на орієнтувальній діяльності, гальмуванні гностичних процесів, дії вищих функціональних структур, і як крайній випадок – появі деприваційного синдрому, соціальної й фізичної ізоляції. Однак кількість, якість, системність, цілеспрямованість соціальних впливів у ході реабілітаційного процесу визначають ефективність компенсаторного розвитку особистості. Тож, слід звернути увагу на якомога раннє й тісне знайомство осіб з глибокими вадами зору із реальними життєвими ситуаціями, з метою набуття навичок адекватної соціально-психологічної адаптації для повноцінного життя в широкому соціумі поруч зі зрячими. Для досягнення поставленої мети необхідне подальше всебічне вивчення особливостей інтегрування в соціум осіб з вадами зору, а також розробка і впровадження комплексних психолого-педагогічних корекційних заходів, програм, які були б спрямовані на підвищення рівня самосвідомості, соціальної активності, вдосконалення адаптивних можливостей, що має оптимізувати процес соціальної інтеграції даної категорії людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: навч. посіб. / Євгенія Синьова. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. -213 с.
2. 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 та ін. – Запоріжжя: ЗНУ, 2008.- 114 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни: монография / Ксения Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 301 с.
4. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Галина Никулина. - СПб.: КАРО, 2006. - 400 с.
5. Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением: монография / Витаутас Гудонис. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 288 с.
6. Феоктистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей: монография / Валентина Феоктистова. - СПб.: Речь, 2005. - 128 с.
7. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: В 6 т. / Лев Выготский. - М.: Педагогика, 1983 - Т.5: Основы дефектологии. - 1983. - 368 с.
8. Денисова О. А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / О. А. Денисова. – М., 2007. – 47 с.
9. Зайцев Д.В. Основы коррекционной педагогики: Учебно-методический пособие / Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева. - Саратов: Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 1999. - 110 с.

10. Суславичус А.И. Влияние социальных условий на формирование социальных установок и установок к себе лиц со зрительными дефектами: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. псих. наук: 09.00.10 / А.И. Суславичус. – Л., 1978. – 16 с.
11. Hunt N., Marshall K. Exceptional Children and Youth /An Introduction to Special Education. – New York: Houghton Mifflin Company, 2005. - 516 p.
12. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов / Л.Ф. Обухова, Т.В. Рябова, М.Н. Гуслова, Т.К. Стуре // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С.40-48.
13. Кліманська М.Б. Психологічні чинники схильності молоді до соціального утриманства: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / М.Б. Кліманська - К., 2007. - 16 с.
14. Ермаков В.П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения: Медицина, психология, педагогика: Пособие для учителя / Ермаков Виталий [Под ред. В.И. Селиверстова]. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 176 с.

УДК 378.147:070(477)

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЖУРНАЛІСТСЬКОЇ ОСВІТИ

Костюк В.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

Порушуються питання професійної підготовки журналістів. Розглядаються основні напрями функціонування сучасної журналістської освіти, специфіка педагогічного процесу на факультеті журналістики.

Ключові слова: журналістська освіта професійна підготовка, педагогічний процес, творчий потенціал, філософія освіти, морально-духовні якості, професіоналізм.

Костюк В.В. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

Рассматриваются вопросы профессиональной подготовки журналистов. Анализируются основные направления функционирования современного журналистского образования, специфика педагогического процесса на факультете журналистики.

Ключевые слова: журналистское образование, профессиональная подготовка, педагогический процесс, творческий потенциал, философия образования, морально-духовные качества, профессионализм.

Kostjuk V.V. THE PROBLEMS OF THE MODERN JOURNALISM EDUCATION/ Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article is dedicated to the problem of professional learning of journalists. The main streams such as functioning of the modern journalism education, the specification of pedagogical process on the journalism department have been analyzed in the research.

Key words: journalism education, professional learning, pedagogical process, creative potential, the philosophy of education, moral peculiarities, professionalism.

Актуальність. Із безлічі проблем нинішнього журналістського життя варто виділити одну, можливо, найважливішу – проблему журналістської освіти.

Нині в Україні склалася парадоксальна ситуація: у той час, коли щодня збільшується кількість газет, журналів, у тому числі Інтернет-видань, теле- і радіокомпаній, катастрофічно не вистачає професійно грамотних репортерів, аналітиків, ведучих програм тощо. У зв'язку з цим надзвичайно гостро постає проблема щодо змісту й технологій професійної підготовки майбутніх працівників мас-медіа.

Вирішенню цього важливого завдання присвячено чимало наукових праць. У них відзначається, що поява на карті світу України як окремої держави стала причиною змін у системі журналістської освіти. Однак за останні п'ятнадцять років у нашій державі не створено теорії журналістської освіти, яка б обґрунтувала її функціонування і розвиток в умовах інформаційного суспільства та ринкової економіки. Саме тому „журналістська освіта XXI століття стоїть на роздоріжжі. Куди піти? По шляху модернізації технологій викладання чи по шляху пошуку нових ідей та теоретично-методологічного обґрунтування свого розвитку?” [5, 6].

Вибір теми дослідження тісно пов'язаний з основними напрямками наукових пошуків методів, технологій і обумовлюється виробленням нових і практичним застосуванням вже існуючих підходів до організації журналістської освіти.

Проблемою професійної підготовки журналістів у вищих навчальних закладах займаються такі вчені: В.Демченко, С.Квіт, В.Лизанчук, В.Різун, Н.Сидоренко, Є. Федченко та інші.

За нашим переконанням, успішне вирішення проблем організації професійної журналістської освіти неможливе, якщо воно буде базуватися на вимогах її відповідності тільки характеру професійної діяльності майбутнього фахівця. Підвищення якості освіти «має бути спрямоване на реалізацію подальших кроків з імплементації норм Болонського процесу зі збереженням і розвитком традицій та найкращих досягнень української освіти, національної духовної культури» [4]. За нашим переконанням, такий підхід до організації професійної освіти поєднує у собі інтереси особистості та інтереси суспільства.

Виходячи з потреб нашого дослідження, є необхідність конкретизації та осмислення організації системи журналістської освіти в Україні. *Мета* цієї статті полягає у визначенні основних аспектів професійної підготовки творчих працівників мас-медіа.

Нині в Україні співіснують два основні напрями у професійній журналістській освіті – теоретичний (науковий) і практичний. Перший реалізується у формі класичної моделі, яка передбачає п'ятирічний термін підготовки журналістів – практиків на відповідних факультетах чи відділеннях вищих навчальних закладів. (Інститут журналістики КНУ ім. Т.Г.Шевченка, факультети журналістики Львівського, Дніпропетровського, Запорізького національних університетів, відділення журналістики при факультетах Харківського, Одеського національних університетів тощо).

Зразком другої моделі є Могилянська школа журналістики при Києво-Могилянській академії. Це магістерська програма, яка бере на дворічне навчання студентів із різними базовими спеціальностями, іноді жодним чином не пов'язаних із журналістикою.

Кожен із напрямів має свою філософію освіти, згідно з якою створено навчальні плани, здійснено підбір викладачів, підготовлено відповідну матеріальну базу.

На нашу думку, в інформаційну епоху варто говорити про необхідність і перспективність різних форм професійної освіти. Нині на часі питання не чому вчити, а як вчити. У цій ситуації варто говорити про методику викладання, атмосферу спілкування на факультеті. Усе це включає в себе таке складнодинамічне утворення як педагогіка журналістики. Педагогіка, як відомо, – це наука про навчання та виховання. Як свідчить життя, педагогіка журналістики – це постійні дискусії, пошук істини стосовно того, яким повинен бути процес підготовки майбутнього медійника. Вважаємо, що навчально-виховний процес на факультеті журналістики відповідатиме сучасним вимогам, якщо він буде не тільки давати знання і формувати вміння, а здатний створити таку атмосферу, яка програмуватиме поведінку особистості майбутнього газетяра, радієвця чи телевізійника на творчу діяльність. Причому творчу діяльність не тільки у професійній ситуації, а й у будь-якій життєвій.

Нині маємо неоднозначність у поглядах стосовно творчого характеру журналістської діяльності. Ми вважаємо, що масмедійна діяльність поєднує у собі ознаки як рутинної, ремісничої роботи, так і творчої. Як відомо, творчий характер журналістської праці закріплено у ст.1 „Поняття і терміни ” Закону України „Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів”, згідно з якою журналіст – це творчий працівник, який професійно збирає, одержує, створює і займається підготовкою інформації для засобів масової інформації, виконує редакційно-посадові службові обов'язки в засобі масової інформації [2, 139]. Подібне визначення дано статтею 21 Закону України „Про інформаційні агентства” [3, 162].

Яким же мусить бути педагогічний процес на факультеті журналістики?

На нашу думку, можна виділити цілий ряд умов повноцінного педагогічного процесу, направлено на підготовку журналіста:

– здатність виявити і привести в рух творчий потенціал студентів та викладачів. Це можливо при умові суб'єктно-суб'єктного навчального процесу, який забезпечує застосування таких прийомів і засобів, що встановлюють психологічно сприятливі стосунки з метою творчого самовиявлення особистості майбутнього журналіста. Реалізувати такі завдання здатний лише педагог - професіонал, для якого характерні професійна компетентність і загальна культура;

– морально-психологічний клімат. Професіоналізм журналіста не може бути неморальним Для такого процесу характерним є визнання людини як найвищої цінності. Журналістика – це професія, що заснована на відносинах „людина - людина”, тому діяльність журналіста не можна розглядати відокремлено від його особистих якостей, загальноприйнятих норм поведінки, знання основ педагогіки, психологічних аспектів спілкування в системі „журналіст – людина як джерело інформації”, „журналіст –

людина як аудиторія інформації”. Саме тому усвідомлення студентами того, що журналістика – це завжди двоє, має відбутись на біологічному рівні.

Аналіз реальної журналістської практики переконує нас у тому, що абсолютна більшість засобів масової інформації в Україні адресовані незрозуміло кому, у них немає поваги до Людини (як до тієї, про яку говориться у матеріалах, так і до тієї, до якої вони звернені). Чи не тому й до цього часу ми не маємо видань, які можна назвати загальнонаціональними. І причина тут не в тому, що ті, хто там працює, недостатньо володіють журналістськими технологіями, якими, як ми знаємо, можна скористатися не тільки для забезпечення соціуму об’єктивною інформацією. Навчання професії неодмінно передбачає опанування технологій – без цього годі й говорити про професійну освіту. Однак, якщо ми сформуємо майбутнього журналіста як особистість, то на основі засвоєного він сам обере собі технології. Перефразовуючи думку академіка В.П.Андрущенка [1, 15] щодо морально – духовних якостей сучасного фахівця, підсумуємо: технологічно підготовлений журналіст може ввійти в життя „злим генієм”, який цинічно зневажає все, що не стосується його вузько спрямованої професії. Ці якості складають основу соціального капіталу суспільства. Тому „ професійна освіта є не просто передачею певних фактів, знань та методик. Це також процес навчання моральним нормам, завдяки яким професійні стандарти є вищими за власні інтереси професіонала. Це і є свого роду визначенням професіоналізму” [6];

– науково-дослідницька робота на кафедрах. Написання рефератів, курсових, дипломних робіт, участь у роботі наукових семінарів, конференцій не тільки розширює теоретичний кругозір та ерудицію, формує науковий світогляд, а й розвиває творче мислення та індивідуальні здібності, вкрай необхідні майбутньому журналісту.

– соціальний оптимізм. Вищий навчальний заклад покликаний бути носієм соціальної віри, яка складає основу соціальної позиції журналіста. ЗМІ тоді повноцінно виконуватимуть покладені на них функції, якщо будуть носіями соціальної віри. При відсутності цього годі говорити і про журналістику і про журналістську освіту;

Реалізація вказаного вище можлива при умові визначення і здійснення шляхів покращення навчально-виховного процесу на факультеті. Серед основних шляхів його покращення виділяємо такі:

– впровадження нових форм навчання (лекція-діалог, дидактичні ігри, професійні дискусії, тренінги, створення ситуації для відпрацювання вправ, які формують уміння і навички, необхідні журналісту, тощо.);

– організація творчих майстерень із залученням до цієї справи журналістів-практиків;

– організація усіх підрозділів факультету та університету (кафедр, лабораторій, засобів масової інформації навчального закладу) у єдину навчально-виробничу мережу, кінцевим результатом яких можуть бути сторінка у газеті, програма на радіо чи телебаченні тощо;

– постійні практики (як з відривом, так і без відриву від навчання);

– творча співпраця навчальних закладів міста, регіону, держави, які готують журналістів, з метою проведення спільних конкурсів, змагань, олімпіад;

– активізація позааудиторної роботи. Позанавчальна діяльність студента приховує в собі той потенціал, який сприяє якнайповнішому розкриттю творчих можливостей студента. Діяльність в органах студентського самоврядування, участь у заходах, що проводяться на факультеті (інтелектуальні та спортивні ігри, зустрічі з талановитими людьми свого краю чи своєї професії, вечори, свята, конкурси, творчі клуби за інтересами тощо) не тільки задовольняють різноманітні суспільно позитивні і корисні потреби молодшої людини, а й створюють умови для соціалізації, саморозвитку майбутнього журналіста, формують об’єктивну самооцінку, почуття відповідальності за свою справу.

Ми переконані, що процес підготовки майбутніх журналістів не „вміщується” в рамки окремих педагогічних заходів, навіть доцільних і дуже цікавих. Формування цілісної творчої особистості можливе лише в цілісному педагогічному процесі.

Обговорюючи проблеми журналістської освіти, варто порушити питання щодо початку цієї роботи. Отже, коли вчити? Звичайно, якщо ми говоримо про професійну підготовку у вищому навчальному закладі, то відлік варто починати від часу зарахування студентів на перший курс. Однак ті, хто прийшов в університет як студенти, уже потребують відповідної педагогічної дії з боку викладачів. А чи всі, хто успішно подолав вступні іспити, можуть і хочуть бути журналістами. Тому вважаємо, що цю роботу варто починати зі школи, щоб дати можливість учням ще за партами виявити себе, відчутти не тільки інтерес, а й потребу в журналістській діяльності. Вбачаємо такі основні форми діяльності (при активній підтримці факультетів журналістики) із школярами:

– введення факультативного курсу „ Основи журналістики”;

–організація роботи шкіл юних журналістів при школах, палацах дитячої та юнацької творчості, кафедрах університету, редакціях ЗМІ;

– спільна робота із класними керівниками з організації позакласних заходів відповідного спрямування;

– залучення можливостей уроків мови та літератури з метою прищеплення інтересу до журналістської діяльності. З цією метою необхідно використовувати уроки розвитку зв'язного мовлення, які передбачають навчання школярів створити замітку для стінгазети, лист, нарис, виступ (усний і письмовий), твори на різні теми.

Цілеспрямована робота зі школярами дасть змогу їм усвідомлено підійти до майбутнього професійного вибору.

Висновки. Вважаємо, що формуванню майбутнього журналіста сприяють такі педагогічні умови:

- 1) цілісність, безперервність і системність процесу професійної підготовки;
- 2) побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань підготовки майбутніх фахівців;
- 3) створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях;
- 4) залучення студентів до діяльності, яка моделює їх майбутню професійну діяльність;
- 5) орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу)/ В. Андрущенко // Вища освіта України .– 2000. – №1. – С. 12 – 16.
2. Закон України „Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів” // Інформаційне законодавство України (Станом на 1 вересня 2008 року) / За ред. Тараса Шевченка, Тетяни Олексіюк; упорядник – Т.Г.Бондаренко. – К., 2008. – С. 138- 148.
3. Закон України „Про інформаційні агентства” // Інформаційне законодавство України (Станом на 1 вересня 2008 року) / За ред. Тараса Шевченка, Тетяни Олексіюк; упорядник – Т.Г.Бондаренко. – К., 2008. – С.158 - 165.
4. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти: Доповідь Міністра Івана Вакарчука на розширеній підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 2 квітня 2009 року // Освіта України. – 2009. – 3 квітня. – С. 1 – 20.
5. Різун В. Проблеми і перспективи розвитку журналістської освіти в Україні початку ХХІ століття/ В. Різун // Наукові записки Інституту журналістики. – 2004. – Т. 16. – С. 6-13.
6. Фукуяма Ф. Що таке соціальний капітал?/ Ф. Фукуяма //День. – 2006. – 17 жовтня.

УДК 37. 013. 42 : 37. 018. 262 – 058. 833

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА В МОЛОДИХ ПОДРУЖЖІВ

Лещенко О.Г., асистент

Запорізький національний університет

У статті автор розглядає питання соціально-педагогічної роботи з формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів. Акценти в статті було зроблено на визначенні соціально-педагогічних умов, створення яких впливає на формування відповідального ставлення до батьківства; на урахуванні чинників, які здійснюють прямий та непрямий вплив на роботу соціального педагога з формування даного ставлення у молодих подружжів.

Ключові слова: відповідальне ставлення до батьківства, соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до батьківства, молоде подружжя

Лещенко Е.Г. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЬСТВУ У МОЛОДЫХ СУПРУГОВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье автор рассматривает вопрос социально-педагогической работы по формированию ответственного отношения к родительству у молодых супругов. В статье акценты были сделаны на определении социально-педагогических условий, создание которых влияет на формирование ответственного отношения к родительству; на учете факторов, которые осуществляют прямое и косвенное воздействие на работу социального педагога по формированию данного отношения у молодых супругов.

Ключевые слова: ответственное отношение к родительству, социально-педагогические условия формирования ответственного отношения к родительству, молодые супруги.

Leshchenko O.G. SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK AS FOR FORMING OF RESPONSIBLE ATTITUDE TOWARD PARENTHOOD OF THE YOUNG MARRIED COUPLES / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article the author considers the question of social-pedagogical work as for forming of responsible attitude toward parenthood of the young married couples. Emphases in the article were made on determination of social-pedagogical terms the creation of which influences on forming of responsible attitude toward parenthood; on the account of factors which carry out direct and indirect influence on work of social pedagogue as for forming of this attitude of the young married couples.

Key words: responsible attitude toward parenthood, social-pedagogical conditions of forming of responsible attitude toward parenthood, young married couples.

Деформація соціальних і моральних цінностей, що відбувається в останні роки, значно вплинула на свідомість молоді щодо шлюбу і створення сім'ї зокрема. Сучасна молодь, з одного боку, досить рано починає статеве життя, яке буває частіше неупорядкованим, а з іншого, – психологічно не готова до створення сім'ї та відповідального батьківства. З огляду на це важливою проблемою сьогодення є формування відповідального ставлення до батьківства, від рівня і якості якого залежить здатність молоді повною мірою виконувати батьківські обов'язки, сприяти здоровому розвитку дитини в сім'ї, розвивати власну батьківську компетентність.

Визначення особливостей соціально-педагогічної роботи з формування відповідального ставлення до батьківства в молодого подружжя передбачає аналіз наукових здобутків учених. Молода сім'я, особливості її функціонування і розвитку досліджувались соціологами (Н. Головатий, І. Демент'єва, І. Кон, Н. Юркевич), психологами (Т. Андрєєва, О. Бодальов, О. Бондарчук, І. Гребенніков, І. Дубровіна, С. Ковальов), соціальними педагогами (Т. Голованова, Л. Гридковець, А. Капська, В. Кравець, В. Кузь, В. Інжеватов, В. Постовий, О.Л. Хромова). В українській науці та практиці змістовними є дослідження формування усвідомленого батьківства (Л. Буніна, Т. Веретенко, Т. Говорун, І. Зверева, Г. Лактіонова, В. Кравець, В. Кікінежді, О. Кізь, Н. Шевченко). Зміст, форми, методи, умови та проблеми підготовки молоді та молодої сім'ї до сімейного життя розкриваються у дослідженнях А. Алексєєнко, Т. Говорун, І. Трубавіної та ін.

В Україні серед актуальних проблем становлення сім'ї особливо відчутними і гострими є питання, пов'язані з підготовкою молоді до батьківства. Науковці намагаються дослідити цей процес у теоретичному плані, виявити чинники та розкрити соціально-педагогічні умови, що впливають на процес підготовки майбутніх батьків до батьківства. Поряд із позитивними напрацюваннями і здобутками вчених проблема формування відповідального ставлення до батьківства ще залишається невивченою.

Мета нашої статті – визначити особливості соціально-педагогічної роботи з формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів та чинники, що впливають на неї.

Соціально-педагогічна робота – це особливий вид професійної діяльності, спрямований на вирішення соціальних проблем людини на різних етапах вікового розвитку, створення сприятливих соціокультурних умов для соціалізації особистості [1, 33].

Виконання сім'єю виховної ролі в сучасних умовах функціонування суспільства потребує пошуку шляхів підвищення у молоді відповідальності щодо ставлення до батьківства, тому що досить часто вагітність для молодих подружжів стає незапланованою подією, з одного боку, а з іншого – період очікування дитини спрямований на матеріальне забезпечення, при цьому подружжя не приділяє уваги змістовному наповненню батьківства (набуттю необхідних знань та вмінь, важливих для виконання батьківської ролі).

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

Молода сім'я є одним з основних об'єктів соціально-педагогічної роботи. Соціально-педагогічна робота з молодою сім'єю характеризується як система взаємодії соціальних органів держави і суспільства та

сім'ї, спрямована на поліпшення матеріально-побутових умов життєдіяльності сім'ї, розширення її можливостей у здійсненні прав і свобод, визначених міжнародними та державними документами, забезпечення повноцінного фізичного, морального і духовного розвитку всіх її членів, залучення до трудового, суспільно-творчого процесу [6, 197].

Одним із напрямів соціально-педагогічної роботи із молодію сім'єю є соціальна профілактична робота, яка „полягає у реалізації системи соціально-психологічних, медико-соціальних і правових заходів, спрямованих на усунення умов та причин виникнення проблем, а також системи заходів з профілактики сімейного неблагополуччя, конфліктів, розлучень, стресових станів; у формуванні відповідального батьківства, збереженні репродуктивного здоров'я молоді; в організації роботи щодо запобігання помилок, розрахунків у системі сімейного виховання” [6, 198]. Виходячи з цього, формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя можна також віднести до соціально-профілактичної роботи, тому що його зміст спрямований на формування відповідального ставлення до батьківства і включає, наприклад, опанування вміннями конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, керувати своїм емоційним станом тощо. У зв'язку з цим формування відповідального ставлення до батьківства можна розглядати як соціально-профілактичну роботу, спрямовану на попередження таких негативних соціальних явищ, як девіантне материнство, раннє соціальне сирітство.

Поняття „*молоде подружжя*” характеризується нами як молода сімейна пара, у який вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років, що перебувають у шлюбі від 0 до 5 років, та не мають дітей.

Формування відповідального ставлення до батьківства є складовою соціально-педагогічної роботи і спрямоване на забезпечення сімейного благополуччя молодого подружжя.

Аналіз поняття „формування особистості” в психолого-педагогічній літературі дозволив обрати визначення, що є найбільш прийнятними для нашого дослідження: сукупність прийомів і способів дії на індивіда, що має на меті створити в нього систему певних соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, соціально-психологічні якості і певний склад особистості; процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів: екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних [5, 122].

Визначальним елементом у процесі формування особистості стає дія різноманітних чинників. „Чинник” в соціально-педагогічній та психологічній літературі – це обставини, які впливають на протікання тих чи інших процесів; рушійна сила будь-якого явища або процесу, що визначає його сутність, головний напрям [5, 321].

Чинник лише визначає характеристику певного явища, у той час, як умова сприяє виникненню даного явища. Створення умов для здійснення процесу формування передбачає роботу з організації цих умов, тобто якимось суб'єктом.

При визначенні чинників, що впливають на формування відповідального ставлення до батьківства в молодого подружжя, ми виділяємо зовнішні чинники, які є об'єктивними, та суб'єктивні або внутрішні чинники. Вплив зовнішніх чинників макrorівня на формування відповідального ставлення до батьківства важливо розглядати у двох ракурсах: „...з точки зору соціального регулювання – цілеспрямований вплив з боку державних органів (формалізована сторона) і опосередкованої дії – вплив через ЗМІ, твори мистецтва і культури (неформалізована сторона)” [4, 28].

Вплив макрочинників на ставлення молоді до батьківства зумовлений політичною, економічною та соціальною ситуацією в країні, соціальною політикою держави щодо підготовки молоді до виконання ролі батьків. Формалізований вплив макрочинників на формування відповідального ставлення до батьківства здійснюється через регулювання соціальною політикою держави. Основними законодавчими документами, які регулюють сферу матеріального забезпечення сімей, дітей та молоді в Україні є Закон України „Про державну допомогу сім'ям з дітьми”, який гарантує отримання матеріальної допомоги у зв'язку з вагітністю, пологами, при народженні дитини та по досягненню нею трьох років. Закон України „Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям” покликаний забезпечити рівень існування сім'ї не нижче прожиткового мінімуму. На початку 2005 року Верховною Радою України було внесено зміни до Закону України „Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності та витратами, зумовленими народженням та похованням” (за якими з квітня 2005 року, відбулося значне підвищення рівня матеріальної допомоги при народженні дитини).

Підґрунтям для формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя виступають нормативно-правові документи. Зокрема, Постанова „Про деякі заходи щодо підтримки здоров'я сім'ї, безпечного материнства і відповідального батьківства” покликана вирішувати проблеми збереження репродуктивного здоров'я батьків і молоді, безпечного материнства та виховання в суспільстві відповідального батьківства і широкого висвітлення і роз'яснення мети проведення цього заходу в засобах масової інформації. Сімейний кодекс спрямований на „... зміцнення інституту сім'ї, утвердження почуття обов'язку батьків, дітей та інших членів сімей, забезпечення кожної дитини сімейним

вихованням”. Так, у „Типовому положенні про консультативний пункт центру соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді у пологових стаціонарах, жіночих консультаціях та будинках дитини” метою діяльності консультпункту визначено сприяння зміцненню інституту сім’ї шляхом формування засад відповідального, усвідомленого батьківства, а завданнями є запобігання відмовам матерів від новонароджених дітей; забезпечення психологічної та соціальної підтримки вагітних жінок та жінок, які народили дитину, зокрема неповнолітніх матерів; поширення засад відповідального, усвідомленого батьківства тощо.

Макрочинники – засоби масової інформації (ЗМІ), твори культури та мистецтва – можуть як стимулювати розвиток відповідального ставлення до батьківства у молоді через просвітницькі програми, кінопродукцію, сприяючи отриманню інформації щодо батьківства, виникненню бажання стати батьками, виконувати батьківські обов’язки, так і обмежувати розвиток відповідального ставлення до батьківства у молоді через трансляцію телевізійної продукції, що пропагує цінності та спосіб життя, вільний від зобов’язань і сім’ї.

Мезочинниками виступають центри соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді, жіночі консультації при пологових будинках (для майбутніх батьків), недержавні організації, освітні заклади, які реалізують діяльність, спрямовану на підготовку молоді до батьківства, формування відповідального ставлення до нього.

Суб’єктами, соціально-педагогічної діяльності з формування відповідального ставлення до батьківства, можуть виступати як соціальні інституції, так і окремі фахівці (соціальний педагог, соціальний працівник) – мікрорівень. Також до мікрочинників належать батьківська сім’я та найближче оточення дитини, які впливають на ставлення до батьківства дитини (майбутнього батька чи матері) в сім’ї. Виховання в батьківській сім’ї є взірцем, моделлю, яку в майбутньому діти будуть наслідувати. На думку Р. Овчарової, „подружжя сімейна система практично повністю наслідує батьківську сімейну систему” [4, 32].

Серед внутрішніх чинників, які слід також враховувати під час 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 [4].

Формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя ми визначили як цілеспрямовану системну діяльність, яка передбачає створення спеціальних умов, що сприяють удосконаленню особистісної позиції щодо батьківства у молодого подружжя.

Формування відповідального ставлення до батьківства визначено як діяльність. Умови діяльності, за В. Козаковим, характеризуються як середовище та засоби, в яких, і за допомогою яких, виконуються ті чи інші дії та реалізується діяльність [3, с. 24].

Відповідно до цього створення умов формування відповідального ставлення до батьківства передбачає організацію середовища та використання засобів, які забезпечують більш ефективну реалізацію діяльності та досягнення її цілі – формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів.

Під *соціально-педагогічними умовами формування відповідального ставлення до батьківства* ми розуміємо сукупність певних обставин, що створюються в процесі соціально-педагогічної роботи та забезпечують сформованість особистісної позиції щодо батьківства через реалізацію засвоєних знань та вмінь.

У нашому дослідженні ми визначили чотири соціально-педагогічні умови, необхідні для формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів.

Перша умова передбачає взаємодію між фахівцями державних і громадських організацій, соціальних та медичних закладів у процесі формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів.

Центральним у цій умові є поняття „взаємодія”. Взаємодія характеризується як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об’єктів (суб’єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість та зв’язок [5, 37].

У соціальній педагогіці поняття „взаємодія” розглядається як встановлення зв’язків між діяльністю фахівців різного профілю, які беруть участь у роботі з клієнтом; формами такої взаємодії виступають взаємна інформація, узгодження, спільна діяльність, взаємодопомога, запит одного фахівця до іншого тощо [5, 37]. У даному понятті наголошується на встановленні зв’язків при взаємодії фахівців, тому воно найбільше відповідає сутності виділеної нами умови. Зв’язок визначається як „взаємообумовленість існування явищ та процесів, що розділені в просторі і в часі. У класифікації зв’язків, запропонованій Л. Мардахасвим, є основа – за змістом, який виступає предметом зв’язку. Згідно з даною характеристикою

виділяють зв'язок, що забезпечує перенесення речовин, енергії або інформації” [5, 254]. У нашому дослідженні цей зв'язок пов'язаний із передачею інформації, яка сприяє формуванню відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів. При цьому в „системі взаємодії необхідно бачити рівні, на кожному з яких побудована своя система відносин та тип взаємозв'язку” [8, 38]. Взаємозв'язок може бути „...прямий та непрямий; формальний чи неформальний; функціональний або змістовий; навмисний чи ненавмисний та ін.” [8, 38]. Важливість взаємодії між різними інституціями обумовлена тим, що функціонування кожного з них спрямоване на підтримку однієї зі сфер життя сім'ї, а об'єднання їхніх зусиль сприяє зміцненню інституту сім'ї, налагодженню між її членами атмосфери довіри, взаєморозуміння, розв'язання конфліктів, задоволення різноманітних потреб як окремої особистості, так і цілих родин. Комплексний вплив фахівців різних інституцій на сім'ю посилює відчуття суспільної приналежності її членів, допомагає їм знайти можливості для самореалізації та посилює їхню відповідальність за власне життя в суспільстві.

Українська дослідниця О. Безпалько виділяє переваги співпраці державних соціальних служб та недержавних організацій (далі НДО): 1) *для НДО*: використання приміщення державних служб для проведення своєї роботи; засвоєння досвіду соціально-педагогічної діяльності фахівців соціальних служб; надання послуг більшій кількості клієнтів, що є цільовою групою для НДО; 2) *для державних соціальних служб* – підвищення рівня професіоналізму фахівців шляхом участі в заходах (семінари, тренінги, круглі столи та ін.), що спрямовані на оволодіння новими соціально-педагогічними технологіями роботи з цільовими категоріями населення, які проводять НДО; упровадження нових видів соціальних послуг для різних груп клієнтів; розробка нових форм та методів, що дозволяють більш ефективно вирішувати певні соціальні проблеми [1, 243]. Взаємодія зазначених служб та організацій здійснюється через залучення фахівців до реалізації проекту, який передбачає надання послуг, спрямованих на формування відповідального ставлення до батьківства, молодим подружжям.

Аналіз законодавчої бази щодо соціальної підтримки молодих сімей показав, що створена в Україні система соціально-педагогічної роботи з даною категорією передбачає діяльність та співпрацю таких установ та організацій: центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; жіночі консультації / пологові будинки; заклади освіти; громадські організації.

Залучення різних фахівців громадських організацій, жіночих консультацій та пологових будинків до роботи з формування відповідального ставлення до батьківства сприяє тому, що: психолог допомагає молодим подружжям навчитись конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, визначати свої потреби, усвідомлювати очікування та установки; медичний працівник (лікар акушер-гінеколог чи медична сестра) інформує щодо збереження репродуктивного здоров'я, гігієни харчування майбутньої матері, особливостей внутрішньоутробного розвитку дитини та ін.; соціальний працівник здійснює інформаційну підтримку із соціальних та правових питань щодо батьківства. Соціальний педагог організовує взаємодію з цими фахівцями та реалізує програму формування відповідального ставлення до батьківства.

Друга умова – урахування специфіки організації навчання молодих подружжів як дорослої категорії. Виокремлення даної умови обумовлено віковими особливостями молодого подружжя, пов'язаними з їх фізіологічними та соціальними змінами (створення власної сім'ї, переїзд від батьків, народження дітей тощо), які впливають на формування відповідального ставлення до батьківства.

Згідно з тим, що відповідальне ставлення до батьківства було визначено нами як позиція особистості, ми проаналізували специфіку організації навчання молодих подружжів як дорослої категорії. В андрагогічній концепції навчання американський учений М. Ноулз виділив основні ідеї освіти дорослих, які передбачають: наявність нової мети освіти; зміщення акценту з викладання на навчання; розвиток безперервної освіти людини упродовж життя; нові технології навчання [2].

Перераховані ідеї вказують на суб'єктність тих, хто навчається, як на характеристику процесу навчання дорослої категорії. Важливість цієї характеристики обумовлює вибір принципів навчання дорослих: пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності; принцип опори на досвід того, хто навчається; індивідуалізація навчання; системність навчання; контекстність навчання; принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб (є визначальним при формуванні потреби у самовдосконаленні власних знань та умінь щодо батьківства); принцип усвідомленості навчання [2, 30].

Досліджуючи умови практичної реалізації навчання дорослих, М. Ноулз акцентує увагу на формуванні позитивного психологічного клімату в аудиторії, створенні організаційної структури для спільного планування процесу навчання, визначення потреб дорослих у навчанні, формулювання напрямків і цілей навчання, застосування адекватних технологій здійснення процесу навчання.

Третю соціально-педагогічну умову ми сформулювали як відповідність змісту програми формування сутнісним та структурним характеристикам відповідального ставлення до батьківства.

Розкриття цієї умови формування відповідального ставлення до батьківства в молодого подружжя включало розроблення програми формування відповідно до змісту відповідального ставлення до батьківства. Мета програми – формування відповідального ставлення до батьківства в молодих подружжів, що виявляється у прийнятті цінності батьківства через мотивацію до удосконалення знань та умінь, засвоєнні системи знань, формуванні позицій щодо відповідального ставлення до батьківства та опанування відповідними вміннями на основі глибоких знань. Основні напрями програми – виховання репродуктивних установок, морально-правове виховання, психолого-педагогічна підготовка, що відповідають змісту формування відповідального ставлення до батьківства.

Формування здійснюється через п'ять складових: 1) програму навчання „Відповідальне ставлення до батьківства як важлива умова виконання батьківських функцій”; 2) лекції-бесіди з фахівцями жіночої консультації / пологового будинку, громадських організацій; 3) арт-терапію; 4) відеолекторій; 5) тренінг „Відповідальне батьківство”.

Програма навчання „Відповідальне ставлення до батьківства як важлива умова виконання батьківських функцій” включає: інформацію про батьківство, його складові, права дітей, права та обов'язки батьків, про наслідки безвідповідальної поведінки батьків, зміст батьківської ролі (ролі батька і матері у вихованні дитини), про вікові та психолого-педагогічні особливості дитини, методи та стилі виховання, шляхи спілкування, інформацію стосовно традицій сімейного виховання у народній педагогіці.

Реалізація програми включає проведення дискусій із запрошенням психологів, соціальних педагогів громадських організацій за тематикою батьківства, наприклад, за такими темами: „Ролі батька і матері у вихованні дитини: відмінності, переваги, рівноправність”, „Очікування дитини: страхи чи сподівання батьків”, „Народження дитини – власний внесок в існування світу”.

Цікавими формами, що використовуються в програмі, є сімейна скринька та аукціон ідей родинної педагогіки. Сімейна скринька передбачає добірку матеріалів з досвіду сімейного виховання, наприклад, опис традицій, сімейних свят, щоденник матері, опис складних ситуацій з варіантами їхнього вирішення. Аукціон ідей родинної педагогіки – це „своєрідний обмін досвідом, який здійснюється на зборах групи молодих подружніх пар через презентацію родинної педагогіки (закони, правила, традиції, методи виховання). Підготовка доповіді супроводжується спільним малюванням подружжями життя сім'ї на безлюдному острові, передбачає визначення мети, правил, традицій сім'ї, найближчих завдань, характеристику сім'ї загалом та окремих її членів. Найкращі ідеї визначаються за критеріями простоти, оригінальності, відповідності партнерській сім'ї” [7, 47-59].

Лекції-бесіди проводяться фахівцями жіночих консультацій / пологових будинків та присвячені таким темам: „Збереження репродуктивного здоров'я”, „Профілактика абортів”, „Вплив паління та алкоголю на внутрішньоутробний розвиток дитини”.

Тренінг „Відповідальне батьківство” розроблений у відповідності до сутнісних та структурних характеристик відповідального ставлення до батьківства. *Мета тренінгу:* ознайомити учасників із сучасними поглядами на батьківство та сприяти формуванню відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів.

Завдання: 1. Розглянути базові поняття „батьківство”, „відповідальність”, „відповідальне ставлення до батьківства”. Розкрити сутність та зміст складових відповідального ставлення до батьківства. 2. Розкрити ідеальний образ батька / матері: якості, риси, знання, вміння. Як стати гарними батьками. 3. Розкрити відповідальність у батьківстві: права дитини – обов'язки батьків. 4. Розвинути вміння конструктивно вирішувати конфлікти, взаємодіяти з позиції демократичного стилю, прогнозувати наслідки власних дій.

Використання рольової гри при формуванні відповідального ставлення до батьківства обумовлене дотриманням принципу взаємодії теорії та практики, який є важливим при навчанні дорослої категорії. Рольова гра сприяє розширенню досвіду учасників через створення несподіваної ситуації, в якій пропонується прийняти позицію (роль) когось із учасників і потім напрацювати спосіб, який дозволить привести цю ситуацію до логічного завершення. Рольові ігри різної тематики: „Я – батько / мати”, „Ефективне батьківське спілкування”, „Права дитини”, „Конструктивне вирішення конфліктів” та ін.

Мозковий штурм (брейнстормінг) як інтерактивний метод сприяє активізації, заохоченню до креативного мислення молодих подружжів, створенню відчуття рівноправності учасників навчання.

Використання міні-лекції в роботі з молодими подружжями забезпечувало емоційно забарвлене, незвичайне подання інформації: з цитатами, маловідомими фактами, прикладами із життя, ілюстраціями, надписами, надихаючими висновками [7, с. 170]. Цей метод сприяв розвитку мотивації молодих подружжів бути відповідальними стосовно батьківства. Міні-лекція полегшує сприйняття інформації та забезпечує її запам'ятовування, що є особливо важливим для вагітних жінок. Реалізація цього методу базується на принципі наочності та активізації групи.

Відеолекторій використовується як самостійна форма навчання молодих подружжів. Підбір документальних та художніх фільмів, у яких розкриваються питання розвитку дітей, дитячо-батьківських взаємин, стилів виховання, правил взаємодії з дитиною тощо. Після перегляду учасники визначають проблемні моменти, знаходять шляхи їх вирішення та обговорюють дії, які можуть попередити виникнення цих проблем („Моя жаклива няня”, „Великий тато”, „Матильда” та ін.).

Застосування методу арт-терапії у процесі формування відповідального ставлення до батьківства в молодих подружжів зумовлене необхідністю допомогти емоційно пристосуватися до майбутнього материнства та батьківства, оскільки цей метод сприяє підвищенню адаптаційних здібностей у повсякденному житті.

Різноманітність емоцій та почуттів, пов'язаних із батьківством, сприяють виникненню запитань серед молодих подружжів стосовно керування емоційним станом. Використання впливу музичних творів на формування відповідального ставлення до батьківства обумовлений тим, що музика має здатність відображати почуття і стан особистості, заспокоювати, спонукати до активності, лікувати.

Четверта умова пов'язана із використанням інтерактивних форм та методів у процесі формування відповідального ставлення до батьківства в молодого подружжя. Реалізація основних напрямів формування відповідального ставлення до батьківства передбачала використання активних форм та методів навчання (відеолекторій, інформування, мозковий штурм, дискусія, тренінг, міні-лекція, групова бесіда, рольова гра, аукціон ідей родинної педагогіки, сімейна скринька, арт-терапія). Про реалізацію цих форм та методів зазначено вище.

Соціально-педагогічна робота з упровадження розроблених умов реалізується в три етапи:

- підготовчий, спрямований на створення соціально-педагогічних умов, які впливають на процес формування відповідального ставлення до батьківства в молодого подружжя;
- основний – формування знань та вмінь відповідального ставлення до батьківства в молодих подружжів;
- завершальний, під час якого здійснюється оцінка результатів практичного впровадження розроблених умов.

Отже, соціально-педагогічна робота з формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів передбачає діяльність із створення та реалізації соціально-педагогічних умов, що сприяють: встановленню взаємодії між фахівцями державних і громадських організацій, соціальних та медичних закладів, яка забезпечує комплексний інформаційно-практичний вплив на формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів; урахуванню специфіки організації навчання молодих подружжів; розробці програми формування відповідального ставлення до батьківства, метою якої є прийняття цінності батьківства через мотивацію до удосконалення знань та вмінь, засвоєння системи знань, формування позицій щодо відповідального ставлення до батьківства та опанування відповідними вміннями на основі глибоких знань; реалізації програми формування відповідального ставлення до батьківства шляхом використання інтерактивних форм та методів (тренінг, рольові ігри, арт-терапія, дискусії, метод проблемних ситуацій, відеолекторій тощо).

Аналіз чинників, які впливають на роботу з формування відповідального ставлення до батьківства у молодих подружжів дозволив виділити зовнішні та внутрішні чинники. До зовнішніх чинників належать: на макрорівні – соціальна політика держави, ЗМІ та культурні традиції суспільства; на мезорівні – соціальні інститути, що реалізують соціальну політику, серед яких соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, заклади охорони здоров'я, громадські організації, вищі навчальні заклади; на мікрорівні – фахівці, що реалізують діяльність з формування відповідального ставлення до батьківства у молодого подружжя: соціальний педагог, психолог, лікар, соціальний працівник, викладач; а також виховний вплив батьківської сім'ї. Вплив внутрішніх чинників обумовлений наступними елементами: потреба в дітях, репродуктивна установка, репродуктивні мотиви, індивідуально-особистісні властивості, цінності особистості та дітей, емоційна чуйність матері, ідентифікація чоловіка з роллю батька, рівень розвитку батьківських навичок та відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : Монографія / О.В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
2. Змеев С.И. Основы андрагогики: [учебное пособие для вузов] / С.И.Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
3. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : [підручник / В.А. Козаков]. У 2-х ч. – Ч.І. Психологія суб'єкта діяльності. – К. : КНЕУ, 2000. – 243 с.

4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Словарь по социальной педагогике : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
6. Соціальна педагогіка : [навчальний посібник / А.Й. Капська, Л.І. Міщик, З.І. Зайцева та ін.] ; Нац. пед. університет ім. М.П. Драгоманова, УДЦССМ. – К.: Аспект, 2000. – 264 с.
7. Трубавіна І.М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : [науково-методичні матеріали для працівників соціальних служб, учителів, соціальних педагогів, студентів педагогічних вузів] / І.М. Трубавіна. – К. : УДЦССМ, 2000. – 88 с.
8. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова]. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 272 с.

УДК 37.036:7.071.2

ЗМІСТ, ФОРМИ, МЕТОДИ Й ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ В ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ

Лісун Д.В., здобувач

Київський міський педагогічний університет імені Б.Д. Грінченка

Статтю присвячено визначенню змісту, форм, методів і етапів формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі, а також висвітленню результатів упровадження відповідної методики в процес професійної підготовки майбутнього музиканта-виконавця в музичному вищому навчальному закладі. Зроблено висновок про ефективність розробленої методики та доцільність її упровадження в навчальний процес музичного вищого навчального закладу.

Ключові слова: творча особистість музиканта-виконавця, інтерпретаційний процес, герменевтичні вміння, професійна підготовка.

Lisun D.V. СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ / Киевский городской педагогический университет имени Б.Д.Гринченко, Украина.

Статья посвящена определению содержания, форм, методов и этапов формирования творческой личности будущего музыканта-исполнителя в интерпретационном процессе, а также освещению результатов внедрения соответствующей методики в процесс профессиональной подготовки будущего музыканта-исполнителя в музыкальном высшем учебном заведении. Сделан вывод об эффективности разработанной методики и целесообразности ее внедрения в учебный процесс музыкального высшего учебного заведения.

Ключевые слова: творческая личность музыканта-исполнителя, интерпретационный процесс, герменевтические умения, профессиональная подготовка.

Lisun D.V. SUBSTANCE, FORMS, METHODS AND STAGES OF FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE MUSICIAN-PERFORMER IN THE INTERPRETATING PROCESS / B.D. Grinchenko Kyiv Municipal Pedagogical University, Ukraine.

The article is devoted to the determination of substance, forms, methods and stages of forming of creative personality of future musician-performer in the interpreting process, and also to the elucidation of results of implementation of appropriate methodology in the process of professional training of future musician-performer in musical institution of higher education. The author drew a conclusion about the effectiveness of worked out methodology and the reasonability of its implementation in the learning process of musical institution of higher education.

Key words: creative personality of musician-performer, interpreting process, hermeneutical abilities, professional training.

Актуальність проблеми формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця зумовлена потребами сьогодення, а також чинниками, незалежними від специфіки того чи іншого етапу розвитку суспільства й культури. Результатом процесу вивчення й розроблення проблеми творчої особистості, що перебуває у фокусі уваги багатьох дослідників у різних галузях наук, виступає вдосконалення уявлень і

поглядів на природу творчої діяльності особистості. Це, у свою чергу, призводить до опрацювання й дослідження нових шляхів, форм, методів формування творчої особистості в тій або іншій сфері людської діяльності.

В умовах навчального процесу музичного вищого навчального закладу міра ефективності формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця залежить від вибору оптимальних форм і методів педагогічного впливу на студентів музично-виконавських спеціалізацій. Ураховуючи специфіку професійної музично-виконавської діяльності, слід зазначити, що інтерпретаційний процес виступає тією методологічною основою, яка визначає основні змістові характеристики професійної підготовки майбутнього музиканта-виконавця. Отже, формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі потребує оптимальної організації процесу професійної підготовки студентів музично-виконавських спеціалізацій музичного вищого навчального закладу. Забезпечення такої організації вимагає визначення змісту, форм, методів і етапів формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі.

Проблематика творчої особистості дістала розроблення в наукових працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед них: В.Андрєєв, Д.Богоявленська, М.Вайновська, Н.Гузій, В.Кисільова, А.Маслоу, Я.Пономарьов, В.Роменець, С.Сисоєва та багато інших. Незважаючи на досить широкий діапазон існуючих досліджень, рівень розробленості проблеми формування творчої особистості в галузі музичного виконавства з урахуванням специфіки музично-виконавської професійної діяльності залишається недостатнім. Отже, спираючись на результати існуючих наукових досягнень в галузях педагогіки, психології, мистецтвознавства, постає необхідність у розробленні основних положень методики формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в найбільш природних і оптимальних умовах, а саме в інтерпретаційному процесі. Така необхідність і зумовила вибір мети даної статті.

Мета цієї статті полягає у визначенні змісту, форм, методів і етапів формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі, а також у висвітленні результатів упровадження відповідної методики в процес професійної підготовки майбутнього музиканта-виконавця в музичному вищому навчальному закладі.

Констатувальне дослідження, проведене нами в музичних вищих навчальних закладах у різних регіонах України дало змогу зробити висновок про, загалом, досить низький показник рівня сформованості творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, що свідчить про недостатньо ефективну організацію процесу професійної підготовки студентів музично-виконавських спеціалізацій. На цій основі ми сформулювали такі завдання нашого формувального експерименту: 1) ознайомлення студентів музично-виконавських спеціалізацій із теоретико-методологічними основами музично-виконавської творчості; 2) формування герменевтичних умінь творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця; 3) формування цілісної й самостійної творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця.

Вирішення цих завдань відбувалося через активне залучення творчого потенціалу студентів до всіх видів професійної діяльності творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця. До видів професійної діяльності музиканта-виконавця, згідно до змісту галузевого стандарту вищої освіти України за напрямом підготовки 0202 «Мистецтво» і спеціальністю 5.02020401 «Музичне мистецтво», відносимо: індивідуальну музично-виконавську практику; виконавську практику в складі оркестру, ансамблю; педагогічну практику. Особливу увагу було приділено виконанню концертної програми з фаху, оскільки ця позиція є ключовою при проведенні державної атестації осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, що визначено освітньо-кваліфікаційною характеристикою молодшого спеціаліста.

Логіка побудови педагогічного процесу формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця визначила необхідність пошуку ефективних форм організації навчання. Згідно з дефініцією, яку пропонує В.Ягупов, поняття «форма організації навчання» як дидактична категорія означає «зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний із кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком його здійснення» [1, с.385].

Відповідно до цього визначення слід навести такі форми педагогічного процесу формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в процесі професійної підготовки:

- індивідуальні заняття (заняття з фаху);
- групові заняття: у великих групах (лекційні, семінарські, практичні заняття спеціального курсу «Формування творчої особистості музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі»; заняття з оркестрового класу) та в мікрогрупах (заняття з ансамблю);
- концертна практика (академконцерти та іспити з фаху, концертні, конкурсні виступи);

- педагогічна практика (рефлексивне осмислення принципів формування творчої особистості музиканта-виконавця й практична реалізація власного досвіду, спрямована на формування іншої особистості);
- самостійна робота (заняття з інструментом; заняття з нотним та іншим музичним матеріалом (аудіо, відео записи, теоретичні праці тощо); позамузична пізнавальна й творча діяльність).

Необхідно зауважити, що формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі, зважаючи на специфіку навчального процесу музичного вищого навчального закладу, має передбачати як індивідуальну форму занять, так і групову (у великих та малих групах).

Форма концертної практики розглядалася як надзвичайно важлива для педагогічного процесу формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця. Під час концертних виступів музикант-виконавець реалізує власний творчий потенціал, вчиться втілювати художній образ музичного твору у відповідності до власного задуму, набуває необхідного досвіду творчої діяльності й музичної комунікації. Конкурсні вступи висувають підвищені вимоги до рівня розвитку мотиваційно-вольового компонента структури творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця. Підготовка до таких виступів вимагає від музиканта-виконавця особливої зосередженості й творчої наснаги, а також ретельності в побудові власної концепції інтерпретації музичного твору, відібраного для конкурсного виступу.

Педагогічна практика як одна з форм організації педагогічного процесу формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі набуває особливої значущості з огляду на важливість рефлексивного осмислення особистістю принципів власного формування й розвитку. Практична педагогічна діяльність творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця вимагає від нього не тільки високого рівня сформованості власної творчої особистості, але й усвідомлення шляхів реалізації творчого потенціалу задля формування іншої творчої особистості.

Самостійна форма роботи студента над інтерпретуванням музичного твору посідає важливе місце в педагогічному процесі формування його творчої особистості. Тому до кожної з лекцій спеціального курсу «Формування творчої особистості музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі», передбаченого першим етапом формувального експерименту, додається список літератури для самостійного вивчення. Самостійна форма занять студента музично-виконавської спеціалізації має включати не тільки й не стільки безпосередню роботу з нотним матеріалом, але, набагато ширше, вона повинна охоплювати увесь спектр творчого самовиявлення особистості – від пізнання окремих явищ буття (не тільки художніх) до продукування власних ідей, створення оригінальних концепцій, реалізації власного бачення змісту й сутності цих явищ.

Згідно з визначенням, яке наводить відомий український педагог Г.Ващенко, метод навчання – «це засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що містить у собі навчальний процес» [2, с.103.]. Щодо формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі, слід виокремити такі методи:

- герменевтичні методи;
- метод творчих завдань;
- словесні методи навчання (розповідь, пояснення, лекція, бесіда, дискусія, семінарське заняття);
- наочні методи (показ, ілюстрування – аудіо, відео матеріал, демонстрування – виконання музичного твору педагогом);
- практичні методи;
- метод повторення матеріалу;
- методи контролю й самоконтролю в навчанні.

Герменевтичні методи спрямовані на формування у творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця здатності до духовного осягнення змісту виконуваного музичного твору, розвитку емпатійних здібностей студентів. Це передбачало застосування таких завдань, які мали на меті сприяння реалізації здатності студентів до вчування в предмет пізнання (музичний твір), осягнення його змісту не тільки на раціональному, а й на емоційному рівні. Герменевтичні методи були покликані активізувати вироблення студентом особистісного розуміння змісту музичного твору з опорою як на суб'єктивний життєвий досвід і особистісні цінності, так і на цінності загальнолюдського масштабу.

Метод творчих завдань у формуванні творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі виступає як значуще джерело становлення її творчих здібностей. Вивчаючи принципи ефективного стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів, З.Друзь [3] розглядає нестандартні завдання як важливий засіб такого стимулювання. Слід зауважити, що, оскільки творча діяльність іманентно містить елемент нестандартності (об'єктивної чи суб'єктивної), то метод творчих завдань постає як ефективний засіб стимулювання творчої активності музиканта-виконавця. Окрім того,

виконуючи творчі завдання, які стосуються інтерпретування музичного твору, музикант-виконавець набуває професійних якостей, формує уявлення про можливості й напрямки музично-виконавської творчості. Система творчих завдань є своєрідною творчою лабораторією для творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, де опрацьовуються ті чи інші творчі прийоми, апробуються власні творчі концепції. Метод творчих завдань дозволив здійснити педагогічний особистісно-формульвальний вплив на кожного окремого студента, урахувавши рівень сформованості його творчої особистості в цілому, а також ступінь розвитку окремих компонентів її структури.

Розповідь, пояснення, лекція або бесіда, підкріплені виконавським показом, проілюстровані аудіо чи відео матеріалом або підсилені наочною демонстрацією навчального матеріалу, апелюють як до словесно-логічного, так і до наочно-образного виду мислення студента. Інформація, отримана в такий спосіб, потребує детальної обробки відповідними прийомами й способами мислення. Одночасне використання словесних і наочних методів у єдиному навчальному процесі (у рамках одного уроку або лекції) зумовлює взаємопідсилення й взаємодоповнення різних видів мислення особистості, що навчається, сприяючи в такий спосіб формуванню різноаспектного образу предмета навчання.

Практичні методи, що передбачають активну участь студентів у реалізації набутих знань, умінь і навичок, і які застосовуються в комплексі зі словесними й наочними методами, ефективно сприяли поєднанню у свідомості студентів теоретичного й практичного аспектів професійної діяльності. Через психологічні механізми синестезії відбувалося сполучення слухових, зорових, дотикових, рухових сенсорних модальностей. При цьому всі аспекти художнього образу музичного твору в усьому їх розмаїтті превалювали над моторною складовою виконавської техніки музиканта, домінуючи над нею. Отже, фізичний бік музичного виконавства керувався художньою доцільністю й підпорядковуватися їй. За умови такого домінування внутрішнього над зовнішнім у музичному виконавстві, у творчій особистості майбутнього музиканта-виконавця вироблявся творчий стиль професійної діяльності (і, ширше, стиль життя творчої особистості), який передбачає підвищену духовну, інтелектуальну, емоційну активність. Пріоритет духовного над фізичним за таких умов стає необхідним підґрунтям для формування навичок застосування виконавської техніки не тільки як засобу видобування звуку за посередництвом фізичних рухів, а як невід'ємної складової художньо-творчого процесу. Отже, тут правомірно говорити про закладення педагогічних основ формування художньої виконавської техніки, яка передбачає міцний зв'язок між певним прийомом, засобом звуковидобування тощо й тим чи іншим аспектом художнього образу музичного твору, що інтерпретується. Таким чином, у творчій особистості музиканта-виконавця виникає цілісне уявлення про внутрішній зміст художнього образу музичного твору й зовнішню форму втілення цього змісту в реальному звучанні. При цьому за певними технічними виконавськими прийомами закріплюються відповідні художні значення, а до цілісного образного уявлення про ці прийоми включеними виявляються художньо-змістовний (духовний, інтелектуальний, емоційний) та моторний аспекти виконавської культури. У свідомості творчої особистості музиканта-виконавця формуються динамічні образи складових музично-виконавської технічної майстерності, і ступінь динамічності та напрямок змінюваності цих образів зумовлюється характером подальшого музично-виконавського досвіду студента.

Метод повторення матеріалу в умовах навчального процесу музичного вищого навчального закладу відіграє значущу роль у формуванні творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі. Музичні твори, які були виконані музикантом-виконавцем раніше, в умовах накопичення досвіду творчої діяльності, отримують нове прочитання, сприяючи формуванню в музиканта-виконавця уявлення про перманентність творчого пошуку, про можливість постійного вдосконалення власної концепції інтерпретації певного музичного твору.

Методи контролю й самоконтролю виконували функцію визначення міри успішності перебігу педагогічного процесу формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі. Кожне лекційне заняття спеціального курсу «Формування творчої особистості музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі» передбачало питання для самоперевірки. Таким чином майбутній музикант-виконавець здійснював самоконтроль, який виступає як важливий чинник формування самостійності його творчої особистості.

Наш формульвальний експеримент проводився в три етапи.

Перший етап мав на меті вирішення завдання попереднього ознайомлення студентів музично-виконавських спеціалізацій із теоретико-методологічними основами музично-виконавської творчості, що здійснювалося через виконання ними відповідних творчих завдань, проведення педагогічних бесід, а також викладення авторського спеціального курсу «Формування творчої особистості музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі».

Другий етап передбачав вирішення завдання формування герменевтичних умінь творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі. Досягнення цієї мети здійснювалося завдяки застосуванню відповідних творчих завдань.

Третій етап мав на меті вирішення завдання формування цілісної й самостійної творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця. Для досягнення зазначеної мети головний акцент було зроблено на індивідуальній формі занять. Також важлива роль відводилася самостійній роботі студента, яка передбачала не тільки заняття з інструментом, але й роботу з нотним та іншим музичним матеріалом, що включав аудіо-, відеозаписи, теоретичні музикознавчі праці тощо.

Перший етап формувального експерименту передбачав застосування методів педагогічної бесіди, творчих завдань, наочних методів (показ, ілюстрування – аудіо, відеоматеріал, демонстрування – виконання музичного твору педагогом), практичних методи.

Так, під час занять із фаху студент, вивчивши музичний твір напам'ять, ознайомлювався з різними виконаннями цього твору відомими музикантами-виконавцями за посередництва прослуховування аудіо- та перегляду відеозаписів концертних виступів та студійних робіт. З метою визначення рівня та характеру розуміння сутності музично-виконавської творчості студентом, у рамках реалізації методу педагогічної бесіди, йому пропонувалося дати відповідь на запитання: «У чому Ви вбачаєте відмінність інтерпретаційних концепцій, втілених різними музикантами-виконавцями?». Виходячи з характеру відповіді, планувалося подальша робота зі студентом.

Урахування рівня розуміння музикантом-виконавцем специфіки музично-виконавської творчості дало змогу виокремити три типи планування педагогічних бесід на заняттях із фаху: 1) студенти, які не вбачали суттєвої різниці між інтерпретаційними концепціями й не могли пояснити сутності виявлення творчого начала в музично-виконавській діяльності (низький рівень), потребували детального роз'яснення відповідних питань і акцентуації особистісно-творчих моментів у різних концепціях інтерпретації музичного твору; 2) студенти, що відчували своєрідність кожної з інтерпретацій, але не могли пояснити, у чому саме вона полягає (середній рівень), потребували розширеного й детального пояснення сутності творчого переосмислення музичного матеріалу; 3) студенти, котрі виявилися спроможними не тільки вирізнити особистісний характер кожного з виконань, але й визначити його сутність (високий рівень), потребували спрямування їхнього творчого потенціалу на побудову власної концепції інтерпретації даного музичного твору. Реалізація такого підходу дала змогу здійснити особистісне орієнтування навчально-виховного процесу музичного вищого навчального закладу.

Викладення спеціального курсу «Формування творчої особистості музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі» стало тією інтегруючою ланкою, за допомогою якої було посилено міжпредметні зв'язки в процесі професійної підготовки майбутнього музиканта-виконавця, а також здійснено оптимальне поєднання теорії й практики музично-виконавської творчої діяльності.

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. Цим і був зумовлений вибір завдання *другого етапу* формувального експерименту, яке полягало у формуванні герменевтичних умінь творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця.

Поняття «уміння» визначається як засвоєний особистістю спосіб виконання дії, що засновується на досвіді, знаннях та навичках. Отже, реалізуючи герменевтичний підхід до інтерпретації музичного твору, музикант-виконавець має отримувати відповідний досвід інтерпретаційної діяльності, набувати знання, необхідні для формування специфічних умінь герменевтичної інтерпретації музичного твору. Такі вміння правомірно розглядати як професійні герменевтичні вміння, а їх зміст визначити як засвоєні особистістю способи інтерпретаційної діяльності з герменевтичних позицій. Спираючись на головні принципи герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору, слід зазначити, що герменевтичні вміння апелюють до здатності особистості до вчування в предмет інтерпретації, розуміння його змісту на рівні загальнолюдських цінностей, привнесення особистісних смислів до змісту об'єкта інтерпретаційної діяльності.

Виходячи із зазначеного вище, а також спираючись на компонентну структуру творчої особистості музиканта-виконавця, стає можливим виокремити герменевтичні вміння, які спираються на активність певного компонента: мотиваційно-вольового, когнітивного, емоційного або творчо-діяльнісного. Проте, усі герменевтичні вміння творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця перебувають у тісному зв'язку, зумовленому єдиною методичною основою, що її становить герменевтичне вчення. Зазначені вміння є такими, що пронизують усю структуру творчої особистості музиканта-виконавця, зумовлюючи активність в інтерпретаційному процесі всіх її компонентів.

Герменевтичні вміння творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, виходячи із сутності герменевтичного вчення, з необхідністю апелюють до таких понять герменевтики, як розуміння, духовні цінності, світоглядні настанови особистості, діалогічність пізнання, герменевтичне коло, емпатія, вчування в предмет пізнання тощо.

Отже, герменевтичними вміннями творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця є вміння:

- 1) сприймати явища музичного мистецтва з позицій особистісних і загальнолюдських цінностей;
- 2) актуалізувати власний світогляд в інтерпретаційному процесі;
- 3) пізнавати зміст музичного твору на основі внутрішнього міжособистісного діалогу з його автором;
- 4) самостійно вирішувати суперечності пізнання змісту музичного твору, зумовлені специфікою герменевтичного кола;
- 5) ідентифікувати, ототожнювати власні почуття з почуттями композитора;
- 6) інтерпретувати музичний твір на основі вчування та емоційного переживання його змісту;
- 7) постійно розширювати й поглиблювати своє розуміння змісту виконуваного музичного твору;
- 8) втілювати особистісне розуміння змісту музичного твору у власній концепції його інтерпретації.

Другий етап формуального експерименту передбачав застосування герменевтичних методів, методів творчих завдань, педагогічних бесід, експертного оцінювання виконання студентом музичного твору.

Застосування методу творчих завдань та практичних методів дозволило максимально ефективно досягти мети *третього етапу* формуального експерименту, яка полягала у формуванні цілісної й самостійної творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця. Це стало підставою інтегрування теорії й практики музично-виконавської творчості в єдиному інтерпретаційному процесі, формуючи в студента образне уявлення про виконуваний музичний твір.

З метою формування цілісної й самостійної творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця студентам було запропоновано виконати низку творчих завдань. Так, під час занять із фаху студент мав дати розширене пояснення власного бачення змісту музичного твору, визначити основні вихідні положення власної інтерпретаційної концепції. Виконання цього творчого завдання сприяло поглибленню первісного осягнення смислу музичного твору, глибшому усвідомленню музикантом-виконавцем власних інтенцій щодо трактування змісту виконуваного музичного твору, що, у свою чергу, заклало фундамент для успішного перебігу інтерпретаційного процесу, який передбачає: подальшу деталізацію, уточнення змісту як окремих частин музичного твору, так і всього музичного твору як цілісності; продукування якісно нової цілісності музичного твору, смисл якого отримує нове розуміння.

На основі результатів проведеної роботи, як наступне творче завдання, студентів було запропоновано провести паралелі між музично-виконавською творчістю та іншими видами творчості, як художньої, так і нехудожньої. Виконання даного творчого завдання сприяло розширенню уявлень майбутнього музиканта-виконавця про творчу діяльність особистості як таку взагалі та основні моменти, спільні для всіх видів творчості (переосмислення існуючого матеріалу, продукування якісно нового результату тощо), а також поглибленню розуміння специфіки музично-виконавської творчості.

Творчим завданням, покликаним сформувати уявлення студента про можливість практичної реалізації власного розуміння змісту музичного твору, що вивчається, було завдання з підбору музичних засобів виразності для втілення того чи іншого аспекту художнього образу. Виконання цього творчого завдання ефективно сприяло реалізації можливості задіяти виразні можливості музичного інструменту для втілення власного бачення змісту музичного твору в реальному звучанні.

Підсумовуючи, слід зауважити, що, вибудовуючи методіку формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, ми намагалися всебічно сприяти реалізації студентами музично-виконавських спеціалізацій музичних вищих навчальних закладів їх творчого потенціалу. Із цією метою всебічно заохочувалася творча ініціатива студентів, застосовувалася система творчих завдань, покликаних сформувати не тільки окремі компоненти структури творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, але й усю структуру в її цілісності. Важливим аспектом цього процесу вважаємо формування герменевтичних умінь творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця. Задля забезпечення цієї мети в ході професійної підготовки було застосовано систему герменевтичних методів, що ґрунтуються на головних принципах герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору у сфері музичної педагогіки.

Вивчення сутності творчої діяльності музиканта-виконавця дало нам змогу визначити відповідні критерії діагностики рівнів сформованості творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця.

Мотиваційно-вольовий критерій характеризує творчу особистість майбутнього музиканта-виконавця з позицій її внутрішньої вмотивованості до творчості, а також її вольової саморегуляції в процесі професійної діяльності. Зазначений критерій має наступні показники: а) наявність мотиваційно-вольової спрямованості творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця; б) потреба особистості в позитивному перетворенні як навколишньої дійсності, так і самої себе; в) прояв надситуативної активності в професійній діяльності. Наведені показники мотиваційно-вольового критерію охоплюють як

внутрішні психологічні передумови інтерпретаційної діяльності творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, так і аспекти їх зовнішнього прояву в професійній діяльності.

Когнітивний критерій сформованості творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця відображає як міру розвиненості її пізнавальних здібностей, так і ступінь широти знань, які виступають основою інтерпретаційної діяльності. Цей критерій охоплює такі показники: а) творчий стиль пізнання дійсності, репрезентованої музичним твором; б) різносторонність і якість асоціативних зв'язків; в) глибина й різносторонність знань, застосованих в інтерпретаційній діяльності. Показники когнітивного критерію характеризують пізнавальний потенціал творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця і його реалізацію в професійній діяльності.

Емоційний критерій характеризує емоційну сферу майбутнього музиканта-виконавця й міру реалізації його особистісного емоційного досвіду в інтерпретаційній діяльності. Емоційний критерій визначається за такими показниками: а) ступінь розвиненості емоційної сфери; б) прагнення зрозуміти зміст музичного твору, що інтерпретується, на емоційному рівні; в) втілення особистісних емоцій у власному варіанті інтерпретації виконуваного музичного твору. Дані показники висвітлюють як багатство емоційної сфери творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, так і процес творчої реалізації нею власних емоцій у професійній діяльності.

Творчо-діяльнісний критерій визначає перетворюючу, креативну діяльність творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця, її професійну творчу активність. Показниками названого критерію є такі: а) вихід творчої діяльності за рамки наявного матеріалу, б) самостійність у вирішенні творчих задач професійної діяльності; в) оригінальність концепції інтерпретації музичного твору, що виконується. Зазначені показники творчо-діялісного критерію характеризують творчу особистість майбутнього музиканта-виконавця з позицій творчого ставлення до власної професійної діяльності.

Урахування індивідуальних результатів діагностування кожного окремого студента музично-виконавської спеціалізації із застосуванням наведених критеріїв дало змогу визначити наступні рівні сформованості творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця: низький (репродуктивний); середній (евристичний); високий (креативний).

Упровадження в педагогічну практику музичного вищого навчального закладу розробленої методики формування творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі дозволило значно підвищити ефективність процесу професійної підготовки студентів музично-виконавських спеціалізацій. Так, в експериментальній групі кількість студентів, віднесених до низького рівня сформованості творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця зменшилася з 48,4% до 3,2%; кількість студентів, які відповідали середньому рівню зменшилася з 45,2% до 41,9%; кількість студентів, що характеризувалися високим рівнем сформованості творчої особистості майбутнього музиканта-виконавця зросла з 6,4% до 54,9%. Наведені результати свідчать про ефективність розробленої методики й доцільність її впровадження в навчальний процес музичного вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
2. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : [підруч. для педагогів] / Григорій Григорійович Ващенко. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 415 с.
3. Друзь З. В. Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Друзь Зінаїда Василівна. – Кривий Ріг, 1997. – 178 с.

УДК 376.2/4 : [37.03 : 782]

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Локарева Г.В., д. пед. н., професор, Рись М.Ю., аспірант

Запорізький національний університет

У статті розглянуті питання та деякі аспекти механізму впливу засобів музикотерапії на соціальну реабілітацію дітей з особливими потребами та їх самореалізацію в життєвому просторі.

Ключові слова: самореалізація, музикотерапія, діти з особливими потребам, соціальна адаптація та самореалізація.

Локарева Г.В., Рысь М.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассмотрены вопросы и некоторые аспекты механизма влияния способов музыкотерапии на социальную реабилитацию детей с особенными потребностями, их самореализацию в жизненном пространстве.

Ключевые слова: самореализация, музыкальная терапия, дети с особенными потребностями, социальная адаптация и самореализация.

Lokareva G.V., Rys M. Yu. THE USE OF MEANS OF MUSICAL THERAPY ON SELF REALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL REQUIREMENTS / Zaporizhzhya National University, Ukraine

This article deals with the some points and aspects of influence of the means of music therapy on the social rehabilitation of the children with special requirements and their self realization in life environment.

Key words: self realization, music therapy, children with special requirements, social rehabilitation.

Соціально-економічний стан сьогодення, у якому перебуває наше суспільство, кризові явища у сфері економіки та фінансів України зумовлюють посилення уваги до соціального захисту та підтримки людей з особливими потребами, а особливо дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями. Соціальна політика України спрямована на виконання належних заходів, впровадження інноваційних технологій, що сприяють соціальній реабілітації дітей з особливими потребами, їхній соціалізації та самореалізації у життєвому просторі.

Актуальність цього важливого завдання зумовило висвітлити один з засобів соціально-психологічної корекції, зокрема механізм впливу музики на дітей з особливими потребами, їхню самореалізацію в мікросередовищі, у якому вони перебувають і яка може мати позитивний вплив на подальшу адаптацію та самореалізацію всього денному суспільстві.

Музика – вид мистецтва, який має позитивний вплив на емоційний стан людини. Сила музики в тому, що вона „доповнює поезію, доводить те, що словами не можна висловити. Ця якість музики складає головну привабливість, головну чаруючу силу. Вона – безпосередня мова душі” (О.М.Серов). Музика, як один із шляхів спілкування людини зі своєю підсвідомістю, здатна через хвилювання, через образ, допомогти їй у „безпосередньому, прямому, цілісному досягненні світу” (Е.Фромм). а втім, у самопізнанні, яке є згідно з психологією здоров’я прямим шляхом до оздоровлення. Намагання усвідомити механізм впливу музики на внутрішній стан людини був притаманний усім історичним епохам. Так, спостереження впливу музики на фізичний та душевний стан людини був відомий ще за часів стародавньої Греції. Студенти, які вивчали медицину, обов’язково займалися й музикою. Факт вилікування царя Давида від хвороби за допомогою гри на арфі дійшов до нас завдяки Ветхому Завіту. Як знеболуючий засіб музичне виконавство використовували у своїй медичній практиці Гіппократ та давньоєгипетські лікарі. Недарма Гіппократ ставився до медицини як одному з видів мистецтв: ”Музика та медицина! Який божественний союз! Я клянусь Аполлоном та Ескулапом” (Гіппократ). Давньоіндійська легенда Т’ягораджа розповідає про воскресіння померлого завдяки співу. Взаємозв’язок музики та медицини обґрунтував у своїй науковій праці ”Medicine Musical” Ричард Браун (1729 р.). Визначено, „що мистецтво само по собі володіє цілющою дією” (Е.Крамер). Тому деякі лікарі радять пацієнтам, які страждають, наприклад, від стресу, слухати заспокійливу музику, що до речі, поліпшує настрій та самовідчуття. У багатьох сучасних лікарнях музика звучить у відділеннях інтенсивної терапії. На приємну музику позитивно реагують немовлята, які з’явилися на світ несвоєчасно, а також хворі у хірургічних відділеннях тому, що заспокійлива музика значно зменшує рівень гормонів стресу під час хірургічних операцій. Музика зменшує занепокоєння в породіль, допомагаючи психологічно їм під час пологів. Стоматологи іноді включають заспокійливу музику для створення більш невимушеної атмосфери, якщо пацієнт відчуває напругу. Музика впливово діє на “особливих” дітей, поліпшуючи їхній фізичний та душевний стан.

Треба зауважити, що питанню розробки соціально-педагогічних технологій щодо дітей з особливими потребами приділяли увагу Є.А.Антонович, О.В.Безпалько, Л.С.Виготський, І.Д.Зверева, А.Й.Капська, Л.Г.Коваль, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухова, Р.Штайнер та ін.

Л.С.Виготський вперше обґрунтував причинну залежність між біологічними факторами виникнення відхилень у психічному розвитку дитини. На теперішній час широко використовується введене Л.С.Виготським поняття первинного порушення – первинних біологічних чинників, що ускладнюють пристосування дитини до життя, й вторинних – тих, що виникають у неї на основі первинних порушень як результат труднощів пристосування її до життя. Вторинним порушенням притаманне соціальне походження. При тих самих первинних порушеннях вторинні можуть бути більш чи менш вираженими, а можуть бути зовсім незначними, якщо умови життя та виховання дитини сприяли їх попередженню. І навпаки, незначне первинне порушення, яке за сприятливих умов не мало прояву, у несприятливих соціальних обставинах розвитку дитини може призвести до суттєвих порушень її пізнавальної діяльності. Тому влучною є визначення Л.С.Виготського про те що „методично правильно поставити питання про

співвідношення первинних і вторинних відхилень та затримок у розвитку аномальної та важкої дитини - значить дати ключ до методики дослідження і методики виховання цієї дитини.” [1,274].

Необхідно зауважити про вплив системи евристичного виховання, розробленою Р.Штайнером, де мистецтво руху, мовлення та музики використовувалося педагогами-антропософами при лікуванні дітей-інвалідів з порушенням зору, слуху, мовлення, емоційної сфери, поведінки тощо. Досвід роботи у Кемхілл-общинах з дітьми з особливими потребами було спрямовано на створення соціально-педагогічних умов для найбільш повної самореалізації здібностей дитини засобами евримиї (художньої, педагогічної, лікувальної).”...ми дивимось на людину в цілому. І те, що вона прагне виразити себе у рухах тіла, душі та духа знаходить своє відображення в евримиї” [4,168].

До недавнього часу лікувальним особливостям музики не приділялась належна увага. Однак, дослідивши ще свого часу питання впливу музики на особистість дитини, В.М.Бехтерев дійшов висновку, що серед допоміжних засобів спілкування найдієвішим та організуючим є музика. Відповідність музичних образів та музичної мови віку дитини надасть змогу „умерить слишком возбужденные темпераменты и расшевелить заторможенных детей, отрегулировать координацию движений” (В.М. Бехтерев).

Зацікавленість музичною терапією й механізми її дії на людину суттєво активізувався другій половині ХХ сторіччя. Дослідженням у цьому напрямі сприяла поява високоякісних технологічних, аудіовізуальних засобів та засобів медичної техніки, що надало в подальшому вивчення фізіологічних реакцій людини, які виникають внаслідок музично-терапевтичних дій. У фізіотерапії формується новий напрям - музична терапія, як науковий метод ефективного лікування хвороб за допомогою впливу музики та її використання з лікувально-профілактичною ціллю. Музична терапія є контрольованим використанням музики в лікуванні реабілітації, освіті та вихованні дітей та дорослих, що страждають на будь-які соматичні та психічні захворювання.

У самостійний напрям музична терапія виокремилась у 1950 році, коли в Сполучених штатах Америки були створені Національна асоціація музичної терапії, а пізніше-Американська асоціація музичної терапії (1974 р.), які згодом у 1998 році об'єдналися в Американську асоціацію музичної терапії. На теперішній час існують різноманітні національні школи, які займаються дослідженнями в галузі музичної терапії, як одному з видів арт-терапії. Арт-терапія (лікування за допомогою мистецтва) відображає процеси відокремлення таких самостійних напрямів: медичного, соціального, педагогічного. У медичному аспекті музична терапія розуміється як засіб емоційного впливу на дитину з ціллю корекції присутніх у неї фізичних та розумових відхилень. Соціальність музикотерапії розуміється як засіб соціалізації дитини з особливими потребами, невербальної комунікації та як одна із можливостей у пізнанні оточуючого світу, самореалізація у ньому в силу своїх можливостей. Створення відчуття конфіденційності та захищеності в міжособистісних стосунках та розвиваючого педагогічного середовища з урахуванням психофізичних можливостей дитини сприятиме її саморозвитку, емоційно-особистісному ставленню до творів музичного мистецтва.

На сьогоднішній час існує досвід роботи зарубіжних та вітчизняних музикотерапевтів, які стояли у витоків заснування експресивної та активної музикотерапії та знаходяться у творчому пошуку інтегративних підходів у своїй роботі: Д.Алвін, О. Антонова-Турченко, Р.Блаво, А.Виноградова, О.Ворожцова, Г.Вош, С.Захарова, О.Котишева, К.Кенінг, Г.Локарева, Л.Лебедева, Д.Морено, Я.Л.Морено, Ж. Некту, Н.Роджерс, С.Стангріт, І.Старикова, О.Сакс, Т.Степанова, К.Томайно, Е.Уорік, К.Фопель, А.Черкаська, С.Шушарджан.

Методи та технології, розроблені спеціалістами музичної терапії з лікувальною та профілактичною дією, що становлять основну мету клінічної музикотерапії, поділяють її на рецептивну, активну та інтегративну. Рецептивна музикотерапія визначає пасивну участь клієнта у музикотерапевтичному процесі (прослуховування музики), тоді як активна музикотерапія безпосередньо включає пацієнта в процес музикування.” Експресивна терапія уявляє собою процес самодослідження за допомогою усякої художньої форми, яка приходить до нас з емоційних підвалин. Ця терапія не зводиться до створення „приємної” картини. Вона не є танцем, який створений для сцени, вона не є і віршем, який переписується знов та знов з метою досягнення удосконалення” (Н.Роджерс). Новітній напрям музикотерапії - інтегративний, зумовлює корекцію психофізіологічних порушень, а саме зняття стресу, больових синдромів, укріплення загальнофізичного стану, підвищення творчої активності, інтуїції, сприйняття до оволодіння навчальним матеріалом, що надається. Так, проблему відновлення речових та рухомих функцій засобами вокалотерапії у хворих, що перенесли інсульт, вирішували К.Томайно та О.Сакс. У системі корекційної роботи з дітьми, які мають особливі потреби, широко використовуються програми дитячого розвитку К. Орфа та К. Фопеля: пізнання музики через імпровізацію та ігрову форму, завдяки чому розвивається уява, забезпечується комфортний стан дитини під час занять (І.Старикова). Дослідження впливу різножанрової музики на організм людини, а саме на клітинному рівні досліджував С.Шушарджан, значення музики в груповій терапії та психодрамі досліджували Я.Л.Морено та Дж. Морено.

Основними завданнями музикотерапії, як безпосереднього методу лікування, де музика використовується як ведучий фактор впливу на дитину з особливими потребами, є розвиток її емоційної сфери, мотивація на організацію самостійної творчої діяльності, а саме: індивідуального та групового співу, ритмічних вправ, танцювальних рухів, рухових імпровізацій. Комплексна структура занять дає змогу для стимуляції рухових функцій, розвитку та корекції сенсорних процесів (сприяття, уяви, відчуття).

Цілями та завданнями у використанні засобів музичної терапії, реалізація яких може сприяти самореалізації дітей з особливими потребами, є адаптація в новому колективі, подолання сором'язливості та дискомфорту при спілкуванні з однолітками та дорослими, що сприяє „розвитку позитивних комунікативних навичок кожної дитини з подальшим включенням у сумісну діяльність зі здоровими однолітками в умовах відкритого соціального середовища” (А.Черкаська). Спрямованість занять музикою з терапевтичними елементами сприятиме знайомству з музичними інструментами та їх призначенням, розвитку музичного слуху, ритму та виконавчих навичок. Одночасно реалізуються терапевтичні завдання, а саме: корекційна робота над індивідуальними психофізичними недоліками вихованців.

Для організації та проведення ефективних музикотерапевтичних занять в умовах відділень соціальної адаптації та реабілітації дітей з особливими потребами необхідною умовою є комплектація різновікових мікрогруп з урахуванням соматичних та психофізичних показників кожної дитини (діти з інтелектуальними вадами, розумовозбереженням інтелектом, ДЦП, недосконалим остіогінезом), характеру патології та попередньому досвіді занять музикотерапією. Наступними умовами є різноманітні форми викладу матеріалу, що надається, захист дітей від фізичного та розумового перевантаження, правильний вибір темпу і способу засвоєння завдань, введенням інтегрованих елементів у корекційний процес, використання індивідуального підходу з елементами групової роботи. Розподіл психофізичного навантаження, відчуття кожним учасником емоційного захисту та комфортності на заняттях музикотерапією сприятиме досягненню оптимальних результатів. У комплексну структуру занять необхідно внести музичну ритміку, використання якої дає позитивні результати при лікуванні рухових та мовленнєвих розладів, порушенні координації рухів. Це ритмічні ігри, дихальна гімнастика, ритмічні відтворення, які подаються в різних темпових рішеннях, мелочитання (читання під музичний акомпанемент) у індивідуальній або в груповій формі. У музикотерапії проблемних дітей та підлітків танець є експресивною моделлю самовираження особистості, яка включена у мікросоціум. Більш зрозумілими для дітей з особливими потребами є колові хореографічні композиції, музичний супровід яких більш сприятливий для відтворення простіших рухів, гармонізації поведінки, стимулювання невербальних зв'язків, виникнення почуття групової єдності. Розвиток слухової уваги та сприйняття вирішується завдяки грі на музичних інструментах(барабан, трещотки, кувіца, сопілка, бубон, ложки, бубонці та ін.) як музикотерапевта особисто, так і самих вихованців. Завдяки впровадженню цієї форми роботи діти навчаються розрізняти та локалізувати немовні звуки, відзначати джерело звуку, співвідносити інструмент до його звучання. Досвід корекційної роботи з дітьми, які мають мовні розлади, підтверджує, що терапія методом вокалу допомагає у лікуванні цього порушення, більш того, сприяє профілактиці дихальних захворювань та лікуванню вроджених дефектів дихальної системи. За допомогою групового, індивідуального співу та паралельного використанню музичних ігор стимулюється активна мова, наладжується та поліпшується вентиляція легенів дитини. Сприяття пісень для такої дитини є більш зрозуміла чим мовні звернення, оскільки її зміст передається не тільки у словах а й у музиці, що сприяє виникненню у свідомості дитини різноманітних зорових образів. Методично грамотно організовані заняття для цієї категорії дітей сприяють розвитку відчуття темпу, ритму, часу, невербальних комунікативних навичок, загальної моторики, виховання вольових якостей, витримки, здатності стримувати афекти. Групова музикотерапія для дітей з фізичними та розумовими вадами зумовлює керівництво дорослого, у якій вихованці мають потребу, але й одночасно надає їм незалежність та змогу діяти своїми силами, знижує дискомфорт від залежності дорослого та дитини, який має місце у процесі індивідуальної та групової роботи.

Таким чином, спеціальні програми для дітей з особливими потребами сприяють поліпшенню інтелектуальних функцій, покращує особисту самооцінку, навички самопізнання та самостійності. Спираючись на досвід роботи з даною категорією дітей, можна наголосити на необхідності розробки профілактичних та корекційних програм з музикотерапії та впровадження їх у практику сумісної роботи психолога, музичного керівника, соціального педагога відділень соціальної реабілітації та адаптації дітей з особливими потребами, що сприятиме самореалізації вихованців до самостійного життя в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога/ Василькова Ю.В. - М.: Академия, 2001.-160 с.

2. Виготский Л.С. Дигностика развития и педологическая клиника трудного детства/ Виготский Л.С. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5. - 327с.
3. Вейс Й.Томас Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах/ Вейс Й./ Пер. с нем.-М.:Парсифаль, 2005.-193 с.
4. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С.Лебединской.-М.: Педагогика,1982.-430 с.

УДК 37.013.42.376.58

КОНЦЕПЦІ ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ/СНІДУ

Лях В. В., пошукувач

*Институт проблем виховання АПН України; виконавчий директор Фонду Східна Європа
м. Київ*

У статті автором проаналізований комплекс теоретичних розробок щодо профілактики ВІЛ/СНІДУ, доведено, що наразі профілактичні програми в Україні вибудовуються на основі когнітивної, поведінкової та мотиваційної теорій.

Ключові слова: профілактика, соціальна профілактика, ВІЛ/СНІД, ризиківана поведінка, теорії профілактики.

Лях В.В. КОНЦЕПЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ ВИЧ/СПИДА / Институт проблем воспитания АПН Украины; г. Киев, Украина

В статье автор проанализировал комплекс теоретических разработок по профилактике ВИЧ/СПИДА, доказал, что профилактические программы в Украине выстраиваются на основе когнитивной, поведенческой и мотивационной теорий.

Ключевые слова: профилактика, социальная профилактика, ВИЧ/СПИД, рискованное поведение, теории профилактики.

Liakh V. CONCEPTS OF HIV/AIDS PREVENTION / Institute of problems of Upbringing, National Pedagogical Academy of Ukraine, Ukraine

In the article the author analysed a set of theories of HIV/AIDS Prevention; proved that prevention programmes in Ukraine are based on cognitive, behavioural and motivational theories.

Key words: prevention, social prevention, HIV/AIDS, risky behaviour, theories of prevention.

ВІЛ-інфекція – це більше, ніж звичайна проблема системи охорони здоров'я. Вона являє собою загрозу для громадського та економічного розвитку країн та континентів, для людей у найбільш плідний період їхнього життя, матерів та дітей, сімей та народів, порівняний з екологічною катастрофою. Масштаби кризи, пов'язаної із СНІД, перевершили всі найгірші сценарії десятирічної давності. Десятки країн охоплені повномасштабними епідеміями ВІЛ/СНІД і ще більше знаходяться на межі епідемії.

Наразі в Україні досить гостро стоїть питання профілактики ВІЛ/СНІДУ. За офіційними даними Міжнародного благодійного фонду "Міжнародний Альянс ВІЛ/СНІД в Україні" станом на 01.01.2009 у більшості регіонів зростає число ВІЛ-інфікованих, хворих на СНІД та померлих від цієї хвороби [4]. Число вперше зареєстрованих в Україні випадків ВІЛ-інфекції з 1999 р. зростає щорічно. У 2008 р. в країні зареєстровано 18 963 нові випадки ВІЛ-інфекції серед громадян України. Показник захворюваності на ВІЛ-інфекцію в Україні в 2008 р. становить 40,9 на 100 тис. населення. За період 2006-2008 рр. відмічається зниження темпу приросту даного показника понад у двічі – з + 16,8 % до + 7,6 %. Позитивна тенденція до зниження кількості нових випадків СНІДУ відмічається і в 2008 р.: зареєстровано 4 380 нових випадків захворювання на СНІД, у тому числі – 74 серед дітей віком до 14 років (у 2007 р. – 4573 та 115, у 2006р. – 4723 та 123, відповідно). Показник захворюваності на СНІД в Україні з 2006 р. має позитивну тенденцію до зниження і в 2008 р. становить 9,5 на 100 тис. населення (9,8 на 100 тис. населення у 2007 р. та 10,1 у 2006 р.).

Станом на 01.01.2009 р. під диспансерним наглядом в Україні перебуває 91 717 ВІЛ-інфікованих осіб, у т.ч. 10 410 хворих на СНІД. Показники поширеності ВІЛ-інфекції та СНІД становлять 198,6 та 22,5 на 100 тис. населення, відповідно. Найвищі рівні поширеності ВІЛ-інфекції, як і раніше, залишаються в Дніпропетровській (455,2 на 100 тис. нас.), Одеській (454,0), Донецькій (442,9), Миколаївській (434,3) областях,

м. Севастополь (334,8) та АР Крим (268,6). Протягом усього періоду епідеміологічного нагляду за ВІЛ-інфекцією в Україні спостерігається збільшення числа осіб, які померли від захворювань, зумовлених СНІДОм. У 2008 р. епідемія ВІЛ-інфекції забрала життя у 2 710 хворих на СНІД, з них 14 – дітей.

Показник смертності від захворювань, зумовлених СНІДом, в Україні в 2008 р. становить 5,8 на 100 тис. населення проти 5,4 у 2007 р. та 5,2 у 2006 р. На жаль, у 2008 р. ми маємо деяке збільшення темпу приросту показника смертності від захворювань, зумовлених СНІДом, а саме + 7,4 %. За статистичними даними у структурі шляхів інфікування ВІЛ продовжується зниження питомої ваги передачі ВІЛ внаслідок введення наркотичних речовин ін'єкційним шляхом на тлі поступового збільшення частки випадків зараження статевим шляхом. У 2008 р. структура шляхів інфікування ВІЛ в Україні була такою: парентеральний (переважно при введенні наркотичних речовин ін'єкційним шляхом) – 37,0 %, статевий (переважно гетеросексуальний) – 41,9 %, частка, яку склали діти, народжені ВІЛ-інфікованими жінками – 19,2%, не визначений шлях передачі – 1,9 %. За даними дозорних епідеміологічних досліджень епідемія ВІЛ-інфекції в Україні залишається сконцентрованою в групах найбільш високого ризику інфікування ВІЛ. Разом з тим, можна констатувати, що за даними офіційної реєстрації протягом останніх 3-х років у країні намітилася тенденція до стабілізації епідемічної ситуації серед СІН, що підтверджено даними дозорних епідеміологічних досліджень в окремих містах (м. Харків, Херсон, Черкаси). Збільшення гетеросексуального шляху передачі та кількості ВІЛ-інфікованих жінок дітородного віку сприяло поступовому збільшенню кількості дітей, народжених ВІЛ-інфікованими жінками. У 2008 р. зареєстровано 3 635 дітей, які були народжені ВІЛ-інфікованими жінками (у 2007 р. – 3 430 дітей, у 2006 р. – 2 822 дитини). За статистичними даними в Україні на 01.01.2009 р. під диспансерним наглядом перебуває 7 985 дітей, народжених ВІЛ-інфікованими жінками, з них 1 968 дітей зі встановленим діагнозом «ВІЛ-інфекція» та 6 017 з діагнозом «ВІЛ-інфекція» в стадії підтвердження.

За даними сероепідеміологічного моніторингу у 2008 р. проведено 3 220 112 скринінгових обстежень на ВІЛ, підтверджено 37 298 [4].

Одним із найдієвіших шляхів боротьби з ВІЛ/СНІДом залишається профілактика. Вищі навчальні заклади, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, громадські організації, дружні клініки для молоді ініціюють та впроваджують велику кількість просвітницько-профілактичних програм.

Теоретико-методичні і науково-практичні основи соціальної профілактики були закладені у дослідженнях вітчизняних педагогів (О. Безпалько, Т. Воронцова, Т. Журавель, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, В. Лютий, Т. Лях, В. Оржеховська, І. Пінчук, О. Пилипенко, В. Пономаренко, В. Сановська, С. Терницька, Т. Цюман, Л. Шипіцина), психологів (Л. Бутузова, Ю. Калашников, Б. Лазоренко, Н. Сирота), медиків (Б. Ворник, І. Ільїнська, В. Покровський, О. Пурік, А. Щербинська та ін.), соціологів (О. Артюх, О. Балакірева, М. Варбан, Ю. Галустян).

Однак наразі не існує однозначного підходу до профілактики ВІЛ/СНІДу.

Тому *метою* статті є аналіз науково-теоретичних досліджень у сфері профілактики ВІЛ/СНІДу.

Профілактика є одним з основних напрямів соціально-педагогічної роботи. Діяльність, спрямована на попередження виникнення та розвитку негативних соціальних явищ, соціальних проблем і проблем особистості, називають соціальною профілактикою. Вона передбачає виявлення, усунення або нейтралізацію соціальних і психологічних чинників, що призводять до появи та загострення проблеми [2].

До базових теоретичних концепцій профілактики слід віднести комплекс теоретичних розробок, в основу якого покладено:

- теорію соціального научіння і самоефективності;
- теорію просування до здоров'я (А. Bandura);
- теорію проблемної поведінки (R. Jessor);
- концепцію здорового життєвого стилю (Всесвітня організація охорони здоров'я);
- теорію життєвих навичок (J. Botvin);
- мотиваційну теорію постадійної зміни поведінки;
- трансакціональну теорію стресу і копінг (R. Lazarus) тощо [1, 3].

Розглянемо детальніше кожну з них.

Теорія просування до здоров'я. В останні десятиліття відбулися зміни в розробці концепції людського здоров'я і хвороби. Дослідники віддають перевагу підходу моделювання здоров'я як перспективному. Модель здоров'я ґрунтується на понятті просування до здоров'я як профілактиці, превенції хвороб. Поняття превенції розглядається в широкому розумінні, що передбачає не тільки відхід від хвороби, а й розвиток факторів, які сприяють здоров'ю.

За цією теорією для ефективності профілактичних дій необхідно, щоб людина мала: адекватні знання про фактори ризику і ризиковані поведінкові паттерни для управління власним здоров'ям у напрямку його захисту та зміцнення; переконання у власній ефективності (самоефективності) відносно можливості регулювати своє здоров'я.

Це центральна ідея соціально-когнітивної теорії. Сприйняття власної ефективності визначає впевненість у здатності організувати свої поведінку, думки, почуття в сприятливому напрямі, незважаючи на те, що на людину впливають різноманітні стресові події, і її життя постійно змінюється. Віра у власні сили – базис для дій, тоді як втрата людиною цієї віри може призвести до дезорганізації при зустрічі з труднощами і змінами навколишнього світу.

Теорія мотивації. Якщо людина не розуміє необхідності постійних змін свого мислення і стилю життя, то вона "приречена" на психічну і соціальну дезадаптацію. Ризик її залучення до вживання психоактивних речовин підвищується, проблема формування залежності стає більш актуальною, а якщо залежність вже сформована, то лікування і реабілітація будуть невдалими.

Відповідно стає очевидною необхідність роботи з мотивацією до позитивної зміни і розвитку на усіх етапах і стадіях життя людини, а тим паче її сприяння її одужанню.

Методи роботи з мотивацією осіб у процесі профілактики та лікування залежностей від психоактивних речовин набули розвитку протягом останнього десятиліття. Дослідники дійшли висновку, що формування здорової людини, а також лікування пацієнтів, не готових до зміни свого життєвого стилю, не дає позитивних результатів. З іншого боку, став очевидним той факт, що люди, які вживають психоактивні речовини, мають право на допомогу у формуванні мотиваційної готовності до лікування, зміни своєї поведінки, життєвого стилю і одужання.

Теорія життєвих навичок. Життєві навички – це здатність до адаптації, позитивної поведінки й подолання труднощів повсякденного життя. Життєві навички – особистісні, міжособистісні і фізичні навички, які дозволяють людям контролювати і спрямовувати своє життя, розвивати вміння жити поряд з іншими людьми і вносити зміни в оточуючий світ.

Ця теорія базується на понятті про зміни поведінки, а практична реалізація її в профілактичних програмах втілюється через методи поведінкової реалізації і терапії. Цей теоретичний підхід було сформовано на зіткненні двох етіологічних теорій – теорії соціального наuczіння (A. Bandura) і теорії проблемної поведінки (R. Jessor).

Перший компонент програм – інформаційний, суть якого полягає в інформуванні про здоров'я, шкоду вживання наркотичних речовин, соціальному недопущенні їх вживання.

Другий компонент програм являє собою розвиток самокерованої поведінки, сфокусованої на обраному життєвому стилі; розробку планів самовдосконалення; розвиток самооцінки, соціальної чутливості та особистісного контролю; навчання стратегіям прийняття рішень, стійкості до впливу соціального середовища і тиску ровесників, яким властиве явище наркотизму.

Долання особистісної і ситуаційної тривоги – ще один важливий напрямок програм розвитку життєвих навичок. Учасники програм опановують різноманітні техніки, які редукують тривогу, сприяють самоуправлінню і релаксації за потребою.

Важливий компонент програми життєвих навичок – навчання різноманітним соціальним навичкам: комунікації, налагодження соціальних контактів, відмови від пропозиції вживання психоактивних речовин, навички відстоювання власної позиції, персональних кордонів і підтримки дружніх стосунків.

Теорія альтернативної діяльності. Вперше теоретична концепція альтернативи наркотичним речовинам була сформована в 1972 році (Dochner) і базувалася на таких позиціях:

- психологічна залежність від наркотичної речовини є результатом її замісного ефекту;
- багато форм поведінки, спрямованої на пошук задоволення, є результатом зміни настрою або свідомості особистості;
- люди не полишають вживання психоактивних речовин, які покращують настрій, або поведінку, спрямовану на пошук задоволення, доти, доки не мають можливості отримати натомість щось краще.

Альтернативи наркотичним речовинам є також альтернативами дистресам і дискомфорту, які за своєю суттю призводять до саморуйнівної поведінки.

Вирізняють чотири види програм альтернативної активності:

- пропонування специфічної активності (наприклад, подорожі з пригодами), яка викликає як хвилювання та подолання перепон;
- комбінація специфічних потреб зі специфічною активністю (наприклад, потреба в ризику і пошуку відчуттів, властиві людям, які мають схильність до вживання психоактивних речовин, задовольняється в цих програмах шляхом залученості до екстремальних видів спорту – стрибки з парашутом тощо)

- заохочення до участі у всіх видах специфічної активності;
- створення груп підтримки молодих людей, які піклуються про свою життєву позицію.

Такі програми особливо ефективні при роботі з групами високого ризику вживання психоактивних речовин.

Концепція соціальної підтримки. Інтерес до феномена соціальної підтримки та її ролі у збереженні психологічного й фізичного благополуччя, зміцнення здоров'я стрімко зростає. Численні дослідження довели, що люди, які отримують різні види підтримки від сім'ї, друзів, значущих для них осіб, відрізняються міцнішим здоров'ям, легше долають труднощі і захворювання (Сирота Н., 1994; Ялтонський В., 1995; Cobb S., 1976; Moos R. H., 1994).

Соціальна підтримка, пом'якшуючи вплив стресорів на організм, тим самим зберігає здоров'я і благополуччя людини, полегшуючи адаптацію і сприяючи розвитку індивіда. Вона є важливою складовою копінг-поведінки, вагомим соціальним копінг-ресурсом, без якого не відбувається ні адекватного розвитку, ні пристосування.

Виокремлюють декілька теоретичних моделей, які пояснюють зв'язок соціальної підтримки з витоками психологічного і фізичного здоров'я, серед них: модель основного, або спрямованого ефекту; буферна модель; модель не спрямованої дії.

Згідно з першою моделлю наявність соціальної підтримки впливає на збереження здоров'я людини, відсутність її – призводить до погіршення здоров'я.

За буферною моделлю, механізм, який пов'язує стрес із хворобою, вмикає серйозні порушення нейроендокринної або імунної систем, внесення змін у поведінку, пов'язану зі здоров'ям (неправильне харчування, вживання алкоголю, тютюнопаління, вживання психоактивних речовин тощо). У ситуації стресу високої інтенсивності виражена соціальна підтримка виступає буфером між стресом і людиною, амортизує його негативний вплив, що дозволяє зберегти гарне здоров'я.

Згідно з моделлю не спрямованого ефекту, позитивний вплив соціальної підтримки на здоров'я здійснюється не спрямовано, а опосередковано, наприклад, через самооцінку. Висока соціальна підтримка підвищує самооцінку, яка визначає збереження здоров'я. Низька соціальна підтримка формує негативну самооцінку, яка негативно впливає на здоров'я.

Отже, нами було проаналізовано комплекс теоретичних розробок щодо профілактики ВІЛ/СНІДу, що дозволило дійти висновку, що наразі профілактичні програми вибудовуються на основі теорій, які умовно можна об'єднати в три групи: когнітивні (соціально-когнітивна, когнітивного вирішення проблем, стійкості (гнучкості)), поведінкові (соціального впливу, життєвих навичок, проблемної поведінки, здорового життєвого стилю, трансакційна когнітивна теорія стресу і копіngu, просування до здоров'я, альтернативної діяльності) і мотиваційні (мотиваційна, ступеневої зміни поведінки).

Епідеміологічна ситуація, що склалася нині в Україні, та особливості розповсюдження ВІЛ-інфекції вимагають при розробці профілактичних програм впроваджувати інтегративний підхід, який враховував би знання, навички, мотивацію, діяльність, систему цінностей та норм поведінки, стилю життя людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Люди и ВИЧ : книга для неравнодушных / Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине. – К., 2006. – 633 с.
2. Лютий В. П. Соціальна профілактика негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі : навч. посіб. / Вадим Петрович Лютий. – К. : Академія праці і соціальних відносин ФПУ, 2004. – 59 с.
3. Профилактика ВИЧ/СПИДа у несовершеннолетних в образовательной среде : учеб. пособ. / [Л. М. Шипицына, К. Г. Гуревич, Л. С. Шпилея и др.] ; под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2006. – 208 с.
4. Эпидемическая ситуация по ВИЧ-инфекции/СПИД в Украине [Электронный ресурс] : / Международный Альянс по ВИЧ/СПИДу в Украине. Режим доступа: <http://www.aidsalliance.org.ua/cgi-bin/index.cgi?url=/ua/library/statistics/index.htm>

ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДУ CASE-STUDY У ПРОГРАМАХ ЗІ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Лях Т. Л., к.пед.н., доцент

*Інститут психології і соціальної педагогіки Київського міського педагогічного університету
імені Б.Д. Грінченка*

У статті автором здійснений аналіз сутності методу case-study, можливостей його застосування в програмах зі сприяння здоров'ю дітей і молоді.

Ключові слова: метод, метод case-study, профілактика.

Лях Т.Л. ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА CASE-STUDY В ПРОГРАММАХ ПО СОДЕЙСТВИЮ ЗДОРОВЬЮ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ/ Институт психологии и социальной педагогики Киевского городского педагогического университета имени Б.Д. Гринченко, Украина

В статье автор делает попытку анализа сущности метода case-study, возможностей его использования в программах по содействию здоровью детей и молодежи.

Ключевые слова: метод, метод case-study, профилактика.

Liakh T. POTENTIAL OF CASE-STUDY METHOD IN HEALTH PROMOTION PROGRAMMES FOR CHILDREN AND YOUTH / Institute of Psychology and Social Pedagogy of Borys Grinchenko Kyiv Municipal Pedagogical University, Ukraine.

The article provides analysis of the essence of case-study method and its potential for utilization in health promotion programmes for children and youth.

Key words: method, case-study, prevention.

Наразі в Україні державними та громадськими організаціями реалізуються просвітницько-профілактичні програми і заходи, питома вага яких припадає на цільову групу дітей та молодих людей.

Аналіз державних документів – Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Наказу Міністра охорони здоров'я України „Про поліпшення діяльності органів і закладів охорони здоров'я з питань формування здорового способу життя, гігієнічного виховання населення” (1999 р.), Наказу Президента України „Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві та утвердженні здорового способу життя” (2002 р.), Постанови Кабінету Міністрів України „Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства” (1999 р.) – свідчить про те, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної й суспільної цінності.

Просвітницько-профілактична діяльність спрямована на інформування дітей і молоді про наслідки небезпечної поведінки, вироблення навичок здорового способу життя, сприяє формуванню культури та позитивного ставлення до власного здоров'я.

Проблема здоров'я активно розроблялася відомими філософами, культурологами, психологами В. Казначесвим, В. Климовою, В. Скуміним, Є. Спіріним, І. Фроловим, В. Леві, А. Маслоу. Не можна залишити поза увагою роботи М. Амосова, Г. Апанасенка, І. Аршавського, В. Волкова, Т. Данилюк, Л. Звняиковського, М. Саричева, що присвячені медико-біологічним особливостям зміцнення здоров'я підрастаючого покоління. Такі вчені, як Е. Белік, В. Бобрицька, М. Болотова, І. Брехман, Е. Булич, М. Гончаренко, М. Гриньова, І. Муравов, присвятили свої праці здоров'ю людини. Особливої актуальності набувають дисертаційні дослідження сучасних педагогів: В. Горашука, О. Дубогай, С. Кириленко, С. Лапаєнко, С. Свириденко, С. Тищенко, Н. Хамської, В. Шахненко, у яких розкриваються різні аспекти формування культури здоров'я та здорового способу життя учнів.

Проблемі формування здорового способу життя присвячено ряд наукових досліджень. Так, у працях О. Балакіревої, О. Вакуленко, Л. Ващенко, Л. Жаліло, Н. Комарової, Р. Левіна, С. Омельченко, О. Яременка адаптовано до українського контексту міжнародні концептуальні засади сприяння здоров'ю як теоретичні основи формування здорового способу життя. Вітчизняні теоретики та практики О. Безпалько, Н. Заверико, Н. Зимівець, Т. Журавель, В. Лях, О. Нікітіна, В. Оржеховська, О. Песоцька, В. Петрович, Л. Сущенко, О. Стойко, С. Терницька запропонували нові соціально-педагогічні технології формування здорового способу життя дітей та молоді.

Нині в просвітницько-профілактичних програмах перевага віддається активним та інтерактивним методам, серед яких особливої уваги заслуговує case-study («кейс-стаді» або метод кейсів). Тому існує потреба висвітлення існуючого досвіду використання цього методу, що може бути корисним для спеціалістів, які здійснюють просвітницько-профілактичну роботу.

Метою статті є аналіз сутності методу case-study, можливостей його використання в програмах зі сприяння здоров'ю дітей і молоді.

Метод case-study почали застосовувати ще на початку XX століття в галузі права й медицини. Провідна роль у його поширенні належить Гарвардській Школі Бізнесу. У період з 1909 по 1919 рр. навчання відбувалося за схемою: учнів-практиків просили викласти конкретну ситуацію (проблему), а потім здійснити аналіз проблеми й надати відповідні рекомендації. Перший збірник кейсів (ситуацій) був виданий у 1921 р. (Dr. Copeland, Dean Donhman). Згодом метод case-study знайшов широке застосування в країнах Європи й США в галузі вивчення менеджменту й маркетингу.

Поняття кейса (ситуації) – одне з базових понять методу. Кейс (від англійського «case» – ситуація) – це реальні й докладно описані ситуації педагогічної практики разом із причетними до ситуації супутніми фактами, думками (від яких залежить її вирішення).

Найпоширеніше визначення ситуації говорить про неї як про сукупність елементів середовища, як про фрагмент середовища на певному етапі життєдіяльності індивіда. Таке розуміння ситуації дозволяє виділити такі її складові: діючі особи, здійснювана ними діяльність, тимчасові й просторові аспекти ситуації [5].

Грамотно розроблений кейс – це інструмент, за допомогою якого в навчальну аудиторію привноситься частина реального життя, реальна ситуація, що виникла в ході педагогічної діяльності, над якою треба самостійно попрацювати й представити обґрунтоване рішення.

Кейси, зазвичай підготовлені в письмовій формі й складені, виходячи з досвіду реальних людей. Вони читаються, вивчаються й обговорюються.

Кейс – це описання складної ситуації, яку для того щоб зрозуміти, потрібно спочатку розкласти на частини, проаналізувати кожну з них, а потім знову скласти разом, щоб одержати цілісне уявлення про ситуацію. Таким чином, з'являється ще одна важлива категорія методу case-study – «аналіз ситуації».

Можна виділити декілька завдань, які повинні бути вирішені при аналізі ситуації: здійснення проблемного структурування, що припускає виділення комплексу проблем ситуації, їхньої типології, характеристик, наслідків, шляхів дозволу; визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодії з навколишнім і внутрішнім середовищем; встановлення причин, які призвели до виникнення цієї ситуації й наслідків її розгортання; діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання й оптимізація; побудова системи оцінок ситуації, її складових, умов, наслідків, дійових осіб; підготовка передбачень щодо ймовірного, потенційного й бажаного майбутнього; вироблення рекомендацій щодо поведінки дійових осіб у ситуації; розробка програм діяльності в даній ситуації [4].

Необхідно звернути увагу на спеціальну технологію роботи із ситуаціями в навчальному процесі. Вона полягає в такому: ті, кого навчають, аналізують кейс самостійно, намагаючись виділити в ньому проблему й усю необхідну інформацію для її рішення. Потім обговорюють свої висновки й міркування в малих групах (3-5 осіб), виробляють спільні рішення. Усі варіанти рішень виносяться на загальну дискусію. Тут зіштовхуються різні точки зору на проблему й різні варіанти її вирішення.

Таким чином, повертаючись до визначення методу case-study, можна сказати, що це метод, що містить у собі водночас спеціалізований навчальний матеріал, що включає кейс (текстовий опис подій), інструкцію по роботі з даним кейсом, рекомендації з використання кейса та спеціальну технологію використання цього матеріалу в процесі навчання.

Можна виділити такі особливості методу case-study:

- неоднозначність розгортання ситуації й характер варіативності її вирішення вчить тому, що не буває єдино вірної відповіді, й допомагає виробити кілька можливих відповідей відразу;
- кейси й додатки до них дозволяють використати різноманітні джерела знань;
- колективний характер пізнавальної діяльності, що припускає різноманітні форми роботи: обмін думками, обговорення, мозкову атаку, роботу в малих групах, дискусію. Колективність є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто множення зусиль учасників навчання й пізнавального результату;
- індивідуальна й колективна робота в умовах вільного висловлювання ідей дозволяє говорити про творчий процес пізнання, що у свою чергу забезпечує наявність не тільки логічної моделі пізнання, але й механізмів образного, інсайтного пізнання.

До кейсів висувається ряд вимог. Кейс повинен містити реальну, обґрунтовану інформацію, достатню для того, щоб той, кого навчають, зміг уявити себе в описаній ситуації й ототожнити з людьми, що беруть участь у ній. За своєю природою кейс тим кращий, чим у більш реальну ситуацію потрапляє той, хто її вивчає. Ситуація повинна бути зрозумілою до найменших подробиць. Однак за своєю конструкцією вона не повинна являти собою добре сформульовану проблему. Навчання пошуку й формулюванню проблеми є принциповим у застосуванні методу case-study.

Добре написаний кейс повинен являти собою ланцюг послідовних подій зі своєю тимчасовою структурою, які містять у собі провокаційні моменти, що сприяють появі в групі суперечок, обговорень, бажання думати, міркувати, розробляти варіанти рішень. Для цього велике значення буде мати й той факт, що ситуація повинна мати цікавий сюжет, насичений подіями, персонажами, почуттями, емоціями, динамікою, що робить її частиною реального життя. Бажаною є свідомо драматизація ситуації. Однак при цьому кейс повинен містити дозовану інформацію, що дозволила б тому, кого навчають, швидко зануритись у проблему й мати всі необхідні дані для її вирішення. Кількість описуваних подій і фактів повинна бути досить обмеженою. З одного боку, необхідно „заплутати” ситуацію, але з іншого – не повинно бути зайвих даних. Матеріал містить констатацію подій, а аналіз і висновки покладають на читача. Залежно від мети, переслідуваної автором кейса, якась інформація може бути висунута на передній план, у той час як інша – навмисне замаскована або не використана зовсім.

Деякі фахівці, що досліджували метод case-study, вважають, що в основі кожного кейса повинна лежати реальна ситуація, з якою зіштовхнулася реальна людина, і що змішання реального й вигаданого в кейсі не дозволене [3]. При цьому інші вважають, що [1] кейс може бути складений на підставі узагальненого досвіду, тобто не обов'язково відбивати реальну діяльність. Ми думаємо, що кейс у кожному разі повинен містити максимально реалістичну картину подій і кілька конкретних фактів. У цьому випадку виклад реальних і вигаданих подій зітре розходження між ними.

Що стосується структури самого кейса, то стиль викладу повинен забезпечити оперативне знайомство з матеріалом. Обсяг кейсу залежить від специфіки цільової групи, якій він пропонується. Кейси, що використовуються на перших заняттях, повинні бути простими й короткими. Кейс-матеріал, написаний для заключних занять курсу, може бути ускладнений більшою кількістю інформації, частина якого для ускладнення вирішення зазначеної проблеми буде навмисно надлишкова. Або, навпаки, з кейса буде прибрана частина важливої інформації, що змусить учасників більш продуктивно мислити, спонукає задуматися над тим, аналіз яких наявних даних дозволить відтворити відсутня ланка інформаційного ланцюга. Додатковий матеріал для кейса наводиться в додатку.

У разі використання методу кейсів слід враховувати певні вимоги.

Будь-яке навчальне заняття з використанням методу case-study – це особлива технологія, яку обов'язково необхідно дотримувати.

Роботу з методу case-study можна розділити на певні етапи, що мають свої педагогічні цілі, завдання, а також рольові функції учасників.

Підготовчий етап. Під час цього етапу педагог, відповідно до мети і завдань заняття, вибирає потрібний кейс і підбирає літературу, необхідну для підготовки до заняття з використанням методу case-study.

Вступна частина заняття. Цей етап припускає короткий вступ педагога. Якщо учасники раніше не працювали за методом case-study, необхідно познайомити їх із цим методом як з однією з форм активного навчання, коротко озвучити основні етапи їхньої подальшої роботи, а також позначити способи й критерії оцінки їхньої роботи на занятті за даним методом. Варто також звернути їхню увагу на принципи, що лежать в основі методу.

На цьому етапі учасникам роздають кейси, з якими вони будуть працювати, подається інструкція по роботі з ними, озвучується чітке формулювання завдання.

Розбір кейса в малій групі складом 3–6 осіб. Перед початком цього етапу педагогу обов'язково необхідно озвучити часові межі, завдання роботи, у якому вигляді повинен бути оформлений результат, звіт про роботу. На цьому етапі можливі обговорення й аналіз висновків, зроблених за матеріалами кейса самостійно.

Основні завдання даного етапу для учасників навчання такі:

1. Визначення основних проблем аналізованої ситуації, рівня виникнення проблем і прийняття рішень, мети й шляхів рішення головної проблеми, обмежень і вимог до рішення.
2. Підготовка до формулювання власних висновків і висновків перед групою.

Обов'язковими вимогами цього етапу виступають: участь кожного в обговоренні; можливість кожному висловити свою точку зору й одержати уявлення про думки інших; командний характер роботи, що вимагає вміння вислухувати й урахувати чужі думки.

У цілому, робота відбувається в такий спосіб: обговорення отриманої вступної інформації, яку містить кейс, обмін думками щодо плану роботи над проблемою, дискусія – робота над проблемою (тут активно можуть використовуватися інші активні методи, наприклад, мозковий штурм, мета-план), вироблення рішень проблеми, дискусія для прийняття остаточних рішень, підготовка доповіді. Для подання результатів малим групам рекомендується підготувати на одній сторінці резюме з висновками у вигляді тексту, графіки, таблиці.

Роль педагога на цьому етапі зводиться до спостереження й контролювання роботи малих груп для попередження їхнього виходу за рамки теми, завдань і часу.

Дискусія в загальній групі. Вона організовується на основі повідомлень підгруп. Представники кожної з підгруп виступають зі своїм аналізом кейса, причому слухачі виступають надалі в ролі опонентів до доповідача. Основне завдання етапу – виявити різні точки зору й тим самим забезпечити об'єктивний аналіз пропонованої ситуації. Цей етап повинен будуватися й проводитися за всіма законами класичної дискусії.

Застосування методу case-study вимагає вміння конструювати кейс. При цьому процес конструювання можна розкласти на дві складові: створення кейсу й проведення заняття.

Наразі відчувається величезний дефіцит кейсів, які можуть бути використані в профілактичній діяльності з підлітковою та молодіжною аудиторією. Тому перед педагогом, що бажає використати метод case-study, постає питання самостійної розробки й написання кейсів. Процес конструювання кейса можна описати в такій послідовності його складових:

1. Визначення того розділу курсу, якому буде присвячений кейс. У кожному конкретному випадку педагог – укладач кейса повинен чітко уявляти, яка роль буде відведена кейсу в системі занять за курсом. Від цього буде залежати місце кейса в загальній програмі й форма ведення конкретних занять.
2. Формування навчальних цілей і завдань кейса – визначення того, які знання й навички повинен «охопити» кейс. Чи буде за своїм призначенням майбутній кейс ситуацією-ілюстрацією, що виступає прикладом до лекційного матеріалу, який демонструє яке-небудь теоретичне положення. Або він буде містити в собі проблемну ситуацію (в основі закладена якась проблема, для знаходження й аналізу якої учасникам необхідно використати весь спектр отриманих ними раніше теоретичних знань, власного досвіду).
3. Визначення проблематики ситуації. Дуже важливе місце в процесі конструювання кейса займають визначення проблеми, навколо якої буде розвертатися ситуація.
4. Побудова моделі ситуації. Говорячи про цю складову процесу конструювання кейса, необхідно зупинитися на тому, якими за будовою можуть бути кейси.

Так, з позиції аналітичних труднощів можна виділити три групи кейсів:

прості (у них чітко простежується проблема й варіанти її рішення, які учасникам необхідно виділити, обговорити й запропонувати їм альтернативу);

складні (припускають наявність у кейсі проблеми, однак способи її рішення студентам необхідно знайти самостійно);

надскладні (кейс містить тільки опис конкретної ситуації, і учасникам необхідно самостійно визначити й сформулювати проблему, розробити різні варіанти рішення проблеми, вибрати оптимальний варіант рішення).

5. Пошук інформації для ситуації. При цьому джерела інформації можуть бути найрізноманітніші. Серед основних джерел можна виділити такі, як художня й публіцистична література (вона може підказати гарні ідеї й навіть визначити сюжетну канву кейса), «місцевий матеріал» (його джерелом є практичний досвід конкретного педагога, реальний випадок з життя).

6. Створення опису ситуації / написання тексту кейса.

7. Розробка методичної частини кейса. Вона роз'ясняє місце цього кейса в курсі й формулює завдання по аналізу.

Після того як кейс розроблений, він обов'язково повинен пройти апробацію.

Вважаємо за доцільне навести приклади кейсів, розроблених методичною радою Всеукраїнського громадського центру "Волонтер" для підлітків притулків для дітей, які використовуються в програмі профілактики ВІЛ/СНІДу і ризикованої поведінки [2]:

«Справжні стосунки».

Вісімнадцятирічні Олена та Сергій зустрічаються протягом 8 місяців. Сергій до знайомства з Оленою мав достатньо багатий попередній досвід статевого життя з частою зміною партнерок. Олена також мала досвід статевого життя. Та відносно одне одного у пари плани були серйозними – вони хотіли побратися. Та коли стало питання про статеві стосунки між ними, Олена наполягала пройти аналіз на ВІЛ. Сергій категорично відмовився від нього, а натомість погрожував дівчині розривом їх стосунків. Олена бачила, що Сергій страждає. Побоюючись розриву, вона майже погодилась із думкою коханого про не важливість «для справжніх стосунків якогось там тесту на вигадану інфекцію».

Знайдіть рішення цієї ситуації. Чи існують ризики стосовно ВІЛ-інфікування? Для кого? Які саме? Що можна порадити дівчині в цій ситуації? Чому? Як слід вибудувати розмову з юнаком? Яку інформацію слід подати і в якій формі?

«Бажанья сподобатись».

У класі Артем був не дуже популярним. Через велику кількість часу, яку він приділяв навчанню задля вступу до університету, хлопець майже ні з ким із однокласників не спілкувався. Одного разу в старості класу Світлани була вечірка, на яку мали прийти усі однокласники без винятку. Артему вже давно подобалася ця дівчина, тож такої нагоди побути поруч з нею він пропустити не міг.

На вечірці було багато міцного алкоголю. Уже через деякий час уся компанія була сильно напідпитку. Тож, коли до Світлани завітали на вечірку сторонні молоді чоловіки, на них ніхто особливої уваги, окрім Артема, не звернув. Чоловіки пройшли на кухню разом із Світланою. Артем, приревнувавши, через 5 хвилин зайшов за ними. Новоприбулі хлопці разом зі Світланою варили на плиті яесь вариво. На Артема ніхто не відреагував.

Коли ж приготовану рідину набрали до шприца і почали по черзі вводити собі у вену, Артем, бажаючи сподобатись Світлані та бути схожим на її дорослих друзів, попросив і собі. Йому не відмовили...

Проаналізуйте ситуацію. Якою є причина вживання наркотику хлопцем? Чи підвищує ризик інфікування ВІЛ алкогольне сп'яніння? Якими можуть бути наслідки навіть єдиного разу вживання наркотиків ін'єкційним шляхом у спосіб, описаний в ситуації?

«Як бути?»

Дев'ятнадцятирічна Вероніка влітку позаминулого року познайомилась з тридцятирічним Олегом – водієм-дальнобійником. Він бував проїздом у її невеличкому містечку. Дружба дівчини згодом переросла в палке кохання. Факт перебування в статусі коханки Вероніку не турбував. Дівчина чекала зустрічей з коханим. Він зупинявся в місті на кілька днів. Саме тоді для Вероніки настали найзаповітніші часи, бо коханці перетворювались на справжню сімейну пару, проживаючи у квартирі дівчини. Та через деякий час Вероніка дізналась про власну вагітність. Розгублена, але щаслива, вона чекала на приїзд Олега, адже майбутня дитина – це плід їхньої великої любові. Реакція Олега була позитивною. Він наказав народжувати дитину, тим паче, що його життя в шлюбі розпадається, і він розлучається із дружиною. Наказав та поїхав «владнати усі формальності».

Окрилена Вероніка чекала на Олега більше трьох місяців, однак від нього не було жодної звістки. Знайшовши його домашній телефон, вона зателефонувала Олегові. Він вибачився, пояснив, що з дружиною помирився, більше зраджувати її не хоче, просить вибачення...

Вероніка отямилася в лікарні. Після стресу в неї загострився стан здоров'я. Однак вона не залишала надію на те, що коханий повернеться – не зможе жити без неї та їхньої дитини.

Вона налаштувалася на позитив. Пройшовши серію аналізів, Вероніка дізналась, що один із тестів був позитивним. І це був тест на ВІЛ.

Життя втратило сенс. Веронічині плани пішли шкереберть. Окрім Олега, у її житті не було інших чоловіків... Вона хвора, він хворий, мабуть, і його дружина, а тут ще під серцем б'ється нове життя, приречене на ВІЛ. Рішення про аборт прийшло саме собою... Адже виходу немає... Батьки не підтримали такого рішення доньки. Як бути? Робити аборт, чи ні? Як про ВІЛ сказати Олегові? І чи говорити взагалі?

Проаналізуйте ситуацію. Коли могло відбутися інфікування ВІЛ? Які шляхи передачі ВІЛ вам відомі? Чи може ВІЛ-інфікована матір народити здорову дитину? Чи потрібно дівчині розповісти Олегові про позитивний тест на ВІЛ? Кому має розповісти Вероніка про свій ВІЛ-позитивний статус?

«Ризикована краса».

Хлопці домовились зробити татування на грудях, на якому вирішили зафіксувати власну групу крові та резус-фактор. Вони звернулися до друга свого однокласника, який приходив на шкільне подвір'я та «виконував замовлення» бажаючих прикрасити своє тіло.

Проаналізуйте ситуацію. Чи є небезпека такого татування? Якщо так, то яка саме? Які шляхи передачі ВІЛ вам відомі? Де слід робити татування, в разі потреби? Які норми мають бути дотримані для того, щоб не відбулося інфікування на ВІЛ при татуванні?

Маючи готовий кейс, щоразу приходючи до нової аудиторії, педагогу доведеться заново не тільки планувати заняття, але й по-новому конструювати сам процес проведення заняття з використанням методу case-study. Планування пов'язане з корегуванням плану занять відповідно до особливостей групи, рівнем її підготовки.

Отже, специфіка методу така, що не можна з точністю визначити, як будуть розвиватися події. Проводячи заняття за допомогою методу case-study, педагог щоразу буде зіштовхуватися із проблемами організаторського порядку – вирішення завдання виконання запланованих дій, організації навчального процесу. Це пов'язано з необхідністю організації індивідуальної, групової, колективної діяльності учасників, об'єднання їх навколо аналізованої проблеми, забезпечення необхідної динаміки розвитку дискусії, рівної роботи пасивних й активних учасників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багиев Г. Л., Наумов В. Н. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода [Електронний ресурс]. // Энциклопедия маркетинга. – Режим доступа: <http://www.marketing.spb.ru/read/m21/>
2. Лях Т. Л. Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя / Т. Л. Лях, Т. В. Журавель // Основи громадського здоров'я: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / [Т. П. Авельцева, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько]; за заг. ред. О. В. Безпалько. – Ужгород : ВАТ «Патент», 2008. – С. 152–216.
3. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – №1. – С.109–117.
4. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 5. – С.113–120.
5. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

УДК 811.11:81'42:378.147

ЧИТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ЗА ФАХОМ – ОСНОВНИЙ ВИД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Москаленко Є.А., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

Статтю присвячено вивченню особливостей іншомовного читання й доведенню доцільності обрання основним видом самостійної роботи з вивчення іноземної мови професійного спрямування студентами нефілологічних спеціальностей читання автентичних текстів за фахом з метою формування в них іншомовної професійної комунікативної компетенції.

Ключові слова: іношомовна професійна комунікативна компетенція, механізм іношомовного читання, технологія самостійної діяльності, види читання, ознаки автентичності навчального тексту.

Москаленко Е.А. ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ – ОСНОВНОЙ ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМУНІКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья посвящена изучению особенностей иноязычного чтения и доказательству целесообразности избрания основным видом самостоятельной работы по изучению иностранного языка профессионального направления студентами нефилологических специальностей чтения автентичных текстов по специальности с целью формирования у них иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, механизм иноязычного чтения, технология самостоятельной деятельности, виды чтения, признаки автентичности учебного текста.

Moskalenko Y. A. READING OF AUTHENTIC TEXTS AS A MAIN ASPECT OF SELF-EDUCATION WORK OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES IN THE PROCESS OF FORMING OF THEIR COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES PROFESSIONAL COMMUNICATION / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with the problem of training students of non-philological specialities in reading of texts in foreign languages. It is proved that reading of authentic texts of professional orientation by students of non-philological specialities is the main aspect of their independent work in foreign languages learning. Reading of texts on professional subjects is directed to forming of students' competence in foreign languages professional communication.

Key words: competence in foreign languages professional communication, mechanisms of foreign languages reading, technology of independent reading, aspects of reading, signs of a text's authenticity.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. Сучасні умови розвитку українського суспільства ставлять вищу освіту перед необхідністю вирішувати нові проблеми, пов'язані з підготовкою спеціалістів, та вимагають якісно нових підходів до пошуку шляхів удосконалення методів і змісту освіти й підготовки фахівців різних галузей. Нагальним завданням освіти є формування у студентів вмінь користуватися актуальною інформацією з професійної сфери, критично осмислювати її, інтерпретувати та ефективно засвоювати з метою творчого використання в практичній діяльності.

Нова освітня парадигма заснована на особистісно орієнтованому підході до фахівця як особистості й професіонала. Суспільству потрібні спеціалісти, які володіють багатофункціональними компетенціями й комунікативною культурою. Знання іноземної мови є невід'ємним компонентом професійної підготовки фахівця, він повинен вміти користуватися нею як в побутовій сфері, так і в професійному середовищі. Рівень володіння іноземною мовою стає показником професійної й комунікативної компетенцій фахівця різних галузей. У процесі навчання іноземної мови професійного спрямування у вищому навчальному закладі в студентів відбувається формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції, як складової діяльнісної іншомовної компетенції, що надає змогу здійснювати реальне спілкування фахівців тієї чи іншої галузі - представників різних культур.

Як відомо, вивчення іноземної мови – це не тільки оволодіння знаннями, навичками та вміннями - це оволодіння новим вербальним кодом, як засобом міжкультурного спілкування, що відрізняє цю дисципліну від інших навчальних дисциплін. Отже, засвоївши іноземну мову, людина вміє вибудовувати власну думку, а також отримувати необхідну для неї інформацією не тільки рідною мовою, а й за допомогою засобів іншомовної комунікації, використовуючи комунікативні властивості мовлення.

Освітня мета навчання дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» в вищому навчальному закладі полягає у формуванні не тільки загальних компетенцій (знань, навичок та вмінь) з цієї дисципліни, але й у сприянні розвитку здібностей студентів до самостійного навчання. Викладачам вищої школи належить визначити найраціональніші шляхи організації як аудиторної, так і самостійної позааудиторної роботи студентів у процесі формування іншомовної професійної комунікативної компетенції, створюючи теоретичне підґрунтя, та надаючи практичні рекомендації.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ПУБЛІКАЦІЙ. Проведені дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців розкривають різні аспекти, пов'язані з процесом формування іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів засобами іноземної мови. Роботи таких авторів, як І.Я. Якиманська, О.А. Ігнатюк, присвячені розкриттю проблеми реалізації концепції особистісно-орієнтованого навчання; С.К. Фоломкіної, Г.В. Рогової, В.Л. Абушенко, Н.В. Володіної – текстовій діяльності; Р.П. Мільруд, Є.В. Носович, Т.М. Дрідзе – навчальному тексту та його автентичності; О.С. Мархевої, А.І. Козиревої, О.І. Тимченко, О.М. Ветохова – самостійній роботі та процесу формування іншомовних компетенцій. Проте проблема формування іншомовної ПРОФЕСІЙНОЇ комунікативної компетенції студентів засобами іноземної мови, зокрема використання ролі читання автентичних текстів професійного спрямування, як основного виду самостійної роботи, потребує детальної розробки.

МЕТА СТАТТІ – розкрити особливості іншомовного читання й довести доцільність обрання основним видом самостійної роботи з вивчення іноземної мови професійного спрямування студентами нефілологічних спеціальностей читання автентичних текстів за фахом з метою формування в них іншомовної професійної комунікативної компетенції.

ВИКЛАДЕННЯ ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ. У зв'язку з переходом ВНЗ до навчання за кредитно-модульною системою відбулося значне скорочення аудиторного навчального часу, що зумовило активізацію пошуку нових важелів регулювання й організації самого процесу навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей. За досвідом багатьох європейських освітніх систем навчальну дисципліну «Іноземна мова» на неспеціальних факультетах ВНЗ України було замінено дисципліною «Іноземна мова професійного спрямування». Це потребувало нових підходів не тільки до визначення змісту навчання, розробки та використання відповідних технологій, а й до самої організації навчально-виховного процесу, яка б сприяла формуванню у студентів певних навичок та вмінь здобувати нові знання.

Одним з основних вмінь є вміння самостійно працювати над здобуттям нової інформації, нових знань, які забезпечують формування й розвиток іншомовної професійної комунікативної компетенції, розвивають здібності до самовдосконалення й творчого використання знань у професійній діяльності.

Проте методика самостійної роботи студентів з дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», націленої на формування іншомовної комунікативної компетенції є найменш дослідженою.

Самостійна робота студента – це його особливий психічний стан. Вона є внутрішньою психічною діяльністю, яка відбувається під керівництвом викладача для досягнення студентом накресленої мети. Самостійна робота може бути як аудиторною, так і позааудиторною; якщо аудиторна самостійна робота так чи інакше може бути безпосередньо керованою викладачем, позааудиторна є більш самостійною. На наш погляд, методика саме позааудиторної самостійної роботи потребує детальнішої розробки. Для результативності виконання цієї роботи студенту потрібно перш за все чітко усвідомити головну мету даної роботи, отримати змістовно-ціннісні орієнтири для її виконання, бути вмотивованим на цю форму діяльності, використати власну інтелектуальну ініціативу, яка є проявом пізнавальної мотивації й слугує розвиткові професійного інтересу. Надзвичайно важливими для виконання самостійної роботи студентом є не тільки її раціональна організація, володіння студента конкретною технологією самостійної діяльності, її операційними компонентами, що допомагають йому отримувати іншомовні комунікативні навички та вміння, а й систематичний контроль за виконанням з боку викладача, який має чітко визначити основні підконтрольні об'єкти. Слід навчити студента чітко планувати самостійну роботу, раціонально розподіляти час, відведений на її виконання, знаходити власний механізм оволодіння іншомовною професійною комунікативною компетенцією, що є кінцевою метою підготовки з іноземної мови фахівця – випускника ВНЗ.

Провідна функція мови – комунікативна, вона є незаперечною, оскільки всі інші функції втрачають сенс, якщо не існує об'єктивної потреби в передачі будь-якої інформації. Отже, головним призначенням мови є те, що вона є засобом комунікації, засобом збереження й передачі інформації. Сам же текст є нервом цієї інформації. Оскільки студент зазвичай позбавлений безпосереднього контакту з носіями тієї чи іншої іноземної мови, то читання іноземною мовою надає оптимальні можливості взаємодії реципієнта й інформації.

Як відомо, читання є найбільш поширеним засобом комунікації. Функції сприйняття зорового каналу в більшості людей є ефективнішими ніж слухового. Практична цінність читання є надзвичайно важливою в сфері професійних інтересів фахівців різних галузей. Читаючи іноземною мовою, ми вдосконалюємо не тільки загальні й професійні знання, ми розширюємо знання іншомовного лексичного і граматичного матеріалу, знайомимося з особливостями стилістики текстів за професійною тематикою, професійною символікою, поліграфічною індикацією.

У процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування відбувається формування комунікативних умінь. Як відомо, вміння – це заснована на знаннях і закріплена навичками здатність в нових умовах виконувати відповідну дію; у процесі формування І.П.К.К. особливого значення набуває здатність студента застосовувати спеціальні вміння читати текст за фахом. Формування цього вміння являє собою складний багатоаспектний процес і полягає в оволодінні студентом певним обсягом знань, осмисленими способами навчальної діяльності, здатності свідомо використовувати здобуті знання як орієнтовну основу дій в самостійній роботі [1,58].

Читання є вмотивованим рецептивним самостійним видом мовленнєвої діяльності, націленим на вилучення інформації, письмово зафіксованої в тексті. Основний механізм процесу читання – це зорове сприйняття, короткочасна пам'ять й перекодування інформації. Тобто процес читання – це процес сприйняття й активної переробки інформації, яка є графічно закодованою за системою тієї чи іншої мови [2,6]. У процесі читання виділяються два аспекти діяльності читця: процесуальний і змістовний. До процесуального аспекту відноситься техніка читання. Володіти технікою читання означає володіти цілим комплексом автоматизованих навичок для швидкого сприйняття графічних образів слів і спроможності автоматично співвіднести їх зі звуковими образами та значенням. Робота з удосконалення техніки читання проводиться на аудиторних заняттях під керівництвом викладача на початковому етапі навчання у ВНЗ. Завдання викладача іноземної мови - сформувати в студентів автوماتизовані навички читання як вголос, так і про себе. Дослідження методиста С.К.Фоломкиної довели, що відсутність таких навичок унеможливило володіння студентів різними видами читання. Змістовний аспект діяльності читця залежить від процесуального, й полягає в тому, що досягнення читцем розуміння прочитаного відбувається завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків.

Читання є мисленнєвою діяльністю і робота, що націлена на розуміння прочитаного супроводжується цілою низкою мисленнєвих операцій, до яких відносяться спостереження, порівняння, ідентифікація, аналіз, синтез, узагальнення, умовиводи тощо. Слід звернути увагу на той факт, що вищезазначені мисленнєві операції здійснюються не тільки в процесі усвідомлення й розуміння змісту того тексту, над яким працює студент, а й підчас осмислення самого мовного матеріалу. Читання сприяє розвиткові в студента уважності, логічності мислення, образного уявлення; воно також створює передумови як для довільного, так і для мимовільного запам'ятовування.

У процесі позааудиторної самостійної роботи читання автентичних текстів за фахом є найефективнішим засобом формування іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей.

У навчально-методичному комплексі дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» центральне місце належить навчальному тексту, який являє собою систему смислових елементів, що складають єдину комунікативно-пізнавальну структуру. Навчальний текст є продуктом особливого роду розумової діяльності, яка організує смислову інформацію для здійснення акту комунікації.

Виступаючи в ролі навчального тексту в процесі навчання іноземної мови професійного спрямування, автентичний текст має свої переваги. Основною перевагою є те, що він містить не тільки цінну з професійної точки зору змістову базу, а також він є й джерелом нормативної іноземної мови професійного спрямування й контекстом мовленнєвої діяльності. Тобто навчальний автентичний текст, будучи засобом комунікації, несе в собі не тільки корисну для фахівця інформацію, він є також базою іншомовної лінгвістичної інформації. Автентичні фрагменти словесного ряду навчального тексту адекватно відображають функціонування мовних одиниць у відповідних ситуаціях. Характерними ознаками автентичного навчального тексту з дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» є комунікативна цілісність, професійна спрямованість, змістовність, ситуативна відповідність, підпорядкованість мовним стандартам мови-оригінала.

Дослідники Є.В. Носович і Р.П. Мільруд [3,11], аналізуючи автентичність навчальних текстів, знаходять цілу низку ознак автентичності, серед яких, як ми вже зазначали в попередніх публікаціях, слід виділити такі:

- *структурна автентичність*: логічна побудова тексту, тема-рема-тичних поєднань, що забезпечують комунікативну цілісність тексту, відповідність змісту й форми;
- *лексико-фразеологічна автентичність*: раціональний відбір лексичного й фразеологічного матеріалу для досягнення автентичності мовленнєвої діяльності студентів;
- *граматична автентичність*: використання притаманих для даної іноземної мови та найбільш уживаних в сучасному її варіанті граматичних структур;
- *функціональна автентичність*: природність відбору лінгвістичних засобів для вирішення мовленнєвої задачі та навчання студентів оптимально використовувати в конкретній ситуації відповідний спосіб вираження думки.

З нашої точки зору для забезпечення професійної значущості навчального тексту слід додати ще ознаку його *фахово-інформаційної автентичності* (обґрунтованість, вірогідність, науковість).

Оптимальність результатів самостійної роботи, націленої на формування іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі читання автентичних матеріалів професійного характеру, забезпечується раціональним визначенням тематики самостійної позааудиторної роботи та науковою обґрунтованістю вибору автентичного матеріалу, що відповідає професійним інтересам майбутніх фахівців і є основою навчального тексту. Викладач іноземної мови зазвичай не є фахівцем тієї галузі науки, яку вивчає студент немовного факультету, тому тематика самостійної роботи й автентичних текстів обговорюється з викладачами дисциплін тієї спеціальності, якої навчаються студенти. Викладач-мовник має ознайомити колег з переліком тем професійного характеру, рекомендованих до узусу навчальною та робочою програмами, а також автентичними матеріалами професійної тематики, що виконують функцію навчальних текстів. Самостійна робота з читання тексту професійного характеру надає студенту можливість сформулювати власні прийоми вилучення інформації з тексту. (ВОЛОДИНА, с.298).

Які види читання доцільно використовувати в роботі з автентичними текстами професійного характеру? Як відомо, існує біля 50 видів і підвидів читання й велика кількість різних класифікацій. Найбільш прийнятною для методики викладання іноземної мови професійного характеру є класифікація видів читання методиста С.К. Фоломкіної, яка визначає види читання ступенем проникнення в зміст тексту й з усіх видів читання виділяє чотири: *ознайомлювальне* – цей вид читання вважається найпростішим, його мета полягає в розумінні основної змістовної лінії, диференціації основних і другорядних фактів; *вивчаюче* – націлене на точне й повне розуміння всієї інформації, викладеної в тексті, використовуючи всі можливі засоби розкриття значення незнайомих мовних явищ; *переглядове* – мета якого полягає в формуванні загального уявлення студента про інформацію, викладену в тексті; *пошукове* – його метою є оволодіння вміннями знаходити в тексті ті елементи, які є значущими для реалізації накресленої мети.

Одне з найважливіших завдань, що стоять перед викладачем іноземної мови професійного спрямування, – це методично грамотно організувати роботу з автентичними текстами, вміти конкретно сформулювати цілі самостійної роботи студентів з ними, навчити студентів різними стратегіям читання в рамках одного й того ж тексту відповідно до постановки того завдання, яке студент має виконати.

Далі ми наводимо перелік завдань (дотекстових, текстових, післятекстових), які виконують наші студенти, самостійно працюючи над автентичними текстами професійного характеру, а також під час контролю цієї роботи викладачем. Ці завдання розрізняються цільовою постановкою; серед них є завдання, націлені на

1) розвиток техніки читання, а також розуміння змісту прочитаного:

- прочитайте текст мовчки, визначте, про що йдеться в ньому;
- прочитайте текст вголос, додержуючись всіх правил читання;
- визначте тему прочитаного тексту;
- працюючи зі словником, досягніть якомога більшого розуміння тексту;
- виділіть змістовні блоки тексту, дайте назву кожному;
- перекладіть на рідну мову зазначені уривки тексту;
- знайдіть в тексті ядро отриманої інформації;
- знайдіть в тексті ключові слова;
- прочитайте передтекстові питання та знайдіть в тексті відповіді на них;
- відокреміть основні й другорядні факти, викладені в тексті;
- знайдіть в тексті інформацію, яка дозволяє автору зробити свій висновок;
- скоротіть ту чи іншу частину тексту, не порушуючи смислового навантаження інформації;
- скоротіть дане речення, залишивши його основні інформаційні фрагменти.

2) розвиток інших видів мовленнєвої діяльності:

(усного мовлення)

- дайте усні відповіді на запитання;
- поясніть про що йдеться в тексті;
- висловіть свою точку зору на отриману інформацію;
- поясніть, що означає таке явище, як ...;
- скажіть, яка частина інформації була для вас найбільш цікавою з професійної точки зору;
- дайте тлумачення термінів;
- підготуйте усну доповідь;
- зробіть резюме прочитаного;
- запросіть додаткову інформацію;
- підготуйте діалог за темою та інсценуйте його з товаришем;
- зробіть монологічне повідомлення за матеріалами прочитаного тексту.

(аудіювання)

- прослухайте фрагмент тексту та визначте його змістовну лінію;
- прослухайте питання до тексту та знайдіть в ньому відповіді на ці питання;
- прослухайте короткий текст за фахом та виявіть його основні змістовні блоки;
- прослухайте короткий текст професійного характеру та передайте усно його зміст рідною мовою.

(письма)

- випишіть з тексту термінологію за фахом;
- використовуючи термінологію за фахом, складіть речення та запишіть їх в робочому зошиті;
- укладіть іноземною мовою анотацію прочитаного тексту;
- складіть план прочитаного іноземною мовою;
- стисло передайте іноземною мовою зміст прочитаного в письмовій формі;
- скоротіть речення, не порушуючи його смислового навантаження, запишіть це речення в робочому зошиті.

3) актуалізацію знань мовного матеріалу:

(лексики)

- укладіть тематичний глосарій до прочитаного тексту;
- розпочніть, (або продовжте роботу) з укладення термінологічного словника-

мінімуму за своєю спеціалізацією;

- знайдіть в тексті інтернаціональну лексику;
- наведіть синоніми (антоніми) до слів...;
- знайдіть українські еквіваленти;
- утворіть від наведених прикметників прислівники тощо.

(граматики)

- наведіть інфінитиви дієслів, що були вжиті в даному реченні;
- поясніть вживання тієї чи іншої форми дієслова;
- змініть темпоральну перспективу речення;
- поставте декілька питань до змісту прочитаного, починаючи їх словами "dites-moi" (французька мова);
- перетворіть розповідне речення в питальне; поставте запитання до підмета (присудка, додатка, обставини);
- трансформуйте речення, вживаючи пасивний стан дієслова замість активного;
- трансформуйте фрази, починаючи їх словами il faut, pour que, en cas que, sans que, avant que тощо (французька мова).

ВИСНОВКИ

Наші спостереження, а також результати самостійної роботи з читання іншомовних автентичних текстів за фахом студентами нефілологічних спеціальностей дозволяють нам зробити незаперечні висновки про те, що саме цей вид навчальної діяльності є найефективнішим засобом формування іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів.

Автентичний навчальний текст за фахом є джерелом особистісно значущих знань студента – майбутнього фахівця, знань як загальних, так і професійних, на базі яких відбувається формування професійної свідомості. Водночас цей текст слугує основою для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності студента та вивчення ним різних аспектів тієї чи іншої іноземної мови, включаючи також особливості її використання в професійній сфері.

Розвинута іншомовна професійна комунікативна компетенція відкриває перед фахівцями нові перспективи, забезпечуючи ефективність міжособистісного спілкування в професійній сфері представників різних культур, надає необмежені можливості використання іншомовної інформації в своїй професійній діяльності.

Для забезпечення оптимальних результатів в процесі формування І.П.К.К., на наш погляд, подальшої розробки потребують інструктивно-рекомендаційні матеріали до читання іноземною мовою автентичних текстів за фахом для студентів нефілологічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Селіверстов С.І. Формування у студентів комунікативних умінь як передумови їх професійної компетенції / С.І. Селіверстов // Іноземні мови. – 1999. – №2. – С. 58.
2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителей / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1973. – 223 с.
3. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носович, Мильруд Р.П. // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С.11-18.
4. Володіна Н.В. Впровадження самостійної індивідуальної роботи магістрантів як важливого чинника формування особистісно орієнтованої системи навчання (на матеріалі позааудиторного читання літератури за фахом) / Н.В. Володіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2004. – Вип.33. – С.296.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Овсяннікова В.В., к.психол.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розглядаються ціннісні орієнтації всистемі вищої освіти, яка на сучасному етапі свого розвитку зазнала істотних змін.

Ключові слова: інновація, цінність, ціннісні орієнтації.

Овсянникова В. В. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматриваются ценностные ориентации в системе высшего образования, которое на сегодня претерпело существенные изменения.

Ключевые слова: инновация, ценность, ценностные ориентации.

Ovsannikova V.V. SET OF VALUES IN THE SYSTEM OF HIGH EDUCATION / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with set of values in the system of high education that has been magnifically modified.

Key words: innovation, values, set of values.

У системі вищої освіти України за останні двадцять років відбуваються істотні зміни, викликані соціально-економічними реформами на рівні державної політики та на рівні індивідуальної свідомості українців. Перехід на європейську систему освіти потребує корегування усіх програм вузівської освіти: підготовка фахівця за більш короткий термін (бакалаврат та, задоволення освітньої потреби більш швидкими темпами.

Перехід інститутів на університетський рівень пропонує студентові засвоїти професійні знання, представлені в досить узагальненій формі: «про все потроху й небагато про конкретну спеціальність».

Відомо, що найважливішою стороною професійної діяльності будь-якого фахівця є постійне поповнення та відновлення знань. Необхідний для плідної діяльності обсяг інформації безупинно зростає, а вже засвоєний матеріал швидко застаріває і вимагає оновлення. Психологічні дослідження показують, що рівень знань молодих фахівців після закінчення вищого навчального закладу залишається задовільним тільки перші п'ять років, пізніше їм необхідно витратити до 10% робочого часу на підтримку своєї професійної компетентності на належному рівні. Тому навчання, орієнтоване тільки на запам'ятовування і засвоєння лекційного матеріалу, не може відповідати сучасним вимогам. Навчання, мабуть, повинне бути побудоване так, щоб студент у його процесі міг оптимально використати свої психофізичні можливості (увага, пам'ять, мислення) для розвитку таких здібностей і навичок, які, зберігаючись і після завершення освіти, забезпечували б йому можливість не відставати від прискорюваного росту науково-технічних знань.

Перед викладачами вищих навчальних закладів постає проблема перегляду підходів до навчання, розробки таких форм його організації, які б забезпечували високу ефективність студентів в оволодінні знаннями й уміннями, активізацію та прискорення самого процесу засвоєння.

Реалізація цих цілей можлива тільки при продуктивному спілкуванні викладачів і студентів (у випадку забезпечення активної поведінки студентів у процесі навчання), при формуванні у студентів критичного й творчо перетворюючого відношення до дійсності, потреби у прагненні до постійного підвищення рівня знань і самовдосконалення.

Наші вищі навчальні заклади готують фахівців різних галузей промисловості та науки, але, як правило, не приділяють належної уваги розвитку комунікативних здібностей студента. Сучасні умови висувають нові вимоги до молодого фахівця. Він повинен бути націлений на розвиток відомих і пошук нових ідей, уміти швидко адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності та бути готовим до ризику і прийняття рішень в умовах невизначеності. Сучасний фахівець повинен уміти продуктивно спілкуватися з людьми; психологічно грамотно поводитися з колегами; виконувати колективну роботу; уміти, з огляду на індивідуальні особливості кожного, забезпечувати мотивацію членів групи до досягнення мети; бути готовим до можливих конфліктних ситуацій у колективі та до їхнього усунення шляхом перетворення енергії міжособистісних або групових протидій в енергію дії в інтересах вирішення значимих завдань.

Звичайно, в аудиторіях вищих навчальних закладів, де студенти сидять за столами і бачать потилиці одне одного, а викладачі відділені від них кафедрою, що імітує авторитарний стиль керівництва, досить важко створити атмосферу довірчих відносин. Саме такі відносини викладача та студентів необхідні для активного робочого стану групи, адже вони спонукають до спільного пошуку рішень. Традиційна ж форма проведення занять сприяє пасивному сприйняттю інформації студентами, дозволяє відсидітися за спинами товаришів і не брати участі в семінарах, відбиває бажання ризикнути висловити свою думку й т.д.

У сучасній освіті широко застосовуються методи активного навчання, використання яких залежить не тільки від професійних знань, ораторських здібностей, але й від багатства уяви, творчого потенціалу викладачів, уміння моделювати ними ситуацію реальної творчості для прийняття рішень. Окрім загального ознайомлення із проблемою використання активних методів навчання сучасна вища освіта вимагає, щоб педагоги частіше використовували активні форми викладання у своїй роботі залежно від виду проведених ними занять, що, безсумнівно сприяло б удосконаленню професійних та особистісних особливостей студентів.

При використанні нових технологій викладання навчальних дисциплін мотивація до навчання стає не тільки особисто значимою, але й соціально значимою, оскільки студент із самого початку включений у спільну навчальну діяльність і сам перебуває в позиції того, кого навчають і того, хто навчає. Активні форми навчання дозволяють моделювати цілісний зміст майбутньої професійної діяльності. Таке навчання вносить нову якість у традиційні форми вузівського навчально-виховного процесу: відбувається зміщення центра значимості із процесів передачі, переробки та засвоєння інформації на самостійний пошук її студентами і на моделювання способів застосування цієї інформації в майбутній професійній діяльності. Певні можливості в реалізації нових форм викладання надає така форма організації навчального процесу, як лабораторно-практичні й семінарські заняття з будь-яких предметів із застосуванням відео- і комп'ютерних класів, з можливістю моделювання практично значимих ситуацій, що вимагають групового рішення, коли спостерігається трансформація самостійної діяльності студентів шляхом включення їх у нову систему групового спілкування. Нові технології викладання характеризуються такими ознаками: високим ступенем включеності студентів у процес навчання; «вимушеною активністю» - примусовою активізацією мислення та діяльності студентів; підвищеною емоційною включеністю студентів і творчим характером занять; обов'язковістю безпосередньої взаємодії студентів між собою, а також із викладачем; колективним форсуванням зусиль, інтенсифікацією процесу навчання.

Використання нових технологій викладання припускає досягнення викладачем таких цілей:

- формування навичок продуктивного спілкування в умовах навчального процесу, тією чи іншою мірою наближених до реальних умов;
- розвиток уміння аргументувати свою точку зору, чітко формулювати і ясно викладати свої думки;
- розвиток здатності аналізувати складні ситуації, виділяти головні та другорядні причини їхнього виникнення, знаходити засоби та способи їхнього вирішення;
- удосконалювання процесів уваги, пам'яті, мислення.

Так, дискусійні методи (організація та проведення круглих столів) формують переважно когнітивний компонент процесу спілкування й міжособистісних відносин. У ході організації дискусії реалізуються пізнавальні інтереси студентів, відпрацьовуються навички аналізу фактів, інформації, їх інтерпретації, правильний підбір необхідних даних для обґрунтування і формулювання висновків. Крім того, дискусійні методи розвивають уміння і навички усного мовлення, певною мірою ораторську майстерність, гнучкість мислення і вираження думок у найбільш повній словесній (вербальній) формі.

Використання ігрових методів приводить до активізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах із одночасною реалізацією особистісних і професійних цілей при навчанні. Серед властивостей, що роблять гру засобом навчання, можна назвати такі: можливість маніпулювання грою з метою створення бажаних проблемних ситуацій; можливість одержання досвіду прийняття рішень; можливість моделювати стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; можливість набуття навичок у спільній діяльності. При цьому слід зазначити можливість багаторазового повторення процесу гри з різноманітними варіаціями, які звичайно бувають емоційно забарвлені, - отриманий досвід прийняття рішень на таких заняттях надовго залишається в пам'яті. Методика тренінгових занять дозволяє розвивати у студентів комунікативні навички, удосконалювати їх, корегувати афективні компоненти процесу спілкування [1]. Моделювання діяльності дозволяє зблизити процес навчання із практикою, зафіксувати особливості професійної діяльності ще при навчанні у вищому навчальному закладі.

Усі сучасні неімітаційні методи націлені переважно на активізацію сприйняття лекційного теоретичного матеріалу. Тут мається на увазі залучення уваги слухачів до найбільш важливих, ключових питань навчального матеріалу для його розуміння та засвоєння. До таких методів варто віднести дискусії, роботу із засобами наочності, застосування методів тренінгу («мозковий штурм»), проблемні лекції, перегляд і обговорення кінофільмів, обговорення проблемних статей і т.д.

Поряд із формуванням навичок продуктивного спілкування імітаційні та неімітаційні методи можуть бути використані для формування навчальних умінь, зокрема, для самостійної переробки та осмислення навчально-наукової інформації з установкою на її відтворення, для формування вміння наводити докази та формулювати власну позицію в розумінні проблем і шляхів їхнього вирішення. Ці навчальні вміння особливо успішно формуються на практичних і семінарських заняттях, організованих по типу й принципу дискусії з використанням ігрових ситуацій.

Таким чином, кожен з методів, поряд із навчанням, виконує загальну для всіх методів навчання функцію - забезпечення переходу від організації всього навчального процесу викладачем до самоорганізації та саморегуляції цього процесу студентами в контакт з викладачем.

Використання сучасних технологій у системі вузівського навчання дійсно дозволяє до певної міри реалізувати творчий потенціал і викладачів, і студентів.

Для активного закріплення лекційного матеріалу і навчання навичкам самоорганізації використовуються так звані робочі аркуші, засновані на побудові студентами схеми вирішення проблеми (завдання викладача). Метою цього методу є закріплення лекційного матеріалу, навчання студентів навичкам самоорганізації. На чистому аркуші фіксується саме завдання в лаконічній і зрозумілій формі. Потім поступово на аркуш виносяться зміст кожного етапу виконання завдання: пошуку фактів (які дані потрібні для виконання завдання? якої інформації не вистачає? де варто шукати відсутні факти?); пошуку проблемних моментів у виконанні завдання (тут фіксується певне розуміння завдання, напрям руху до його вирішення, розгляд причин, через які проблема не може бути вирішена відразу, тобто визначення списку проблем, фіксація труднощів); пошуку ідей; пошуку рішень; пошуку додаткової інформації до вирішення цих проблем. Таким чином, метод робочих аркушів допомагає студентам формувати навички самоорганізації процесу прийняття рішень відповідних проблем, дозволяє реалізувати принцип переходу знань у переконання студентів. Такий принцип передбачає взаємозв'язок у процесі керування пізнавальною активністю і розумовою діяльністю інформаційних, мотиваційних, методичних та організаційних складових.

Сучасні форми викладання передбачають дистанційні форми навчання, наявність віртуальних підручників, що дозволяють дати освіту і за відсутності безпосереднього спілкування з викладачем. Зрозуміло, що така форма навчання має свої плюси й мінуси, свої проблеми й витрати і не може поки розглядатися як найкращий варіант сучасної освіти. Така форма навчання може розглядатися як альтернативна, і вона не повинна позбавляти студентів спілкування з викладачем. Багаторічний досвід системи освіти доводить, що найбільш ефективною формою контакту між викладачем студентом є особиста бесіда. Жоден інший спосіб одержання інформації про знання та особливості особистості студентів не може зрівнятися з нею за емоційною насиченістю й повнотою засвоєння навчальної інформації. Саме індивідуальна бесіда взаємно збагачує діалог студента й викладача, дозволяє домогтися взаєморозуміння між ними, дозволити вирішувати спірні та неясні питання.

Те, що прочитає студент, як він це прочитає і зрозуміє, багато в чому залежить від внутрішнього змісту його особистості, його ціннісної системи, його досвіду, знань, інтересів, почуттів, потреб, від всієї його індивідуальної історії розвитку. Тому неможливо виключити значення апперцепції (залежності людської свідомості від життєвого досвіду) у засвоєнні й набутті професійних знань, у засвоєнні ціннісних конструктів освіти, у засвоєнні й прийнятті тих або інших загальнозначущих цінностей на рівні особистісної свідомості. Завдяки вибірковості й минулому досвіду (апперцепції) студент вибудовує свою особисту ієрархічну структуру цінностей, що переносить із аудиторії в професійне середовище, з віртуальної реальності в життя.

Успішна реалізація цілей навчання багато в чому залежить не тільки від форм і методів викладання, але й від здібностей, потреб, мотивів та інтересів студента. Студент у вищій школі як особистість відрізняється від учня середньої школи більшою визначеністю своїх соціальних інтересів, установок і мотивів, волею й відносною самостійністю мислення, що, безсумнівно, впливає на його ставлення до самостійної роботи, робить її більш цілеспрямованою та активною. Однак навряд чи без інструктивно-методичної роботи, без зворотного зв'язку з викладачем у студента вищого навчального закладу вистачить досвіду для ефективної самостійної роботи з інформацією. При індивідуальному контакті та спільній роботі викладач має можливість не тільки передавати студентам готові знання, уміння й навички, але й управляти самостійною роботою студентів у ході теоретичної та практичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. – Л.: Наука, 1983. – С. 6.
2. Матисон Б.В. Активные методы подготовки и обучения резерва руководителей на промышленных предприятиях / Матисон Б.В., Крайчинская С.Б. – К.: Вища школа, 1988. - С. 5.
3. Россия: Энциклопедический справочник / Под ред. А.П. Горкина и др. – М.: Просвещение, 1998. – С. 240.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ

Петрашина Н.Л., викладач

Запорізький національний університет

У статті представлено теоретичне обґрунтування необхідності формування соціолінгвістичної компетенції в студентів мовних спеціальностей. Перераховані умови для успішної реалізації цієї задачі. Велика увага приділена перевагам використання проектної методики в навчанні іноземним мовам.

Ключові слова: соціолінгвістична компетенція, соціокультурний аспект, проектна методика, практичний результат.

Петрашина Н.Л. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье представлено теоретическое обоснование необходимости формирования социолингвистической компетенции у студентов языковых специальностей. Перечислены необходимые условия для успешного решения этой задачи. Большое внимание уделено преимуществам использования проектной методики в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, социокультурный аспект, проектная методика, практический результат.

Petrashyna N. L. WAYS OF FORMATION ENGLISH ANGLOPHONE SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS FROM LANGUAGE SPECIALITIES IN PROCESS OF USING PROJECT METHODOLOGY / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

There is a theoretical substantiation report about formation of sociolinguistic competence of students from language specialities in the article. The conditions for successful implementation of this task are enumerated. Grate attention is given to consideration of the advantages of using the project methodology for teaching of foreign languages. There are offered some perspective views of consideration to the given task.

Key words: sociolinguistic competence, sociocultural aspect, project methodology, practical result.

Розвиток міжнародних контактів і зв'язків у політиці, економіці, культурі та інших сферах обумовлює послідовну орієнтацію сучасної методики навчання іноземним мовам на реальні умови комунікації.

Прагнення до комунікативної компетенції як кінцевого результату навчання студентів мовних спеціальностей припускає не тільки володіння відповідною іншомовною технікою (тобто мовна компетенція студентів), але і засвоєння позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння. Ось чому навчання іноземній мові на старших курсах, коли студенти володіють достатніми навичками читання, письма, аудіювання і говоріння, повинне будуватися як вивчення феномена культури народу, що говорить цією мовою.

На сучасному етапі вирішального значення набуває той факт, що студенти повинні володіти іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації, що припускає необхідність формування в них соціокультурної і соціолінгвістичної компетенції [1].

Формуванню соціолінгвістичної компетенції студентів сприяє використання автентичного матеріалу як вербального, так і візуального, із залученням країнознавчого матеріалу і застосуванням аудіо(відео) матеріалів. Але при цьому необхідно звертати увагу студентів на подібності і відмінності культур, на уміння порівнювати соціокультурний досвід народу, що спілкується досліджуваною мовою, із власним досвідом.

Питання про соціокультурний та лінгвокраїнознавчий аспекти навчання іноземних мов знайшло теоретичне і методичне обґрунтування в працях багатьох учених (Є.М.Верещагін, Н.І.Гез, І.О.Зимня, В.Г.Костомаров, О.О.Леонтьєв, Ю.І.Пасов, В.В.Сафронова, О.Б.Тарнопольський, В.М.Топалова, Р.Адлер, D.Brown, E.Hall, R.Lado, G.Mounin та ін.)

Мету освіти сьогодні вбачають у підготовці фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні та науково-методичній роботі. Наголос все більше робиться на якості освіти, універсальній підготовці випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісну орієнтованість навчального процесу, його інформатизацію, визначальну важливість освіти в забезпеченні сталого розвитку людства [2]. Необхідність таких змін у сучасній вищій освіті диктується входженням України в Європейське освітнє і наукове поле. Тому Україна здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, цілеспрямовано та наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Отже, важливим у методиці навчання іноземним мовам стає підбір таких методик, що сприяють розвитку особистості того, кого навчають. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дає можливість викладачу бути зорієнтованим на особистості студента, а не на групі студентів в цілому. Особистісно-орієнтований підхід базується на принципах гуманізму, тобто коли в центрі уваги людина, а точніше особистість. Відповідно в центрі навчання повинен знаходитися студент, його пізнавальна діяльність, інтереси, життєвий досвід, рівень інтелектуального та морального розвитку, особистісні характеристики та психологічні особливості.

Такий підхід потребує підбору особливих технологій, які допоможуть реалізувати основні принципи особистісно-орієнтованого підходу в класно-урочній системі навчання, яка все ще залишається основною не лише в школі, а і у ВНЗ.

До сучасних технологій, які сприяють підвищенню рівня методики навчання іноземним мовам, відносяться: навчання в співпраці, проектна методика (метод проектів), інформаційні технології.

Як стверджує Є.Полат у своїх статтях, присвячених новим технологіям навчання, метод проектів допомагає навчальному процесу набуті “реальної практичної направленості, поставити навчаючогося у центрі навчального процесу, зробити його активним суб’єктом діяльності” [3].

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов питання використання методу проектів вивчалось наступними вітчизняними та зарубіжними дослідниками, які продемонстрували можливості використання даного методу для досягнення нового рівня навчання та виховання Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркіна, В.В. Тітова, О.С.Виноградова, Г.І. Подосиннікова, Ю.Г. Безвін, В.В.Копилова, А.П.Кузнецова, О.М.Моїсєєва, Т.Є.Сахарова, Е.Г. Арванітопула, С.І.Горлицька, Д.А.Слинкін, Л.Б.Хегай, Є.В.Бурцева, D.L.Fried-Booth, S.Haines та інші.

Дана стаття присвячується поєднанню двох значущих проблем, а саме формуванню соціолінгвістичної компетенції студентів, та реалізації цієї задачі через (шляхом) використання проектною методики.

Основним завданням даної статті є теоретичне обґрунтування ефективності використання проектною методики, як одного з шляхів формування соціолінгвістичної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

По-перше, розглянемо психологічні особливості студентського віку, оскільки саме вони зумовлюють ефективність застосування проектною методики. У студентському віці головна установка особистості полягає, насамперед, у самовизначенні, самореалізації, у виборі свого життєвого шляху. У психолого-педагогічній літературі підкреслюється провідна роль соціальної детермінації індивіда на цьому етапі його розвитку – безпосередньої підготовки до життя як дорослої людини, до вибору спеціальності, до виконання відповідних соціальних функцій [4]. У цей період розвитку студента збільшується кількість інтересів, збагачується моральна сфера, відбувається зміна домінуючих потреб, цінностей, самооцінка стає більш багатогранною.

Це вік суттєвих якісних змін у розвитку особистості, які стосуються пізнавально-емоційної сфери, провідних видів діяльності, їхнього інтелектуального, мовленнєвого та комунікативного розвитку. Найбільш значущою якістю для студентського віку є те, що з’являється певна визначеність, у якій концентрується ставлення людини до оточуючої дійсності, до інших людей і до самої себе (І.Д.Бех, І.С.Кон, Г.С.Костюк та ін.).

Оскільки головною метою навчання іноземній мові є спілкування мовою, яка вивчається, то комунікативний метод є одним із провідних методів навчання. Яскравим прикладом організації навчання іншомовної комунікативної діяльності в процесі навчання ІМ є стимуляція. Стимуляція базується на комунікативній ситуації, яка є моделлю суспільних інститутів, що існують в оточуючому середовищі. В основі стимуляції полягає комунікативна мотивація, яка забезпечує ініціативну участь студентів у спілкуванні [5]. В основі комунікативної мотивації лежить комунікативна потреба, яка через інтерес втілюється в мотив. Саме потреба є джерелом активності студента. Таким чином, без потреби не може існувати активність.

У процесі навчання необхідно враховувати потреби, мотиви, інтереси та емоції студентів, щоб забезпечити ефективне відтворення комунікативної діяльності.

Велику роль у формуванні комунікативної компетенції студентів відіграє врахування мовного аспекту соціолінгвістичної компетенції.

Зв’язок культури з мовою найяскравіше виявляється на лексичному рівні мови, який безпосередньо пов’язаний із предметами і явищами, які оточують людину в побуті. Лексична система переважно зумовлена явищами матеріального світу та соціальними факторами. Насамперед, у лексиці відбивається соціальний досвід, зумовлений основною діяльністю етносу. Цей факт має певне відображення в процесі формування соціолінгвістичної компетенції студентів мовних спеціальностей. Існування тих чи інших

лексичних одиниць пояснюється практичними потребами, актуальністю певних культурних реалій для мовного колективу.

У результаті трудової діяльності створюються образи повсякденної свідомості, що формуються як вербальними, так і невербальними засобами. Мова піддається впливу соціальних факторів. При цьому неправомірно розглядати соціальність як щось зовнішнє стосовно мови. Соціальність притаманна природі мови. У певному сенсі можна сказати, що поза соціальністю немає мови [6]. Усі ці положення стосовно зв'язків між мовою і культурою знайшли свої відображення в методиці викладання філологічних дисциплін і міжкультурній комунікації.

Соціальні фактори, що є елементами екстралінгвістичного плану, знаходяться в складному взаємозв'язку з мовою, а саме у взаємодії, і утворюють з нею ієрархічно організовану відкриту архісистему, що може бути позначена як „форма існування людини”. Вплив соціальних факторів на мову має стихійний і свідомий характер [7]. Спираючись на цей факт, ми можемо сказати, що суспільні явища мають безпосередній вплив на методичні питання формування комунікативної компетенції.

Роль англійської мови в освіті на вичерпується тим, що вона розцінюється в наш час як одна з пріоритетних дисциплін. Вона сприяє розширенню не тільки філологічного, але і загального кругозору. При вивченні іноземної мови студенти опановують нові засоби спілкування, що дають безпосередній доступ до світової культури, особливо до культурних цінностей країни, мова якої вивчається: її історії, географії, науки, літератури, мистецтва, традицій. Саме тому ми можемо говорити про процес культурного розвитку особистості при вивченні іноземних мов, тобто засвоєнням людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних факторів, норм і цінностей іншої національної культури. Питання культурного розвитку особистості має безпосереднє відношення до викладання іноземної мови. Метою викладання культури у зв'язку з мовою є формування особистості на рубежі культур, а звідси випливає, що методисти і викладачі повинні ознайомитися з закономірностями і результатами процесу засвоєння людиною іншої культури. У тісному зв'язку із зазначеною проблемою постає ще один комплекс методичних питань, а саме питання формування соціолінгвістичної компетенції при навчанні іноземним мовам.

Мова є частиною культури, а культура – це частина мови, і її неможливо вивчати лише як засіб комунікації без міцних культурологічних знань. Таким чином, при складанні програм з іноземної мови, при формуванні комунікативно мовленнєвої компетенції студентів мовних спеціальностей необхідно враховувати ці особливості.

Комунікативна мовленнєва компетенція складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. До кожного з цих компонентів входять, зокрема, знання, вміння і навички.

Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи, незалежно від прагматичних функцій їх реалізації [1].

Соціолінгвістична компетенція стосується соціокультурних умов користування мовою. Таким чином, у нашій роботі ми припускаємо, що соціолінгвістична і соціокультурна компетенції є синонімічними поняттями. Через чутливість до соціальних конвенцій (норм поведінки, правил ввічливості, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами та соціальними групами) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу.

Прагматичні компетенції пов'язані з функціональним вживанням лінгвістичних засобів: продукування мовних функцій, актів мовлення тощо. Прагматичні компетенції пропонують сценарії або програми інтерактивних обмінів, також стосуються умінь дискурсу, злитності та зв'язаності, ідентифікації типів і форм текстів, іронії та гумору.

Соціокультурна компетенція (яка включає в себе соціолінгвістичну компетенцію) припускає розширення знань соціокультурної специфіки країни досліджуваної мови, „удосконалення уміння будувати своє мовне і немовне поведіння адекватно цій специфіці і з урахуванням соціального статусу партнера зі спілкування, умінь адекватно розуміти й інтерпретувати лінгвокультурні факти, ґрунтуючись на сформованих ціннісних орієнтаціях. С.Ю. Ніколаєва представляє соціокультурний компонент навчання іноземної мови як комплекс краєзнавчого компонента та лінгвокраїнознавчого компонента” [8].

Отже, практична реалізація принципу культурологічності у процесі навчання зводиться до аналізу стандартів комунікативної поведінки, які є прийнятними у мовному суспільстві країни, мова якої вивчається.

Однією з базових теоретичних наук для соціолінгвістики, є культурологія, яка зосереджена на теорії та методології вивчення культури. Ця наука вивчає сутність та характер культури, її види, форми, функції,

компоненти. Вважаємо необхідним підкреслити ті соціолінгвістичні компоненти культури, які слід урахувати саме при навчанні іноземних мов (далі ІМ):

- традиції (чи сталі елементи культури), а також звичаї й обряди (які виконують функцію несвідомого прилучення до нормативних вимог, що домінують у даній системі);
- побутова культура, тісно пов'язана з традиціями, саме тому її часто називають традиційно-побутовою;
- повсякденна поведінка (звички представників певної культури, зведені в норми поведінки), а також пов'язані з нею мімічний і пантомімічний (кінетичний) коди, що використовуються носіями певної лінгвокультурної спільноти;
- „національні картини світу”, що відображають специфіку сприйняття оточуючого світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури;
- художня культура, яка відображає культурні традиції того чи іншого етносу [9].

Відповідно до перерахованих вище компонентів культури, ми виділили чотири рівні основних соціолінгвістичних відповідностей (табл.1) цим компонентам, на які слід звертати увагу в процесі формування англомовної соціолінгвістичної компетенції в студентів мовних спеціальностей.

Таблиця 1 - Шкала соціолінгвістичної відповідності

Рівень сформованості соціолінгвістичних компонентів	Соціолінгвістична відповідність
високий	<ul style="list-style-type: none"> - вільно володіє ідіоматичними зворотами і колоквіалізмами з усвідомленням конотативних рівнів значень; - повністю усвідомлює соціолінгвістичні і соціокультурні особливості використання мови її носіями і може реагувати належним чином; - може успішно виступати посередником у спілкуванні між носіями мови, яка вивчається, і своїми співвітчизниками, враховуючи соціокультурні та соціолінгвістичні особливості тих, хто спілкується.
достатній	<ul style="list-style-type: none"> - може розпізнавати широкий спектр ідіоматичних виразів та колоквіалізмів, усвідомлюючи реєстрові відмінності; проте може відчувати потребу в уточненні окремих деталей, особливо коли акцент незнайомий; - може гнучко і ефективно користуватися мовленням із соціальними цілями, у тому числі в емоційному, алюзивному та жартівливому аспектах.
середній	<ul style="list-style-type: none"> - може з певним зусиллям розуміти і брати участь у групових дискусіях, навіть коли темп мовлення швидкий; - може висловлюватися відповідно до ситуації та уникати грубих помилок при формулюванні висловлювання; - може виконувати та реагувати на широкий спектр мовленнєвих функцій, вживаючи їхні найзагальніші експоненти в нейтральному реєстрі; - усвідомлює основні правила ввічливості та діє у відповідності до них.
низький	<ul style="list-style-type: none"> - може виконувати та реагувати на основні мовленнєві функції, такі як інформаційний обмін та вимоги, і виражати свої погляди і ставлення простими засобами; - може спілкуватися просто але не ефективно, вживаючи вирази загального вжитку та виконуючи елементарні дії; - може відповідати на запрошення, пропозиції, вибачення тощо; - може встановити соціальний контакт на елементарному рівні.

За результатами дослідження було з'ясовано, що для формування англомовної соціолінгвістичної компетенції студентів мовних спеціальностей доцільно використовувати проектну методику.

В основі проектною методики лежить розвиток пізнавальних навичок тих, хто навчається, їхніх умінь самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення. Проектну методику (метод проектів) можна віднести до дидактики, якщо вона використовується в рамках конкретного предмета. Метод - це дидактична категорія. Це сукупність прийомів, операцій оволодіння конкретною сферою практичного чи теоретичного знання, тієї або іншої діяльності. Це шлях пізнання, засіб організації процесу пізнання. Тому, якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме засіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим чи іншим засобом. Дидакти, педагоги звернулися до цього методу, щоб вирішити свої дидактичні задачі. В основу методу проектів покладена ідея, яка складає суть поняття „проект”, його прагматична направленість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої практично

або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних сфер, уміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів вирішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність тих, кого навчають – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом визначеного викладачем періоду. Метод проектів завжди передбачає вирішення певної проблеми. А цей процес, з одного боку - це використання сукупності різних методів, засобів навчання, а з іншого, передбачає необхідність інтегрування знань з різних сфер науки, техніки та творчих сфер людської діяльності. Результати впроваджених проектів повинні бути „відчутними”, тобто, якщо це теоретична проблема, то результатом має бути конкретне її вирішення, а якщо практична, то це має бути конкретний результат, готовий до використання (на уроці, у реальному житті). Якщо розмірковувати про цей метод, як про педагогічну технологію, то ця технологія є сукупністю дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих по самій своїй суті.

Окремо слід сказати про необхідність організації зовнішньої оцінки проектів, лише таким чином можна відслідковувати їх ефективність, або необхідність у своєчасному корегуванні. Характер такої оцінки великою мірою залежить від типу проекту та його тематики, його змісту, умов реалізації. Якщо це проект дослідницького характеру, то він обов'язково має складатися з етапів, причому успіх усього проекту залежить саме від правильної організації діяльності його учасників на кожному етапі.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще на початку нинішнього сторіччя в Америці. Його називали також методом проблем та пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розроблений американським філософом та педагогом Дж.Дьюї, а також його учнем В.Х.Кіппатриком. Дж.Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, співвідносячи з його особистим інтересом саме в цьому знанні [10].

Метод проектів дозволяє поєднувати індивідуальну роботу з роботою в групі; забезпечує вихід мовленнєвої діяльності в інші види діяльності: трудову, естетичну; стимулює самостійний пошук потрібної інформації; потребує розвитку творчої фантазії для того, щоб виграшно організувати знайдену інформацію та представити її іншим. Метод проектів активізує всі сторони особистості: її інтелектуальну сферу, її типологічні особливості та риси характеру: цілеспрямованість, наполегливість, допитливість, толерантність, її комунікативні уміння, почуття та емоції.

У даній статті ми дотримуємося визначення методу, який запропонував Є.Полат: “Метод проектів припускає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів та діяльності тих, кого навчають, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійної пізнавальної діяльності з обов'язковою презентацією цих результатів” [11].

На нашу думку, класифікація проектів, запропонована в навчальному посібнику Є. Полат, М. Бухаркіної та інш., є найповнішою. За декількома критеріями автори виділяють такі різновиди проектів:

1. За методом, домінуючим у проекті

- а) дослідницькі;
- б) творчі;
- в) пригодницькі, ігрові;
- г) інформаційні;
- д) практико-зорієнтовані;

2. За характером координування проекту

- а) з явною координацією;
- б) з прихованою координацією;

3. За характером контактів

- а) внутрішні (обласні);
- б) міжнародні;

4. За кількістю учасників

- а) індивідуальні;
- б) парні;

в) групові;

5. За тривалістю проведення

а) короткочасні;

б) середньої тривалості;

в) довготривалі.

У відповідності до цієї класифікації викладач складає план проекту і комбінує типи проектів відповідно до кожної окремої групи теми та мети з метою створення таких умов, що будуть сприяти досягненню найкращих практичних результатів.

В умовах вищої школи найбільш розповсюдженими є дослідницькі проекти. Використання дослідницьких проектів передбачає таку послідовність дій:

- визначення проблеми та витікаючих з неї завдань дослідження;
- висунення гіпотез та способів їх рішення;
- обговорення методів дослідження (статистичних методів, експериментальних, спостережень та ін.);
- обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів та ін.);
- збір, систематизація і аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
- висновки, висунення подальших проблем дослідження (перспектив).

Проекти, які використовуються для навчання іноземним мовам, мають як загальні риси, що притаманні для всіх проектів, так і відмітні особливості, серед яких головними є такі: 1) використання мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування; 2) акцент на самостійній роботі студентів; 3) вибір теми, яка викликає великий інтерес у студентів та безпосередньо пов'язана з умовами, у яких виконується проект; 4) відбір мовного матеріалу, видів завдань та послідовності роботи у відповідності до теми та мети проекту; 5) візуальне представлення результату.

Як було зазначено раніше, формування соціолінгвістичної компетенції тісно пов'язане із культурологічним аспектом, а саме володінням студентами знань культури, традицій країни, мова якої вивчається. Ми вважаємо, що саме проектна методика дозволяє створити необхідні умови для дослідження та аналізу культурного досвіду народу, що спілкується досліджуваною мовою, із власним досвідом. У процесі виконання кожним студентом свого завдання в ході реалізації проекту, він має можливість користуватися різними джерелами інформації, порівнювати соціолінгвістичний та культурологічний аспекти країн, у повною мірою розкрити свій творчий потенціал чим довести зорієнтованість проектної методики на особистість.

Відповідно до перерахованих вище рис притаманних проектам для вивчення іноземних мов, зазначимо, що максимальне наближення до умов реального спілкування здійснюється завдяки використанню автентичних матеріалів, перегляду відео та драматизації діалогів на задані теми.

Акцент на самостійній роботі студентів реалізується завдяки тому, що кожен студент виконує свою частину роботи відповідно до свого рівня знань та творчих амбіцій.

Хоча вибір теми здійснюється викладачем, проблеми та гіпотези висувуються саме студентами в ході дискусії і тому має викликати великий інтерес у студентів та безпосередньо пов'язаний з умовами, у яких виконується проект.

Відбір мовного матеріалу, видів завдань та послідовності роботи повинен чітко відповідати темі та меті проекту. Крім цього мовного матеріалу, студенти також змушені користуватися усім лексичним запасом, що вони мають, оскільки обговорення етапів, результатів проекту мають відбуватися мовою, яка вивчається.

Серед можливих практичних результатів наглядного представлення проектів найбільш цікавими для студентів, на наш погляд, є створення своєї веб-сторінки, відеокліпів, презентацій і т. ін.

На основі узагальнення теоретичних передумов формування соціолінгвістичної компетенції в студентів мовних спеціальностей на основі використання проектної методики можна зробити певні висновки.

По-перше, зміни в системі освіти сучасної України призвели до перегляду методологічної школи в цілому. Результатом цих процесів є тісний взаємозв'язок між мовою і культурою, а центром цих

відносин є особистість, тому формування цієї особистості – це головна мета, яка стоїть перед процесом навчання ІМ.

По-друге, одним із засобів формування мовної особистості є формування соціолінгвістичної компетенції, під якою ми розуміємо наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати різні види мовленнєво-мисленнєвої діяльності і вибирати лінгвістичні засоби у відповідності до місця, часу, сфери комунікативної діяльності, адекватно соціальному статусу співрозмовника.

По-третє, використання проектної методики сприяє не лише розвитку особистості, але і формуванню студента як суб'єкта діалогу культур. У процесі дослідження культури іншої країни, той, хто навчається, повинен добре володіти знаннями про культуру своєї країни, щоб мати можливість порівнювати, зіставляти та аналізувати.

Стосовно перспектив даного дослідження вважаємо за необхідне наголосити на тому, що, на жаль, використання проектної методики в нашій країні є не дуже розповсюдженим у ВНЗ, тому вважаємо, що слід приділити увагу навчання викладачів використання цієї методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Романюк Л.В. Развитие ценностных ориентаций студентов в контексте требований Болонского процесса / Л.В. Романюк // Вторая междунар. периодическая научно-практическая конф. «Спецпроект: анализ научных исследований»: сб. докладов. - Днепропетровск: НАЦ «Ера», 2005. - Т. 2 – С. 65-67.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2. – С.3-10.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. – 193с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 223с.
6. Дешериев Ю.Д. Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка / Юнус Дешериев - М.: Наука, 1998 - 270с.
7. Маликова Т.А. Культурологический компонент лексической системы австралийского варианта английского языка / Т.Маликова // Язык и культура: 5-я Междунар. - Т.2. – К.: Киевский институт им. Т.Г. Шевченко, 1997. - С. 106 – 115.
8. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях. / С.Ю.Ніколаєва, С.В. Га понова. – К.: Ленвіт, 2004. – 280 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Концептуальные основы языкового образования в высшей школе / С.Г. Тер-Минасова // Вестник МГУ. - Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2001. - № 10. - С.130-131.
10. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 2. – С.11-15.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Полат Е.С. - М.: Академия, 1999. - 224 с.

УДК 378.14:792.028.5

ПРОБЛЕМА ВИБОРУ РЕПЕРТУАРУ В СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ТА ЙОГО ІДЕЙНО- ХУДОЖНІЙ АНАЛІЗ

Петрик Т.Д., викладач

Запорізький національний університет

У статті розглядаються актуальні проблеми підготовки студентів-читців до практичного вибору репертуару для читання зі сцени та ідейно-художній аналіз вибраного твору. Розкриваються принципи змісту та головна мета виконання твору.

Ключеві слова: вибір репертуару, художнє читання, ідейно-художній аналіз.

Petrik T.D. ПРОБЛЕМА ВЫБОРА РЕПЕРТУАРА У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ЕГО ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматриваются актуальные проблемы подготовки студентов-чтецов к практическому выбору репертуара для чтения со сцены и идейно-художественный анализ выбранного произведения.

Раскрываются принципы содержания и главная цель исполнения произведения.

Ключевые слова: выбор репертуара, художественное чтение, идейно-художественный анализ.

Petrik T.D. PROBLEM OF CHOICE OF REPERTOIRE FOR STUDENTS OF SPECIALITY DRAMATIC ART AND HIS IDEYNO-KHUDOZHESTVENNYY ANALYSIS / Zaporizhzhia national university, Ukraine.

In the article actual problems preparing students- reciters for choosing reperboir for reciting from scene are considered. Also conceptual – stylistic analysis of a chosen work is given, principles of a content and main aim of reciting are determined. Principles of maintenance and primary objective of execution of work open up.

Key words: choice of repertoire, artistic reading, ideyno-khudozhestvennyu analysis.

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.

Викладаючи дисципліну, яка є головною для актора-читця – сценічну мову, – я зіткнулася з низкою характерних проблем, які виникають у студентів під час індивідуальних занять з оволодіння мистецтвом читця. Найперша з цих проблем – проблема *вибору репертуару*. 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 величезне.

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, згадаємо про вплив літератури на людей і про те, наскільки велика сила проголошеного слова. « Будуть приголомшені й ті, що ніколи не зворушувалися від звуків поезії», - писав Микола Гоголь у своєму видатному листі «Читання російських поетів перед публікою».

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. І ще: «Потрібно вловити те, що носиться в повітрі, є невідкладним завданням сьогодення».

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 відіграє особистий смак студента, його зацікавленість, захопленість даним матеріалом, якщо хочете – його закоханість у текст. Усе це викликає відчуття «Не можу мовчати!» - активне бажання поділитися зі слухачем побаченим у творі.

Починати треба з тем, близьких, глибоко хвилюючих. Краще починати з торів 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».

Сумне враження після свого виступу залишає студент, що полінувався розумом й душею, взяв від твору лише те, що лежало «на поверхні», або виконав твір «десь, від когось почутий». Такий випадковий вибір призведе до неякісного виконання. Ні про яку серйозну роботу, серйозні роздуми, пошуки тут і мови бути не може. Однак можливо й таке: матеріал обрано серйозно, відповідно до ідейно-художніх вимог, зі смаком, зважаючи на інтереси та уподобання виконавця, і все-таки вибір невдалий, тому що студент не зумів урахувати свої фізичні й творчі дані, характер дарування. Тверезо оцінити й зважити на свої дані важко навіть професіоналам. Тим більше важко це для починаючих читців. Якщо студент не врахував свої можливості, своєрідність свого таланту, виходить невідповідність: людина з комедійними даними прагне читати героїку, а виконавець із драматичним темпераментом безуспішно працює над твором гумористичним.

Звичайно, у мистецтві читця «амплуа» набагато ширше, ніж у театрі. Але все-таки різноплановість можливостей виконавця, навіть самого обдарованого, не безмежна. Отже, при виборі репертуару треба враховувати свої творчі дані, радячись із педагогами, режисерами, прислухатись до думки аудиторії.

«До питання «амплуа» читець повинен підходити дуже серйозно, - затверджує Ігор Ільїнський, - тому що вся відповідальність за вибір матеріалу лежить цілком на виконавці. Читцеві дуже важко (набагато важче, ніж акторові) розібратися в тім, що він може й чого не може до моменту публічного виступу, тобто перевірки на аудиторії».

Про це ж пише й Олександр Закушняк: «У читецькому мистецтві є велика небезпека переоцінити свої здібності, для початку треба обов'язково з'ясувати, чи відповідає обраний твір своєю «художньою правдою», тобто чи можу я, при своєму голосі, фігурі, дикції, темпераменті, з'єднатися з автором, розповісти обраний твір. Беручи, скажемо, класика, я повинен перевірити, чи є в моїй палітрі достатньо фарби для того, щоб класик став у моєму виконанні «живим».

Про все це я повинен обов'язково пам'ятати не тільки на момент виступу, а із самого початку роботи на вибраним автором».

Варто обмовитися, що індивідуальність не слід розуміти так, нібито студент із комедійними даними завжди повинен працювати тільки над матеріалами гумористичним, а з ліричним темпераментом – читати тільки лірику. Ні! Це перешкоджає розвитку творчої індивідуальності студента, створює «самоштамп». Спроба працювати над творами різних жанрів, якщо навіть не принесе повної творчої перемоги, все таки збільшить можливості студента, зробить більш різноманітною його творчу палітру, змусить шукати нові засоби виразності.

Іноді, під час таких пошуків бувають вражаючі творчі відкриття, перемоги. Так трапилось з Ігорем Ільїнським. Виразний комік, він знайшов у собі глибоко ліричні, драматичні, навіть трагічні фарби (уривок з повісті Л.Толстого «Дитинство» - розповідь Карла Івановича; «Старосвітські поміщики» М. Гоголя), і саме у читецькому мистецтві.

Те, що словом ми володіємо з дитинства, створює в багатьох студентів помилкове відчуття простоти, доступності цього мистецтва. І це завдає шкоди і студенту, і самому мистецтву. Взявши занадто важкий твір, студент або розчарується у своїх силах, або звикає 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.

Починати вчитися читецькому мистецтву корисно з прози. Адже в житті нам властиво висловлюватися саме прозою. Найкраще починати заняття не з романтичних, або героїчних творів, не з інтимної лірики, а з побутової прози, що передбачає конкретного співрозмовника, або з оповідань-описів. Спілкуючись «прозовим» текстом легше налагодити тісний контакт з глядацькою аудиторією. Читцю – початківцю треба прагнути, щоб у творі, обраному для початку роботи, було менше діалогів, прямої мови персонажів. У матеріалі повинен переважати оповідальний текст.

Правда, увагу більшості виконавців привертає віршований матеріал, своєю музичністю, емоційністю, а часто ще й тим, що матеріал легше запам'ятовується. Та це лише здається, що читання віршів легка справа. Особливості віршованої форми вимагають від виконавця якісного та музичного слуху.

Оце, мабуть, основне, що треба врахувати студенту при виборі твору. Тепер, коли вибір матеріалу зроблено, прочитайте його ще раз, і якщо він подобається вам все більше і більше, починайте над ним працювати.

Для початку – не треба поспішати. Ще раз перечитайте текст твору, щоб зрозуміти яка його *основна думка*.

Не завжди у творі основна думка лежить «на поверхні», хоча й таке нерідко зустрічається («Пісня про Сокола», «Пісня про Буревісника» М. Горького, у більшості віршів В. Маяковського, таких, наприклад, як «Підлиза», «Стовп»). Часто у творі виникає декілька важливих думок, тому, яка з них головна, зрозуміти можна не одразу. Не можна робити цього «приблизно». Тому, насамперед, студент повинен проаналізувати весь текст:

- уважно вчитатися в нього;
- зрозуміти думку актора;
- до якого висновку він нас підводить;
- як розвиваються події.

З'ясувати ідею твору – непростий, але дуже важливий момент. Шукати її потрібно у відтинках і деталях в процесі глибинної роботи над текстом, а інколи навіть при виконанні тексту.

Аналізуючи образи діючих осіб треба зрозуміти їх настрої, наміри, вчинки, вивчити їх характер, зрозуміти всі тонкощі у відношенні до них автора. Це створить в подальшому основу для виникнення об'ємних, яскравих вражень. І, нарешті, необхідно відчувати особистість оповідача, його образ, для того, щоб максимально до нього наблизитися. Студент має виховати в собі його погляд на світ, знайти в собі його реакції, розвинути схожі з ним риси. Суттєво важливо зрозуміти темперамент оповідача, його характер. Якщо все це буде зроблено студентом успішно, то скоріш за все він донесе до глядача неповторність авторської особистості.

У період попередньої підготовки починається так звана «робота навколо матеріалу» - накопичення необхідних знань про самого автора, про час, в який він жив, про епоху, описану у творі.

Щоб автор виник для студента як жива, добре знайома людина, щоб студент міг з ним внутрішньо зблизитися, зріднитися, йому треба перечитати не тільки його біографію, важливо перечитати якомога більше його творів – саме в них розкривається особистість письменника, відчуються його пристрасті, виявляється світогляд, характер, ставлення до життя...

Важливо дуже добре знати змальовану у творі епоху. Іноді буває необхідно вивчити її, звертаючись до історичних документів, досліджень.

«Що я роблю для того, щоб «зріднитися» з автором? - писав А.Я. Закушняк. – Вибравши твір, я вивчаю біографію автора, читаю, по можливості, все, що він написав, і все, що написали про нього. Мені потрібно знати соціальний зміст його творчості, важливі будь-які дрібниці з його життя... Нехай ця робота затягнеться на пів року – але час цей я не вважаю загубленим».

Також студенту потрібно звертати увагу на те, що у творах бувають порушені питання, пов'язані з певною професією, як, наприклад, «Іду на грозу» Д. Граніна, «Жнива» Г. Миколаєвої. Тому в таких випадках студенту корисно буде докладніше познайомитися з життям вчених, агрономів і т.і.

Багато чого ще допомагає студенту вжитися в матеріал: це і картини художників, що воскрешають епоху життя письменника, й епоху, змальовану у творі, фотографії, кінофільми, що розширюють його знання, світогляд. Цей процес пізнання безмежний.

Працюючи над текстом необхідно вслухатися в мову оповідання, у побудову фраз, в них також можна виявити найтонші відтинки відношення оповідача, його характеру, світогляду.

Йдучи від фрази до фрази, від епізоду до епізоду, від однієї сюжетної частини до іншої, можна не прагнути навмисно визначити ідею, автор сам підведе нас до головного в розповіді. Таким чином, спостерігаючи за розвитком подій, студент з'ясовує для себе деякі частини сюжету. Що ж таке сюжет? Зупинимось на цьому визначенні. Подія, на підставі якої будується твір, послідовний розвиток подій,

розвиток характерів – це і є сюжет. В основі розвитку сюжету лежить конфлікт – боротьба різних сил. Сюжет можна розділити на такі частини:

- експозиція;
- зав'язка;
- розвиток дії;
- кульмінація (момент найвищої напруги);
- розв'язка;
- ліричний;
- відступ;
- епілог.

У класично побудованому творі сюжетні частини розташовані саме в такій послідовності. Але автор, виходячи із своїх цілей, може змінити цю послідовність. Твір може починатися з зав'язки, кульмінації і навіть з розв'язки, тому прочитавши його уважно, треба усвідомити, чим саме викликана така оригінальність.

Кожна сюжетна частина також має свою побудову, розвиток. Яке ж значення може мати для подальшої роботи виконавця, визначення сюжетних частин.

Експозиційна частина завжди дуже важлива в оповіданні. В ній автор вводить нас в атмосферу подій, знайомить із героями. У ній ми засвоюємо Що, Де і Коли відбувалося. Якщо студент, через неточність, квапливість, приблизність не розбереться в експозиції, йому буде важко стежити за подальшим розвитком дії. Помилка багатьох починаючих виконавців саме у тому й полягає, що вони намагаються скоріше прочитати експозицію, щоб (нарешті!) перейти до «головного» - подій, що розвертаються, явному конфлікту, боротьбі між героями. У результаті, слухач не встигає розібратися що, де, і коли відбулося і залишається невідготовленим для сприйняття подальших подій: він не зможе співпереживати героям, ділити з виконавцем його думки, його хвилювання. Та й сам виконавець обкрадає себе, адже експозиція вводить його в світ подій, що повинні стати його світом, надбанням його фантазії, дати йому зорієнтуватися в цьому світі.

Не знаючи чітко, де починаються та закінчуються зав'язка, розвиток подій, кульмінація й розв'язка, студент не зможе правильно розподілити свої засоби виразності – темперамент, голос, внутрішню цілеспрямованість, волю. Не буде чітких переходів до нового, і увага слухачів буде ослаблена, або загублена взагалі. І навпаки, подача матеріалу, у якому є наростаюча сила, переконливість думок, почуттів – захоплює аудиторію.

Потрібно також сказати, що визначення міжсюжетних частин – якоюсь мірою, момент індивідуальний. Автор не дає, як правило, тут точної підказки, і, якщо в побудові твору нема чіткого завершення частин, то за виконавцем залишається право вибору. Залежно від свого розуміння твору, один виконавець може визначити завершення частини на декілька фраз вище, інший – нижче, зрозуміло, якщо це не суперечить задуму автора. Але почуття певної завершеності кожної частини повинно бути обов'язково.

Під час уважного читання, простежуючи розвиток подій, студент значною мірою познайомився також і з героями оповідання. Він багато довідався про них з їхніх вчинків, з їхньої мови, з авторських реплік-характеристик. На підставі цього студент має право «нафантазувати» собі кожного з героїв, адже робота над образами надзвичайно важливий момент. Часто в житті ми навіть не знаючи людини, по її манері говорити, складати фрази, буквально з декількох її слів, складаємо про неї вірне судження. Тому студент повинен «почути» героїв, тільки тоді він «виліпить» їх образи.

Отже, студентові потрібно помітити, зрозуміти і об'єднати в читецькому матеріалі:

- думки автора,
- світогляд автора
- те, як композиційно побудована розповідь,
- розвиток подій,
- характери героїв,
- ритміку та музичність фраз,
- мову героїв.

Усе це внутрішньо залишає його з автором, допомагає при виконанні передати образ оповідача. А з цього і складається суть мистецтва читця: залишаючись самим собою, відштовхуючись від своєї особистості, від своїх людських якостей щоразу знаходити нові фарби, щоразу думкою, душею розуміти нового автора, розкривати ідеї і почуття, закладені в його творі, створювати новий витвір мистецтва – мистецтво читця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильинский И.В. К мастерству! / Ильинский Игорь Владимирович.- М. : Профиздат, 1967.- 64 с.

2. Яхонтов В.Н. Театр одного актера / Яхонтов Владимир Николаевич. – М. : Искусство, 1958.- 300 с.
3. Смоленский Я.М. Искусство звучащего слова/ Смоленский Яков Михайлович. – М. : Советская Россия, 1967. – 48 с.
4. Закушняк А.Я. Вечера рассказа/ Закушняк Александр Яковлевич. – М. : Советская Россия, 1966. – 19 с. – (2 выпуск).

УДК 378.937

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОРГАНІЗАЦІЙ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Пшенична О.С., аспірант

Запорізький національний університет

У статті розглядаються питання інформаційної компетентності менеджера організацій. На підставі проведеного аналізу виявлена та обґрунтована структура формування цієї інтегративної властивості фахівця з управління.

Ключові слова: менеджер організацій, компетентність, інформаційна компетентність менеджера.

Пшеничная Е.С. ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ОРГАНИЗАЦИЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье рассматриваются вопросы информационной компетентности менеджера организаций. На основании проведенного анализа выявлена и обоснована структура формирования этого интегративного качества специалиста в области управления.

Ключевые слова: менеджер организаций, компетентность, информационная компетентность менеджера.

Pshenichnaya E.S. INFORMATIVE COMPETENCE OF FUTURE ENTERPRISE MANAGER: PEDAGOGICAL ASPECT / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In this article the questions of informative competence of future enterprise manager are examined. On the basis of the conducted analysis outlined and grounded forming structure this integrative properties of specialist on a management.

Key words: enterprise manager, competence, informative competence of manager.

Сучасність висуває перед професійною освітою необхідність оновлення методології підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу, у рамках якого значно підвищується практична спрямованість навчання та можна виявити рівень готовності до професійної діяльності. Однією з головних проблем цього підходу є створення методики формування ключових компетентностей фахівця та визначення адекватних засобів її реалізації. Інтенсивна інформатизація сучасного світу та розвиток інформаційних технологій (ІТ) дозволяє стверджувати, що однією з найважливіших складових професіонала на сучасному етапі є інформаційна компетентність.

Поняття «компетентність» у педагогіці не нове, його сутність визначали Н.М. Бібік [1], І.О. Зимня [2], А.К. Маркова, А.В. Хуторський [3] та ін. Серед учених, які досліджують підготовку фахівця з будь-якої спеціальності, переважає думка, що інформаційна компетентність – одна з найголовніших складових його професійної компетентності (П.П. Грабовський [4], Т.О. Гудкова [5], А.М. Зав'ялов [6], С.Г. Литвинова [7] Л.Є. Петухова [8], С.В. Тришина [9]). Слід зазначити, що це питання розглядається здебільшого в контексті підготовки майбутнього вчителя (С.Г. Литвинова, Л.Є. Петухова) і, зокрема, інформатики (Т.О. Гудкова, Н.В. Морзе та ін.) та іноземної мови (Т.М. Гуріна), а також у сфері додаткової педагогічної освіти (П.П. Грабовський, С.В. Тришина та ін.).

Не зважаючи на досить велику кількість публікацій стосовно інформаційної компетентності фахівця, питанню формування цієї якості у майбутнього менеджера організацій на жаль не приділяється достатньої уваги.

Саме зважаючи на актуальність та недостатню розробленість цієї проблеми мета нашої статті полягає у визначенні змісту інформаційної компетентності менеджера організацій та розробці структури формування цієї якості особистості фахівця.

Загалом, поняття компетентність (від лат. *competens* – відповідний, здатний) – це «...якість, яка означає силу і впевненість, що походить із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [10, 203].

Слід зазначити, що у сучасному науково-педагогічному обігу вживаються два терміни – компетенція та компетентність, які А.В. Хуторський вважає за необхідне розрізняти. За його визначенням, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які є необхідними для якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері, а компетентність – це володіння фахівцем відповідною компетенцією, що містить особистісне ставлення до неї та до предмета діяльності [3, 139]. Отже, компетенція та компетентність є взаємодоповнюючими та взаємозумовлюючими поняттями.

Однією з важливих компетенцій І.О. Зимня виділяє ту, що пов'язана зі зростанням інформатизації суспільства, та називає її інформаційно-технологічною [3, 26]. Слід зазначити, що різні науковці України та Росії розрізняють такі різновиди компетентності: інформаційна (П.П. Грабовський [4], Т.О. Гудкова [5], А.М. Зав'ялов [6], С.В. Тришина [9], А.В. Хуторський [9]); інформаційно-комунікаційна (С.Г. Литвинова [7]); інформатична (Л.Є. Петухова [8]).

На сучасному етапі питання формування компетентності в контексті ІТ стає популярним завдяки активному використанню інформаційних технологій у всіх сферах професійної діяльності. Особлива увага приділяється розвитку здатностей та умінь за цим напрямом у майбутніх педагогів та вчителів (Гудкова Т.О., Зав'ялов А.М., С.Г. Литвинова, Н.В. Морзе та ін.). С.Г. Литвинова розглядає інформаційно-комунікаційну компетентність «...як здатність особистості орієнтуватися у потоці інформації, як уміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю» [7]. У дисертаційних дослідженнях російських науковців (Т.О. Гудкова та А.М. Зав'ялов) досить докладно розглядаються питання інформаційної компетентності. Т.О. Гудкова визначає це поняття як інтегративну якість особистості, яка є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності за допомогою комп'ютера [5, 11]. У А.М. Зав'ялова це поняття розглядається з позицій формування ЗУН та досвіду їх застосування при вирішенні відповідного кола соціально-професійних завдань засобами інформаційних технологій та умінь вдосконалювати свої знання та досвід у професійній галузі [6, 8]. Важливим, на нашу думку, є визначення інформатичної компетентності, яке дала Л.Є. Петухова: «Інформатична компетентність – це системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій» [8, 5].

Для ефективного формування інформаційної компетентності необхідно розглянути питання її складових, які детально розглянуті у роботах Л.Є. Петухової [8], Т.О. Гудкової [5], А.М. Зав'ялова [6], С.В. Тришиної та А.В. Хуторського [9].

Л.Є. Петухова виділила складові компетентності, до яких віднесла: знання, навички, уміння, цінності, мотивацію, комунікабельність, здатність до адаптації, до масштабування та інтерпретації, до саморозвитку, до інтеграції, до переносу знань з однієї предметної галузі в іншу, до синергетичних проявів [8, 4]. На її думку, ці компоненти компетентності формуються під впливом зовнішніх (знання, навички, уміння, цінності, мотивація) та внутрішніх (цінності, мотивація, комунікабельність, здатність до адаптації, до масштабування та інтерпретації, до саморозвитку, до інтеграції, до переносу знань з однієї предметної галузі в іншу, до синергетичних проявів) факторів. Слід зазначити, що мотивацію та цінності автор віднесла до факторів, що формуються як під впливом зовнішніх так і внутрішніх чинників.

Т.О. Гудкова [5, 13-15] у своєму дисертаційному дослідженні інформаційну компетентність майбутнього учителя інформатики розглядає з позицій єдності її компонентів, до яких вона відносить: когнітивний – знання, необхідні для розв'язання професійних ситуацій та відбору методів навчання; мотиваційно-ціннісний – прояв зацікавлення та формування ціннісних мотивів до оволодіння ІТ; техніко-технологічний – уміння ефективно поєднувати інформаційні та педагогічні технології у практиці викладання; комунікативний – продуктивна побудова процесу спілкування з позицій суб'єкта навчання; рефлексивний – адекватна самооцінка значущості особистої участі у спільній з учнем діяльності.

У А.М. Зав'ялова [6, 9-10] складові інформаційної компетентності фахівців з інформаційних технологій дещо відрізняються. Зокрема, фактологічно-аналітична складова характеризує знання та розуміння основних інформаційних процесів та закономірностей у галузі ІТ; предметно-специфічна – поєднує уміння та навички розумової та предметної діяльності у сфері вирішення професійних завдань; методологічна – визначає комплексне, системне бачення проблем та їх вирішення в галузі комп'ютерних технологій; світоглядна – передбачає сформованість у фахівців практичного досвіду в галузі ІТ та потребу в постійному вдосконаленні.

Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя-предметника у С.Г. Литвинової [7] складається з таких частин: загальна – здатність створювати різноманітні електронні документи (текстові, графічні, презентації), спроможність використовувати мережеві технології та бази даних для пошуку необхідної інформації та здатність розробляти «...власні електронні розробки»; діагностична – уміння виконувати за

допомогою ІТ контрольні функції; предметно-орієнтовна – здатність застосовувати у навчальному процесі існуючі комп'ютерні засоби навчання.

С.В. Тришина та А.В. Хуторський [9], розглядаючи інформаційну компетентність фахівця в системі додаткової професійної освіти, виділили її компоненти, які прийняли в якості критеріїв рівня її розвитку: когнітивний, що відображає систему отриманих знань, необхідних для творчого вирішення професійних проблем, діяльно-творчий, який сприяє формуванню та розвитку різноманітних способів роботи, потрібних для самореалізації у професійній діяльності; особистісний, що виявляється в якостях суб'єкта, в його потребах та мотивах; аксіологічний, який реалізується в забезпеченні умов, що сприяють вибору найбільш значущих ціннісних орієнтацій.

Для узагальнення розглянутого поняття та компонентів інформаційної компетентності виділимо ключові дефініції цих визначень у різних авторів (табл. 1).

Проведений огляд та порівняльний аналіз визначень інформаційної (інформативної) компетентності та її складових надає можливість представити особисте визначення інформаційної компетентності менеджера організацій.

Таблиця 1 - Узагальнення поняття інформаційна компетентність

Автор	Ключові дефініції визначення	Компоненти
Т.О. Гудкова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інтегративна якість особистості 2. Результат інформаційних процесів перетворюється в знання 3. Знання дозволяють виконувати професійну діяльність за допомогою комп'ютера 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Когнітивний 2. Мотиваційно-ціннісний 3. Техніко-технологічний 4. Комунікативний 5. Рефлексивний
А.М. Зав'ялов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання, уміння і навички в галузі ІТ 2. Досвід застосування ЗУН при вирішенні професійних завдань засобами ІТ 3. Уміння вдосконалювати свої знання та досвід у професійній галузі 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фактологічно-аналітичний або знання 2. Предметно-специфічний або уміння та навички 3. Методологічний або системне бачення проблем та їх рішення 4. Світоглядний або розуміння потреби у постійному вдосконаленні
С.Г. Литвинова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації 2. Уміння працювати з інформацією 3. Здобуття знань 4. Вирішення інформаційної проблеми, пов'язаної з професійною діяльністю 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Загальна – здатність створювати та шукати необхідну інформацію 2. Діагностична – спроможність здійснювати контрольну функцію за допомогою ІТ 3. Предметно-орієнтовна – здатність застосовувати готові комп'ютерні засоби навчання
Л.Є. Петухова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання, уміння та навички роботи з інформацією 2. Виконання професійних функцій за допомогою ІТ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання, навички та уміння 2. Цінності та мотивація 3. Комунікабельність 4. Здатність до адаптації 5. Здатність до масштабування та інтерпретації 6. Здатність до саморозвитку 7. Здатність до інтеграції 8. Здатність до переносу знань з однієї предметної галузі в іншу 9. Здатність до синергетичних проявів
С.В. Тришина та А.В. Хуторський	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соціальні вимоги – знання, уміння та навички 2. Ціннісне відношення до предмету діяльності та розвитку ІК 3. Професійна діяльність 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Когнітивний 2. Діяльно-творчий 3. Особистісний 4. Аксіологічний

На наш погляд, інформаційна компетентність менеджера організацій – це інтегрована в особистості фахівця сукупність внутрішніх чинників (мотиваційних, ціннісних, здібностей) та системний обсяг його знань, навичок і умінь, необхідних для отримання, обробки, використання і передавання управлінської інформації та ефективного здійснення функцій управління підприємством за допомогою застосування ІТ.

Представлене визначення інформаційної компетентності менеджера організацій включає такі поняття як мотивація, цінності, здібності, знання, навички, уміння та сутність професійної діяльності фахівця за цим напрямом, і, що дуже важливо, всі вони поєднані інформацією та інформаційними технологіями. Тому нами була побудована структура формування інформаційної компетентності менеджера організацій (рис. 1), яка складається з таких компонентів: когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, комунікативний, ціннісно-мотиваційний та професійний.

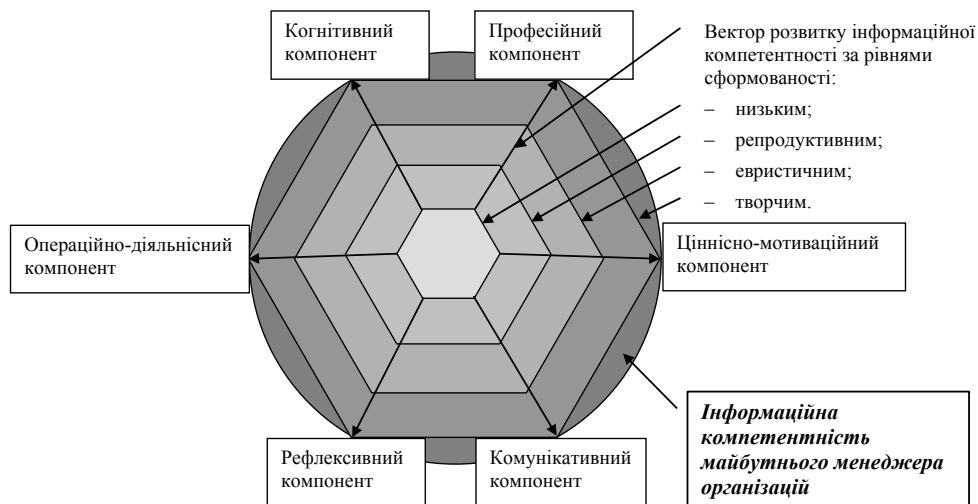


Рис. 1 Структура формування інформаційної компетентності

Розглянемо ці компоненти більш докладно.

Знання – вища форма прояву сприйняття даних та інформації, яке є активним за своєю сутністю і формується не тільки на основі фактів, але й на основі аналізу та різних типів логічного висновку. Згідно з класифікацією, запропонованою А.П. Верголою [11, 29-33], знання поділяються на три підгрупи, розташовані у послідовності зростання універсальності та абстрактності. Це а) знання часткові – термінологія та фактичний матеріал; б) знання способів використання часткового матеріалу – галузі застосування, класифікації та категорії, методи роботи та критерії її оцінки; в) знання загальних і абстрактних понять – принципів і узагальнень, основних теоретичних концепцій. До знань, що забезпечують достатню підготовку майбутнього менеджера до застосування ІТ, ми відносимо такі знання:

- основних термінів та понять інформатики (загальної та економічної), інформаційних технологій і процесів, комп'ютерних мереж і телекомунікацій;
- фактичного матеріалу зі структури персонального комп'ютера та кожного програмного продукту: можливості, основні принципи роботи, засоби та інструменти;
- галузей застосування ІТ в різноманітних сферах діяльності – економіка, фінанси, соціологія, математика, управління тощо;
- сутності понять інформації та інформаційних процесів, їх ролі в управлінні організацією;
- основних методів пошуку, накопичення, обробки, збереження, подання та передавання інформації;
- класифікацій та категорій, що передбачає систематизацію знань з основних положень інформатики;
- методів роботи з різноманітними інформаційними технологіями та програмними продуктами – бажано різних при вирішенні одних і тих же завдань, що дозволить оцінити доцільність їх застосування у тій чи іншій ситуації;
- знання загальних та абстрактних понять інформатики, що дозволяє узагальнювати, систематизувати матеріал та сформувати більш високий рівень, заснований на основних теоретичних концепціях.

Всі перераховані групи знань утворюють **когнітивний компонент** інформаційної компетентності.

У системі навчальних дисциплін, пов'язаних з інформаційними технологіями, потрібно виділити комплекс навичок, необхідних для успішного їх засвоєння. Основними навичками роботи з ІТ є, на наш погляд, наступні:

- робота з апаратними пристроями комп'ютера (вмикання та вимикання ПК; робота із зовнішніми пристроями – флеш-пам'ять, оптичні диски; друкування на принтері; перетворення тексту з паперового в електронний за допомогою сканера);
- здійснення основних операцій у середовищі операційної системи (створення, копіювання та переміщення, перейменування, виділення об'єктів; створення, збереження, введення, редагування, форматування, друк документів);
- побудова таблиць та діаграм;
- робота з надбудовами табличних процесорів та у спеціалізованих математичних (MathCAD, Mathematica) та статистичних (SPSS, Statistica, StatGraf) пакетах;
- виконання специфічних дій під час роботи з різноманітним програмним забезпеченням, необхідним для реалізації управлінської діяльності (настройка анімації при створенні електронної презентації; обробка графічних даних; виконання математичних, статистичних, фінансових, текстових та інших обчислень);
- пошук даних та робота з інформаційними ресурсами;
- робота з оглядачами Internet, програмами електронної пошти;
- здійснення електронних платежів;
- фінансова та бухгалтерська обробка даних у спеціалізованих комп'ютерних середовищах;
- робота з програмним забезпеченням управління проектами.

У процесі підготовки майбутнього менеджера організацій до застосування ІТ у професійній діяльності необхідно сформулювати наступні уміння:

- розв'язувати проблеми подання, оцінки і вимірювання інформації, її сприймання і розуміння, які виникають у процесі управління підприємством;
- висувати гіпотези, ставити задачі й вирішувати проблемні ситуації менеджменту за допомогою ІТ;
- використовувати у процесі керівництва організацією основні методи пошуку, накопичення, опрацювання, зберігання, подання і передачі інформації (текстової, числової, графічної, фінансової та іншої);
- застосовувати системи управління базами даних, інформаційні системи, інформаційно-пошукові та інформаційно-комунікаційні технології.

Розглянуті уміння та навички роботи з ЕОМ та інформаційними технологіями у комплексі утворюють **операційно-діяльнісний компонент** інформаційної компетентності менеджера.

Рефлексія – міркування сповнене сумнівів, протиріч [11, 427], тому вона полягає у систематизації всіх груп умінь, в результаті чого студенти отримують зворотну інформацію про хід та результати професійної діяльності на основі порівняння з метою, а також оцінюють себе в цій діяльності з урахуванням оцінки інших. Відбувається саморегуляція та корекція навчання, тобто рефлексія, в результаті якої у студентів формується професійний компонент інформаційної компетентності. **Рефлексивний компонент** базується на рефлексії, критичності при аналізі результатів власної діяльності, вмінні її корегування та ін.

Комунікативність – уміння спілкуватися, налагоджувати стосунки, встановлювати контакти, готовність людини до повноцінного міжособистісного спілкування у тому числі й засобами Internet. Ці здібності розвиваються та формуються у спілкуванні як безпосередньому, так і опосередкованому глобальною мережею Internet. **Комунікативна компонента** передбачає здатність менеджера орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до професійних потреб і вимог високотехнологічного суспільства.

Згідно з психологічним словником *мотив* – це «спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта» [11, 264]. Мотиви є визначальними факторами мотивації – сукупності «...зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість» [11, 264]. З вищесказаного слідує, що мотивація несе в собі внутрішню та зовнішню складові. До внутрішньої мотивації інформаційної компетентності, на нашу думку, можна віднести зацікавленість студента процесами роботи з комп'ютером та з інформаційними технологіями, а до зовнішніх – прагнення отримати високий бал або серйозне ставлення до слів викладача, що знання або уміння з відповідної теми знадобляться йому в подальшому навчанні або в професійній діяльності. *Цінності* використовуються для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей та ідей, що втілюють у собі ідеали та виступають як еталон належного [11, 597]. Існують різні види цінностей (культурні, «вічні», особистісні та ін.), і в процесі діяльності особистісні цінності виступають одним із джерел мотивації поведінки людини. Інформаційні технології, які складають основу сучасного виробництва, привели і до кардинальних соціокультурних, ціннісних зрушень, які вимагають осмислення в контексті освітніх

проблем. Отже, цінності для людини – це критерії оцінки дійсності та джерело смислоутворюючої основи діяльності, які скеровують інші складові її життя. *Здібності* – «...індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності й до їхнього успішного виконання» [11, 154]. Цінності, здібності та мотиви сконцентровані в особистості і це дозволяє поєднати їх до **ціннісно-мотиваційного компоненту** інформаційної компетентності.

Інформаційна компетентність обов'язково пов'язана з фаховою діяльністю і це дозволяє виявити у ній **професійну компоненту**. За результатами дослідження функціональної структури використання інформаційних технологій у професійній діяльності менеджера [13] були виявлені групи ІТ, завдяки яким здійснюються такі функції управління: планування, організація, мотивація, контроль та координація.

Усі компоненти інформаційної компетентності майбутнього менеджера взаємозв'язані і взаємообумовлені. На підставі теоретичного аналізу, виходячи з поєднань різних ступенів оволодіння ними, нами були виділені чотири рівні формування інформаційної компетентності:

Низький рівень – припускає оволодіння інформаційною компетентністю на початковому рівні. На цьому рівні майбутній менеджер має загальні уявлення з інформатики та сфери застосування інформаційних технологій, виявляє цікавість до роботи з комп'ютером, але не прагне дати ціннісну оцінку інформації. Передбачається володіння простими прийомами роботи з комп'ютерною технікою і програмним забезпеченням. Йому притаманна слабо розвинена рефлексія, тобто відсутність адекватної оцінки себе і своїх можливостей.

Репродуктивний рівень – характеризується діями студентів за алгоритмом, складеним викладачем. Майбутні менеджери оволодівають уміннями працювати з програмним забезпеченням в якості користувача за алгоритмом викладача. Виявляють цікавість до різних видів представлення інформації, дають ціннісну оцінку інформації за запропонованим зразком. Володіють методом аналогії і на підставі цього засвоюють подібні програмні продукти. У ході проведення заняття спостерігається ділове спілкування, а також спілкування за допомогою інформаційних технологій. Відбувається усвідомлення значущості інформаційних технологій в особистих цілях.

Евристичний рівень – характеризується наявністю уміння вирішувати різні проблеми за допомогою адекватно підбраного програмного забезпечення. Спостерігається інтерес до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності на основі сформованих ціннісних орієнтацій. Має місце самостійне вивчення різних програмних продуктів. Майбутні управлінці вступають в обмін професійно значущою інформацією за допомогою інформаційних технологій. Відбувається усвідомлене використання інформаційних технологій, а також самооцінка і оцінка розвитку інших у професійній сфері.

Творчий рівень – характеризується умінням виконувати на основі отриманих знань з менеджменту, економіки та інформатики розрахунки для професійної діяльності. Інформаційні технології використовуються як засоби професійного самовдосконалення. Відбувається цілеспрямований відбір інформації, необхідної для створення професійно значущих продуктів. Можна відзначити наявність уміння вести професійний діалог за допомогою інформаційних технологій, висувати проблеми і спільно шукати шляхи їх вирішення. Відбувається переоцінка використання можливостей інформаційних технологій в особистісному та професійному розвитку. Коректується власна поведінка на основі розвитку емпатії.

Наведені рівні інформаційної компетентності майбутнього менеджера по суті складають ієрархію рівнів: кожен подальший рівень включає риси попереднього і має особливі характеристики, що відрізняють його від попереднього. Протягом просування майбутнього управлінця по цих «ієрархічних» сходах формується нове мислення і як результат – інформаційна компетентність майбутнього менеджера.

Отже, за результатами проведеного дослідження було визначено поняття інформаційної компетентності менеджера організації, виявлені компоненти цієї інтегративної властивості фахівця з управління. Всі компоненти інформаційної компетентності майбутнього менеджера взаємопов'язані і взаємообумовлені. На підставі теоретичного аналізу, виходячи з поєднань різних ступенів оволодіння ними, нами були виділені чотири рівні формування інформаційної компетентності: низький, репродуктивний, евристичний та творчий. У цілому, вирішення проблеми визначення місця інформаційної складової в структурі загальної професійної компетентності, її ролі і значення має зайняти чільне місце в забезпеченні найбільш оптимального функціонування професійної підготовки майбутніх фахівців з управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47-52.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Викторович Хуторской // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. трудов.— М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
4. Грабовський П.П. Інформаційна компетентність учителя середньої школи [Електронний ресурс] / П.П. Грабовський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. –2007. – Вип. 37. – Режим доступу до журналу: <http://eprints.zu.edu.ua/1955/>.
5. Гудкова Т.А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в ВУЗе: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Александровна Гудкова. – Чита, 2007. – 22 с.
6. Завьялов А.Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Андрей Николаевич Завьялов. – Тюмень, 2005. – 16 с.
7. Литвинова С.Г. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) вчителів-предметників [Електронний ресурс] / Світлана Григорівна Литвинова // Інформаційні технології та засоби навчання – Електронне наукове фахове видання. – 2008. – Вип. 5. – Режим доступу до журналу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/emg.html>.
8. Петухова Л.С. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема / Л.С. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – №1. – С. 3-5.
9. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / Светлана Владимировна Тришина, Андрей Викторович Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – 22 июня. Режим доступа к журналу: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.
10. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
11. Психологічний тлумачний словник / [авт.-уклад. Шапар Віктор Борисович]. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
12. Верхола А.П. Оптимизация процесса обучения в вузе / Арнольд Павлович Верхола. – К.: Вища школа, 1979. – 176с.
13. Пшенична О.С. Використання інформаційних технологій у майбутній діяльності менеджера: функціональна структура та професійна підготовка / О.С. Пшенична // Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки. – №1. – 2008. – С. 214-220.

УДК 37.013.42: 06.011

ДИТЯЧЕ ГРОМАДСЬКЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Романовська Л.І., к. психол. н., доцент

Хмельницький національний університет

У статті представлені результати дослідження діяльності дитячих громадських об'єднань України, проаналізована специфіка соціального виховання членів зазначених об'єднань.
Ключові слова: соціалізація, соціальне виховання, дитяче громадське об'єднання.

Романовская Л.И. ДЕТСКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ / Хмельницкий национальный университет, Украина

В статье представлены результаты исследования деятельности детских общественных объединений Украины, проанализирована специфика социального воспитания членов данных объединений.
Ключевые слова: социализация, социальное воспитание, детское общественное объединение.

Romanovska L.I. CHILD'S COMMUNITY UNION AS AN INSTRUMENT OF SOCIAL UPBRINGING OF YOUTH / Chmelnyzki national university, Ukraine.

Et has bun characteriud the results of Ukrainian children community unions activity, it has been analyzed the specialty of social upbringing of members of mentioned unions.

Key words: socialization, social upbringing, child's community union.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема соціалізації особистості є дуже актуальною, передусім, це стосується соціалізації і виховання підлітків, тому що саме в цей період життя людини закладаються основи особистості, її здатність до адекватної оцінки суспільних процесів, уміння застосовувати набутий досвід для розгортання своєї життєдіяльності.

Однією із найважливіших передумов підготовки підлітків до життя є їх успішна соціалізація, невід'ємною складовою якої має стати їхня суспільна активність. Перебування підлітків у дитячих громадських організаціях – одна із форм вияву такої активності.

Незважаючи на певну специфіку (пластування, гайдинг, скаутинг, використання елементів козацької педагогіки і атрибутики), дитячі громадські організації можна охарактеризувати як самодіяльні об'єднання дітей, підлітків і молодих людей, створені з метою виховання дітей і підлітків та особистісного самовиховання молодих людей. Останні, власне і є керівним активом даних структур.

У сучасній психолого-педагогічній вітчизняній і зарубіжній літературі розроблено значну кількість концепцій формування особистості у дитячому віці, описано механізми і рушійні сили цього процесу. Проблема дослідження розвитку підлітка має яскраво виражений міждисциплінарний характер (психологія, педагогіка, соціологія та ін.). Це, відповідно, вимагає застосування в процесі дослідження впливу участі в роботі дитячої громадської організації на процес формування особистості знань з різних наук, а також різних наукових підходів. Вважаємо, що як міждисциплінарний комплексний підхід для дослідження зазначених об'єднань можна запропонувати *психолого-акмеологічний підхід*. Зазначений підхід базується на тому, що акмеологія виступає міждисциплінарною парадигмою, тобто такою системою доказових знань, яка на відносно тривалому етапі розвитку визначає постановку і вирішення відповідних наукових і практичних проблем. З цієї точки зору процес виховання у дитячій громадській організації є процесом передачі керівним активом об'єднання своїх знань, життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій, моральних переконань своїм молодшим товаришам по спілці, а також організація колективних творчих справ виховуючого характеру.

Під колективними творчими справами ми розуміємо *виховуючий комплекс*, який складається з різноманітних акцій і заходів соціально значущого і суспільно корисного характеру, а також між особистісних взаємодій як механізму їхньої реалізації, міжособистісних відносин, психологічних впливів і спілкування.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що в основі підходів до розв'язання накреслених завдань повинна лежати теорія розвитку особистості. Відповідно, процес розвитку і формування особистості підлітка ми розглядаємо як результат взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості. «Взаємодія – це філософська категорія, яка відображає процеси впливу суб'єктів діяльності один на одного, їх взаємну зумовленість» [9, с.216].

Взаємодії як форми впливу майже тотожні з відносинами. Останні ж визначаються як «стосунки, зв'язки, взаємини між ким-небудь» [5, с.175]. Взаємодія являє собою двосторонній процес, у якому однаковою мірою зацікавлені обидва суб'єкти взаємодії. Щоб даний процес мав простір для розгортання, повинні бути соціально-педагогічні підстави для зазначеної взаємодії. Йдеться про мотиви, цілі спільної діяльності, її зміст, форми і відповідно результати. Для прикладу, взаємодія школи і позашкільного соціального середовища має чітко виражену ціль – сприяння особистісному розвитку дитини, створення оптимальних умов для її позитивної соціалізації, гуманізація середовища її існування та життєдіяльності. Взаємодія школи і позашкільного соціального середовища – це завжди взаємозбагачення один одного, фактор розвитку двох взаємодіючих суб'єктів. Зокрема, О.Леонтьєв звернув увагу на те, що діяльність є системою, яка, у свою чергу, включена в систему відносин. Він вказував на те, що відносини – це діяльність у її оформленні [8, с.73].

Грунтовне дослідження в педагогіці феномена «відносини» давно розглядається як самостійна наукова проблема. Її вирішенню присвячені монографічні праці О.Гордіна, А.Сідельковського, докторські дисертації М.Вейта, К.Гавриловець, Н.Щуркової.

Нашу увагу привертає введене в науковий обіг поняття «виховуючі відносини» (термін А.Бойка). «Це творча, морально-естетична взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлена соціально і психологічно всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей, і яка відповідає певному етапу розвитку суспільства» [4, с.25].

Запропоноване визначення ґрунтується:

- на теоретичних положеннях В.М'ясищева, який першим звернув увагу на те, що в практиці існує тотожність у поняттях «відносини» і «взаємодія»;

- на філософсько-психологічній концепції С.Рубінштейна, у якій доведено, що ставлення людини до людини опосередковує ставлення людини до буття. Це дозволило дійти висновку, що від характеру взаємодій між суб'єктами соціальних виховних впливів залежить у вирішальній мірі інтеграція зазначених впливів.

Відомо, що специфічним видом людської діяльності є спілкування. Воно може бути як її самостійним видом, так і входити в ролі необхідного компоненту в інші види діяльності. Разом з тим у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» спілкування трактується як «взаємні стосунки, дружній зв'язок» [5, с.1368].

У контексті соціальної педагогіки ми вважаємо спілкування засобом соціального виховання учнівської молоді. Його змістом є сприяння налагодженню ефективної (у контексті інтеграції соціальних виховних впливів) взаємодії підлітків з позашкільним соціальним середовищем.

Проте не всяка позашкільна життєдіяльність підлітків, не будь-який контакт є сферою соціального виховання, а лише ті їхні види, у яких відбуваються виховні взаємодії і, як результат, підлітками засвоюються ті чи інші елементи соціального досвіду, культури.

Не менш важливим для розуміння значення діяльності і спілкування в процесі інтеграції соціальних виховних впливів є й інша обставина: юна особистість, її діяльність і спілкування складають органічну єдність. Взаємодія вчителя, соціального педагога і учнів, а також їхня взаємодія з іншими суб'єктами соціальних виховних впливів мають своїм внутрішнім змістом психічні процеси, в яких відображаються властивості особистості. Ці властивості так чи інакше опосередковують, спрямовують вплив діяльності на розвиток особистості. Спонування до дії у підлітка визначається її змістом і організацією, виникаючими у ній відносинами, місцем конкретного індивідуума у системі цих відносин.

У діяльності, як уже було підкреслено, відбувається взаємодія особистісних якостей молоді людини і обставин. Завданням соціального педагога є надання взаємодіям виховуючого характеру. Взаємодія внутрішньої сутності особистості і обставин її спілкування складає основу психічного акту, названого Л.Виготським переживанням. Тут у нерозривній єдності зосереджені, з одного боку, соціальне середовище, тобто те, що впливає на нього, а з іншого – суб'єкт, тобто те, що вносить у це переживання сам індивід і що, в свою чергу визначається досягнутим рівнем психічного розвитку. У ході такої взаємодії вони трансформуються в нові риси юної особистості. У цьому, на нашу думку, і полягає смисл інтеграції соціальних виховних впливів, які продукують суб'єкти зазначених впливів. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють виховні взаємодії.

Взаємодії – поняття спільне для багатьох галузей знань. Треба підкреслити, що поняття “взаємодія” у найбільш близьких до соціальної педагогіки галузях знань, у першу чергу, в соціальній психології і соціології, використовуються для аналізу і опису спільних дій конкретних спільнот. Такий підхід не повною мірою задовольняє соціальну педагогіку, тому що в процесі соціального виховання має місце взаємодія як індивідуальних, так і колективних суб'єктів.

На нашу думку, процес інтеграції соціальних виховних впливів базується на виховних взаємодіях і спілкуванні. Це процес, що відбувається між кількома суб'єктами. Результатом такої взаємодії є внесення змін у структуру ціннісних орієнтацій, світогляду, моральних установок та переконань.

Аналізуючи соціально-педагогічну діяльність соціальних педагогів, які працюють з сучасними дитячими громадськими об'єднаннями, ми дійшли висновку, що у своєму пошуку найважливіших параметрів, від яких власне і залежить ефективність всієї їхньої діяльності, необхідно звернутися до теорії діяльного опосередкування міжособистісних відносин. Остання ж визначає дещо інше, відмінне від традиційних, ієрархізацію перемінних з точки зору їхнього впливу на ефективність процесу соціалізації у дитячо-юнацькій спілці. На нашу думку, у якості основних або логічно незалежних перемінних, тобто таких, що спроможні здійснювати найбільший вплив на успішність всієї діяльності дитячої організації і які в змозі радикально змінити вплив інших чинників, необхідно розглядати не структурно-формальні, а соціально-психологічні характеристики дитячого формування, зокрема, у першу чергу ті, які визначають рівень його соціально-психологічного розвитку як соціально-педагогічної системи.

Відповідність дитячого громадського об'єднання поняттю “соціально-педагогічна система” полягає в тому, що воно може успішно здійснювати процес соціалізації членів об'єднання виходячи із своїх соціально-психологічних, інтелектуальних і структурно-організаційних можливостей. Отже, ми розглядаємо дитячо-юнацьку спілку не тільки як соціально організоване мікро середовище, але й як специфічний центр, що продукує соціалізаційні впливи на членів спілки. У цьому, власне, і полягає теоретичний і практичний смисл визначення нами дитячого громадського об'єднання як соціально-педагогічної системи, з відповідною опорою при цьому на стратометричну концепцію колективу (зокрема, стратометричних принципів структурування відносин у колективі).

На перше (визначальне) місце в ієрархії міжособистісних відносин у дитячо-юнацькій спілці в цьому випадку висувуються параметри глибинного, першого шару інтрагрупової активності. Ці параметри започатковують умови успішної діяльності дитячо-юнацької спілки і виступають як передумова формування у ній відносин другого шару інтрагрупової активності, опосередкованих змістом діяльності. До них, зокрема, відносяться мотиваційні процеси, які пов'язують зміст внутрішньоспілкової діяльності з мотиваційною сферою кожного члена спілки.

Наступними за значущістю є достатньо вивчені відносини другого шару інтрагрупової активності, зокрема такі, як ціннісно-орієнтаційна єдність, колективістське (внутрішньоспілкове) самовизначення, дієва групова (дитячо-юнацької спілки) емоційна ідентифікація, референтність тощо. У сукупності з характеристиками першого шару, на нашу думку, вони і складають головні чинники ефективності діяльності дитячих громадських об'єднань, потенційний вплив яких на успішність зазначеної діяльності (як виявлено в ході проведеного дослідження) значно сильніший, ніж це трактується у соціально-психологічних дослідженнях стосовно організованих груп.

Що ж стосується відносин третього, поверхового шару, то вони включені до перерахунку властивостей проміжного характеру, тому їх можна розглядати як перемінні, вплив яких на успішність процесу виховання у дитячо-юнацькій спілці залежить від міри розвинутої феноменів першого і другого шарів, тобто може бути істотно відмінним залежно від того, як представлені і якою мірою розвинуті у дитячо-підлітковій спільноті відносини глибинних страт інтрагрупової активності. Вплив емоційно-безпосередніх відносин, що входять до третього шару, на ефективність діяльності дитячого громадського об'єднання необхідно розглядати як подвійно опосередкований: *по-перше*, розвиненістю основоположних структур об'єднання, *по-друге*, сформованістю відносин, що складають третій шар інтрагрупової активності. Те саме, в принципі, стосується і структурно-формальних характеристик дитячо-юнацької спілки, зокрема, таких як: *її величина, композиція, канали комунікацій, тип соціально-педагогічного завдання* тощо. Не заперечуючи їхнього впливу на успішність роботи дитячо-юнацької спілки, ми, в результаті аналізу проведеного дослідження, дійшли висновку, що він зменшується у міру підвищення рівня соціально-психологічного розвитку дитячої організації і формування в ній колективістських відносин.

Виходячи з позиції концепції діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин і стратометричного принципу їх структурування, в розвинутому колективі дитячого об'єднання взаємодію чинників, що визначають ефективність його соціально-педагогічної діяльності можна уявити так: вирішальний вплив на успішність діяльності дитячо-юнацької спілки чинять ті зміни, які відбуваються не в її структурно-формальних параметрах чи внутрішньоспілкових властивостях, а в специфічних для неї міжособистісних відносинах.

Важливе значення для посилення ефективності роботи дитячих громадських організацій має їхня співпраця із діючими і майбутніми соціальними педагогами. Вважаємо, що до основних принципів організації взаємодії соціального педагога з дитячими громадськими об'єднаннями як суб'єктами позашкільних соціалізаційних впливів можна віднести:

- принцип функціонування інтегративної взаємодії впливів наявного у мікрорайоні школи соціалізуючого простору на різних ієрархічно побудованих рівнях;
- принцип всебічного розкриття, узгодження і концентрації соціалізуючих і виховних можливостей соціальних інститутів у забезпеченні особистісного характеру їх впливів на процес формування ціннісних орієнтацій, світоглядних переконань, моральних установок учнівської молоді;
- принцип інтегрування цілей і соціальних впливів на формування громадянськості в учнів в залежності від актуальних рівнів їх соціалізації, вікових та індивідуально-типологічних особливостей;
- принцип інтеграції змісту взаємодії соціального педагога з дитячими громадськими об'єднаннями, спрямованої на формування особистісних якостей і властивостей особистості учня у відповідності з його потребами;
- принцип пріоритетності соціально-педагогічного забезпечення активної участі учнів в діяльності дитячих громадських об'єднань як інституті соціалізації і соціального виховання особистості;
- принцип цілісного підходу до проектування і реалізації можливостей, організаційної, стимулюючої та контрольної функції управління процесом формування ціннісних орієнтацій, світоглядних переконань та моральних установок;
- принцип особистісно зорієнтованого підходу до створення соціально-педагогічних технологій ефективної співпраці соціального педагога з дитячими громадськими об'єднаннями.

У процесі розробки теоретичних основ зазначеного співробітництва ми дійшли висновку про необхідність посилення роботи з майбутніми соціальними педагогами. Особливу увагу було приділено

формуванню *готовності майбутнього фахівця до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями*, що розглядається нами як результат професійно-педагогічної підготовки, як інтегральне багаторівневе динамічне утворення, структура якого обіймає мотиваційно-особистісний, науково-теоретичний, операційно-дієвий компоненти, що виявляються і реалізуються у цілісній системі взаємодії з громадськими дитячими організаціями.

Згідно з визначеними компонентами нами було розроблено критерії і показники готовності соціального педагога до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями. До них ми відносимо:

- *мотиваційно-особистісний критерій*, який обіймає професійний інтерес до роботи із зазначеними об'єднаннями, спрямованість на активну роботу у дитячих організаціях, особистісний інтерес до роботи у даних об'єднаннях;
- *науково-теоретичний критерій*. Він відображає знання організаційно-правових основ створення та функціонування дитячих громадських об'єднань, знання про педагогічні основи діяльності зазначених організацій;
- *операційно-дієвий критерій*, який, на нашу думку, відображає когнітивні уміння (аналіз сучасного стану дитячого руху, прогнозування його розвитку та ін.), проєктивні уміння (планування діяльності, розробка програм реалізації різноманітних акцій і заходів), організаторські вміння (створення умов для розвитку лідерського і творчого потенціалу та професійного самовизначення), комунікативні уміння (психолого-педагогічне спілкування для стимулювання активності членів організацій, сприяння побудові оптимального стилю взаємовідносин, створенню обстановки співробітництва та співтворчості).

Значну увагу в процесі розгортання співробітництва з лідерами дитячо-юнацьких спілок було приділено розробці технологій соціально-педагогічної роботи соціального педагога з дитячими громадськими об'єднаннями. Зокрема, у м. Тернополі уже три роки реалізується проєкт “Працюємо разом”, в ході якого до роботи дитячих громадських об'єднань долучилося двадцять майбутніх соціальних педагогів. Зазначений проєкт містить в собі практичну і науково-дослідну складові.

У ході реалізації практичної частини проєкту проаналізовано перспективні і поточні плани роботи дитячих громадських об'єднань, за погодженням з активом внесено відповідні зміни. Це дозволило надати діяльності зазначених формувань більш цілеспрямованого характеру, усунути хаотичність і несистематичність у діях активу. Важливе значення у підвищенні виховного впливу дитячих громадських об'єднань відіграли проведені семінари і тренінги. Проводились вони викладачами і студентами психолого-педагогічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (спеціальність “Соціальна педагогіка”). Про ефект проробленої роботи свідчать і зняті показники проведеного соціально-педагогічного експерименту, в ході якого, зокрема було виявлено виховні функції, притаманні дитячим спілкам. У якості найважливіших назовемо такі:

- *когнітивна функція*. Вона обумовлена специфікою роботи дитячих громадських об'єднань. У діяльності дитячих спілок знаходять застосування засвоєні знання, формується світогляд, виробляється потреба і здатність до самостійного здобуття знань;
- *компенсаторна функція*. Сприяє формуванню спроможності до соціального самозахисту і пристосуванню до реалій життєдіяльності в умовах сучасного суспільства;
- *регулятивна функція*. Формується як наслідок специфіки діяльності дитячого громадського об'єднання, а також відносин і спілкування між його членами;
- активно реалізується і *організаційна функція*, яка впливає на розвиток організаторських здібностей і потреб дітей та підлітків;
- *комунікативна функція* реалізується на підставі ідеї колективного характеру виховання у дитячих громадських об'єднаннях;
- *функція соціальних зв'язків*. На нашу думку, вона виконує роль посередника між дитячою організацією і суспільством, підтримуючи контакти між світом дорослих і дитячо-підлітковою спільнотою.

Відомо, що важливою педагогічною умовою успішного функціонування процесу професійної підготовки соціальних педагогів є оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів. У процесі дослідно-експериментальної роботи ця ідея була реалізована у вигляді участі студентів Тернопільського національного педагогічного університету в діяльності дитячих громадських об'єднань. Відповідно, ми розглядаємо зазначену роботу майбутніх соціальних педагогів як неперервний процес, що охоплює:

- систему різних видів соціально-педагогічної діяльності, з поступовим ускладненням завдань, змісту, форм і методів її організації;

- сферу практичного застосування теоретичної підготовки, а саме: використання інноваційних технологій соціально-педагогічної роботи;
- процес залучення студентів до пошуково-дослідницької діяльності, до вирішення конкретних соціально-педагогічних проблем і розв'язання конкретних ситуацій, з якими вони зіткнулися в процесі роботи з членами дитячих громадських об'єднань;
- виконання лабораторних завдань, практичних і курсових робіт присвячених організації роботи дитячих спілок.

У процесі удосконалення навчального процесу було розроблено *програму посилення готовності* майбутніх соціальних педагогів до роботи з різними групами дитячих громадських об'єднань.

Узагальнена мета зазначеної програми полягає у:

- поглибленні та вдосконаленні теоретичних знань;
- засвоєнні цінностей майбутньої професійної діяльності;
- оволодіння професійними вміннями і навичками, сучасними технологіями роботи з членами дитячих громадських об'єднань;
- засвоєнні студентами досвіду соціально-педагогічної діяльності сучасних дитячих громадських об'єднань, осмисленні особливостей зазначеної діяльності на мікро-, мезо- та макрорівні;
- формуванні професійно важливих особистісних якостей;
- оволодінні етичними нормами професійної поведінки;
- створенні умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування його власного стилю діяльності;
- психологічній адаптації студентів до обраної професії;
- сприянні вибору студентами майбутньої спеціалізації і майбутнього працевлаштування.

У процесі підготовки до організації співпраці майбутніх соціальних педагогів з дитячими громадськими об'єднаннями було розроблено пакет навчально-методичної документації для проходження неперервної соціально-педагогічної практики. Програма цього виду практики охоплює такі розділи: мету, завдання початкового етапу співпраці; права, обов'язки, завдання і програму роботи студента; оцінювання результатів роботи (як, за якими параметрами, які види завдань будуть оцінюватись).

Таким чином, проведений експеримент засвідчив необхідність і доцільність організації співпраці майбутніх соціальних педагогів з членами дитячих громадських об'єднань, сприяв формуванню у студентів творчого і дослідницького підходів до майбутньої професійної діяльності, а також значно підняв рівень організації виховної роботи у дитячих громадських об'єднаннях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б.Б. Психолого-педагогические условия использования форм и методов обучения руководителей детских и юношеских объединений: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 156 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания/ Ананьев Б.Г. – Л.: ЛГУ, 1968. – 239 с.
3. Бобрышов С.В. Взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов к работе с детскими общественными объединениями: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Санкт-Петербург, 1992. – 179 с.
4. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації/ Бойко А.М. – К.: ІЗМН, 1999. – 85 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
6. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика / Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
7. Коробкина Н.Е. Педагогические условия самореализации личности старшеклассника во временном детско-юношеском объединении: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Хабаровск, 2000. – 177 с.
8. Леонтьев Л.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ Леонтьев Л.Н. – М.:Наука, 1975. – 73 с.
9. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1988. – 1600 с.
10. Технології соціально-педагогічної роботи: Навч. посібник / За заг. ред. А.Й.Капської. – К., 2000. – 372 с.
11. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

ВОКАЛЬНЫЕ ЗВУКИ И ИХ КОММУНИКАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ В МУЗЫКОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С РЕБЁНКОМ С СИНДРОМОМ РЕТТА

Сватъева Е.В., магистр музыкотерапии, Якобсен У., магистр музыкотерапии

г. Кнаревик, г.Хамерфест

В статье представлены формы вокальных звуков и их коммуникативное значение, полученные в процессе исследования общения с ребёнком с синдромом Ретта во время индивидуального сеанса музыкотерапии.

Материал статьи - это эмпирические данные, собранные во время практических занятий по музыкальной терапии в начальной школе с ребёнком, имеющим данный синдром.

Недостаточность исследований в области вокальной коммуникации с детьми, имеющими синдром Ретта, нацелила авторов статьи на рассмотрение этой темы. Метод исследования имеет этнографический характер и сочетается с видеоанализом двух выбранных отрывков вокальной коммуникации между ребёнком и музыкотерапевтом.

Сравнительный анализ эмпирических данных показывает, что ребёнок с синдромом Ретта способен к общению с музыкотерапевтом. Метод вокализации ребёнка не имеет специфического значения как таковой, однако приобретает коммуникативный смысл в том случае, когда музыкотерапевт принимает и интерпретирует эти вокальные звуки как способ общения непосредственно во время музыкального взаимодействия.

Ключевые слова: музыкальная терапия, синдром Ретта, вокальная коммуникация, межличностное общение.

Сватъева О.В., Якобсен У. ВОКАЛЬНІ ЗВУКИ ТА ЇХ КОМУНІКАТИВНЕ ЗНАЧЕННЯ В МУЗЫКОТЕРАПЕВТИЧНІЙ РОБОТІ З ДИТИНОЮ ІЗ СИНДРОМОМ РЕТТА / Районна школа культури м. Кнаревік (Норвегія).

У статті викладено форми вокальних звуків та їх комунікативне значення, отримані в процесі дослідження спілкування з дитиною з синдромом Ретта під час індивідуального сеансу музичної терапії.

Недостатність досліджень в сфері вокальної комунікації з дітьми з синдромом Ретта наштовхнула авторів на розгляд цієї теми.

Матеріал статті – це емпіричні дані, зібрані на практичних заняттях з музичної терапії в початковій школі з дитиною, яка має синдром Ретта.

Спосіб дослідження носить етнографічний характер і комбінований з відеоаналізом означених відрізків вокальної комунікації між дитиною та музичним терапевтом.

Порівняльний аналіз емпіричних даних свідчить, що дитина здатна спілкуватися за допомогою вокальних звуків під час музикотерапевтичної взаємодії. Спосіб вокалізації дитини не має специфічних особливостей, проте надає комунікативного значення в тому випадку, коли музичний терапевт приймає та інтерпретує ці вокальні звуки безпосередньо під час комунікативної музичної взаємодії.

Ключові слова: музична терапія, синдром Ретта, вокальна комунікація та міжособистісне спілкування.

Svatyeva O. V., Jakobsen U. VOCAL SOUNDS AND THEIR COMMUNICATIVE VALUE IN MUSIC THERAPY WORK WITH CHILD WITH THE PETTA SYNDROME / District school of culture of Knarevik, culture (Norway).

This article focuses on forms of vocalisations and their communicative meaning that one girl with Rett syndrome made in an individual music therapy session. The article material has been collected from music therapy practise involving a girl with Rett syndrome that come from a grandschool. The general lack of research concerning vocal communication with this syndrome inspired our interest in the theme. An ethnographically informed approach combined with video micro-analyses of selected sequences of girl and music therapists intervetion was used. The comparative analysis of the empirical material shows that the girl is able to communicate through vocalisations during music therapy interplay. Her method of vocalisation does not have a specific meaning when isolated, but forms communicative meaning when met and interpreted by the music therapist in the act of communicative musical interplay.

Key words: music therapy, Rett syndrome, vocal communication and interpersonal communication.

Актуальность. Материал статьи - эмпирические данные, собранные во время практических занятий по музыкальной терапии в начальной школе с ребёнком, имеющим синдром Ретта. Данное систематическое исследование музыкотерапевтического взаимодействия с девочкой, страдающей данным синдромом, послужило вспомогательным средством для специальных педагогов, работающих с ребёнком. Педагоги постепенно стали уделять больше внимания голосовым звукам, издаваемым ребёнком, и смогли наблюдать более разнообразную эмоциональную, голосовую и музыкальную деятельность ребёнка в процессе музыкотерапевтического общения.

На данный момент в исследовательском мире музыкотерапии тема общения с детьми, имеющими синдром Ретта, является малоизученной. Тем не менее, ряд исследователей и музыкотерапевтов

[3,4,5,8,9,14,15,16,17] пишут о том, что музыкальная терапия является вспомогательным средством, которое стимулирует взаимное общение и взаимодействие с детьми. Музыкотерапевт может общаться на уровне, доступном ребёнку, апеллируя к его эмоциональной сфере, стимулируя его когнитивные и физические способности, улучшая самооценку, не прибегая к вербальному общению, которое трудно доступно этим детям.

Керр [8] также считает, что музыкотерапевт должен быть одним из участников группы ассистентов, работающих с людьми с СР, когда речь идёт о планировании и разработке для них лечебной программы.

Целью статьи является изучение двух вопросов: какие формы вокализаций проявляются у ребёнка с синдромом Ретта в процессе музыкотерапевтического взаимодействия; какое значение формы вокализаций могут иметь относительно межличностного общения.

Синдром Ретта (далее СР), впервые описанный педиатром Андреасом Реттом в 1966 году в Австрии, - это генетическое отклонение в психофизиологическом развитии ребёнка, которое обнаруживается у детей в основном женского пола в возрасте от девяти до 30 месяцев жизни. Причиной отклонения в развитии является мутация гена (MECP2), который находится на окончании хромосомы X. Синдром может передаваться по наследству в ряде случаев, но это не является общей тенденцией [7].

Классическая картина синдрома такова, что ребёнок с момента рождения здоров и не проявляет признаков отклонения. Его вес, рост и размеры головы в норме. Психомоторное развитие находится в норме в период от шести до 18 месяцев жизни. В некоторых случаях дети уже могут ходить и произносить отдельные слова, когда синдром начинает постепенно проявляться между девятью и 30 месяцами. В этот период ребёнок частично или полностью утрачивает способность к речи или произведению вокальных звуков, развивается сколеоз позвоночника и зажатость движений, неравномерное дыхание (задержка дыхания или гипервентиляция), развитие эпилепсии, наличие мышечных спазмов, трудности в ходьбе, развитие стереотипичных движений рук в виде хлопанья и выкручивание кистей рук [2, 10].

Общение и музыкотерапия с детьми с синдромом Ретта. «Общение- это действие подразумевающее, что люди имеют что-то общее, делают что-то между собой, передают что-то и состоят во взаимосвязи. То, что человек «делает совместно» в коммуникативных действиях, это слова, мысли, переживания, чувства и опыт» [13].

Вассенд (1997) указывает на то, что совместное действие и интеракция – это то, что люди делают вместе. Такие действия одного человека обращены к другому и вовлекают участников общения как целостных индивидов. Таким образом, утверждает Вассенд (1997), интеракция и взаимодействие подразумевают взаимное понимание между людьми, находящимися в процессе общения, и как следствие, участники общения видят ситуацию не только каждый со своей стороны, но и со стороны другого [12].

«Музыкальная терапия есть процесс квалифицированного использования музыки или музыкальных элементов (звук, ритм, мелодия и т.п.) музыкальным терапевтом с клиентом/группой клиентов с целью поддержания и развития общения, создания отношений, обучения, мобилизации, самовыражения, а также самоорганизации клиента, и таким образом удовлетворить когнитивные, эмоциональные, физические, ментальные и социальные потребности. Целью музыкальной терапии является развитие потенциала или восстановление способностей человека, для возможности достижения гармоничного межличностного взаимодействия и, как следствие, повышения уровня жизни посредством профилактики, реабилитации или лечения» (WFMT, 1996) [1].

Музыкотерапевт Элефант (2002) в своём исследовании доказала, что ранее считавшееся утверждение о том, что дети с СР не имеют способности к направленному общению, не совсем верно. В исследовании был использован ряд песен, которые музыкотерапевт демонстрировал детям, а они мимикой, взглядом, звуками голоса и движениями рук выражали свои предпочтения той или иной песне. Таким образом, полученные результаты показали наличие способности к нацеленному общению у детей с СР [3].

Психолог и исследователь Тетчнер (1997) указывает на то, что в работе с детьми с СР большое значение имеет время и «переинтерпретация». Исследователь имеет в виду двойную интерпретацию в таких случаях, когда зачастую дети с СР не могут делить внимание между предметом и взрослым. Они не переводят взгляд с объекта на взрослого, который находится с ними во взаимодействии. Таким образом, взрослый, наблюдающий за взглядом ребёнка с СР, может переинтерпретировать и понять, чего хочет или не хочет ребёнок. У людей с СР наблюдается замедленное реагирование на окружающую действительность. Время и терпеливость – это то, что необходимо при взаимодействии с такими людьми [11].

Благодаря тому, что дети с СР очень восприимчивы к музыке, к ним широко применяется музыкальная терапия. Несмотря на то, что у этих детей имеются трудности вербальной коммуникации и речи, они могут общаться при помощи жестов, мимики, взгляда, движений и звуков речи. У таких детей, как

правило, хороший слух и они могут общаться при помощи альтернативного метода с применением пиктограммных изображений людей и предметов [8].

Исследователь Керр [8] утверждает, что дети с СР имеют личные предпочтения в музыке и, как правило, они очень различны и меняются с возрастом.

Главным вопросом исследования являлся анализ некоторых форм вокальных звуков, произведённых ребёнком в процессе индивидуальной музыкотерапии, и наличие у этих звуков коммуникативного значения. Так как ребёнок с СР не имел навыков речи и мог произносить лишь пару вокальных звуков, было интересно выяснить, являются ли эти звуки способом коммуникации, который ребёнок использует в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Специальные педагоги, работающие с ребёнком, зачастую не придавали особого значения вокальным звукам, издаваемым им.

Метод исследования являлся этнографическим и заключал в себе видеоанализ двух случаев индивидуальной музыкотерапии. Видеоанализ был использован с целью детального рассмотрения индикаторов общения и социального взаимодействия в процессе музыкотерапии с ребёнком. Метод, использованный авторами, был разработан музыкотерапевтом и исследователем У. Холк, 2007 [6].

Процесс сбора эмпирических данных длился шесть месяцев в 2007 году, во время прохождения практики по музыкотерапии в начальной школе города Бергена, Норвегия и проходил в трёх направлениях. Во-первых - сбор информации посредством консультации со специальным педагогом. Во-вторых - видеозапись проводимых сеансов. И в-третьих - ведение записей наблюдений после сеансов.

Эмпирический материал статьи основан на анализе двух музыкальных отрывков взаимодействия ребёнка и музыкотерапевта.

Участники исследования – девочка Сара, 11 лет, ученица специального отделения при начальной школе и музыкотерапевт. Сара имеет классическую форму синдрома: отсутствие речи, способности ходить, сидеть самостоятельно, нарушение грубой и мелкой моторики, однако использует интенсивный визуальный контакт глаз.

Было проведено 17 сеансов музыкотерапии с Сарой в течение трёх с половиной месяцев. Во время музыкотерапевтических сеансов с ребёнком были использованы различные инструменты для аккомпанирования пения и игры ребёнка. Репертуар состоял, в основном, из детских норвежских песен, любимых Сарой.

При видеоанализе пересматривалась каждая минута сеанса, прежде чем авторы выбрали два отрывка из видео, снятого за время сеансов. Каждый из отрывков длился максимум две минуты. Микроанализ двух видеотрывков состоял в том, чтобы проанализировать каждую секунду времени и отметить, что происходило между участниками музыкального взаимодействия, имело ли место общение между ребёнком и музыкотерапевтом.

Микроанализ состоял из четырёх этапов: 1). Выбор двух отрывков вокального взаимодействия ребёнка и музыкотерапевта. 2). Детальное описание каждого отрывка. 3). Нахождение сходства отрывков и их сравнение. 4). Интерпретация отрывков.

Рассмотрим одно музыкотерапевтическое взаимодействие с Сарой.

Сара и музыкотерапевт (далее МТ) сидят напротив друг друга. МТ поёт любимую песню Сары «Фокус Покус» и одновременно поднимает её руки в своих руках вверх/вниз. Лицо Сары, её телодвижения и ритм дыхания говорят о том, что она спокойна. В то время как её взгляд, направленный на МТ, указывает на то, что Сара внимательна к происходящему. МТ начал петь песню в третий раз, когда Сара начала улыбаться и открывать рот. Надо отметить, что МТ пел песню в этот раз тихим пиано голосом, почти шёпотом и в более быстром темпе, и одновременно поднимал руки девочки в такт пения, то есть быстрее, чем в предыдущие два раза. Видя улыбку ребенка, МТ начинает улыбаться в ответ, и ускоряет темп пения. Сара и терапевт смотрят друг на друга всё это время.

На последней строчке песни терапевт ещё более ускоряет темп пения и движения рук. Одновременно с этим линия мелодии идёт вверх. МТ наклоняется ближе к Саре, в то время как она облокачивается на спинку кресла, медленно поворачивает голову из стороны в сторону и широко улыбается. Потом через пару секунд останавливает движения головы, смотрит на терапевта, улыбается и произносит голосовые звуки «хе-е-е» сразу после того, как терапевт поднимает и опускает её руки вверх и вниз в последнем такте.

Произнесённая Сарой звуковая форма «Хе-е-е» по своему характеру является тихим пиано. Звуки монотонны и прерывисты, в форме стаккато, с придыханием на каждой гласной «е».

Подобные вокальные формы были обнаружены и в других ситуациях музыкотерапевтического взаимодействия с ребёнком. Например, на восьмом сеансе терапии имеет место иная форма вокализации «Ммм», которая схожа по характеру с формой, описанной абзацем выше. Эти вокальные звуки также

тихи и монотонны, но находятся в более высоком регистре, примерно во второй октаве. Вокализация выражается в виде трёх восходящих тонов в форме легато.

Ситуация, при которой эти голосовые звуки были воспроизведены, может быть описана следующим образом: Сара и МТ сидят друг напротив друга и терапевт поднимает руки девочки в такт песне «Бам-бам-би-бу» (Т. Няс). Прежде, чем продолжить пение во второй раз, терапевт делает короткую паузу в три-четыре секунды и продолжает петь тихим голосом, переходя в шёпот, и наклоняется к Саре ближе. Уже через пару секунд ребёнок начинает улыбаться, наклоняется в сторону терапевта и перемещает взгляд с терапевта на пианино и обратно. Затем следуют вокальные звуки формы «Ммм» и улыбка Сары, которая в свою очередь вызывает улыбку у терапевта.

Если сравнить данные два отрывка музыкотерапевтического взаимодействия с Сарой, можно найти несколько характерных признаков общения ребёнка и терапевта в этих двух ситуациях.

Вокализации, выражаемые ребёнком, являются тихими и приходятся на тот момент взаимодействия, когда Сара начинает улыбаться и напряжена физически. Голосовые звуки, таким образом, могут быть реакцией ослабления напряжения, которое терапевт создал с помощью песни.

Ребёнок эмоционально и физически вовлечён в музыкальное взаимодействие с терапевтом. Голосовые звуки, издаваемые Сарой, сопровождаются улыбкой, что даёт повод толковать эти звуки в позитивной взаимосвязи. Ребёнку нравится то, что происходит в данный момент, и он выражает свои эмоции. Следует принять во внимание то, что Саре нравится, когда её руки поднимают вверх/вниз (вследствие синдрома ребёнок не в состоянии самостоятельно двигать руками) и терапевт поёт песни, полюбившиеся Саре.

Структура песен была построена таким образом, что в первой части песни мелодия имеет спокойный характер и медленный темп, однако подводит ко второй части песни, где появляется момент напряжения. Оно нарастает и разрешается в последней строчке песни.

Музыкотерапевт делает паузы в пении и глубокий вдох, прежде чем продолжить пение в очередной раз, но уже шёпотом. Терапевт опускает плечи и наклоняется ближе к ребёнку, а также находится в непрерывном визуальном контакте с ребёнком. Движения, мимика и голос терапевта мотивируют ребёнка на выражение его эмоционального и физического напряжения.

Музыкотерапевт Элэфант (2002) подчёркивает, что постоянные повторы в песнях и мелодиях являются необходимым условием работы с детьми с СР. Знакомые и полюбившиеся мелодии и песни являются тем важным мотивирующим фактором, без которого трудно установить контакт и общение с такими детьми.

В процессе исследования были выявлены формы голосовых звуков: «Хе-е-е» и «Ммм» созвучные текстам песен, предложенных терапевтом. Это доказывает, что ребёнок с данным синдромом может повторять слова и петь с помощью взрослого, а значит, это составляет основу для общения.

Как мы уже писали выше, Тетчнер (1997) указывает на то, что в работе с детьми с СР, большое значение имеет процесс «переинтерпретации». Это мы брали за основу при рассмотрении взаимодействия с ребёнком в данном исследовании. Спонтанные голосовые реакции девочки сами по себе могут интерпретироваться как самостимуляция, однако вокализации ребёнка получили коммуникативное и музыкальное значения за счёт того, что терапевт толковал голосовое самовыражение ребёнка с точки зрения музыкального взаимодействия, совместного пения ребёнка и терапевта.

Музыкотерапевт использовал вокальные звуки, издаваемые ребёнком, для установления и развития голосового общения с ним. Увеличение или уменьшение громкости голоса терапевта и звучания инструмента вызывало реакцию ребёнка. Часто такая реакция проявлялась в виде улыбки, движений взгляда, туловища и рук, а также голосовой реакции.

Таким образом, мы пришли к выводу, что голосовые звуки ребёнка в процессе музыкотерапевтического взаимодействия могут носить коммуникативный характер и быть основой для дальнейшего развития способностей к общению у ребёнка с синдромом Ретта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bonde L.O., Nygaard Pedersen, I., Wigram, T. (2001) *Musikkterapi: når ord ikke slår til. En håndbog i musikkterapiens teori og praksis i Danmark.* Forfatterne og forlaget Klim.
2. Duvner T. (2006) *Barnenevro-psykiatri.* N.W. Damm & Søn, 2. opplag.
3. Elefant C. (2002) *Enhancing Communication in Girls with Rett Syndrome through Songs in Music Therapy.* Aalborg University.
4. Elefant C., Lotan, M. (2004) *Rett Syndrome: Dual intervention-music and physical therapy.* *Nordic Journal of Music Therapy*, 13 (2), 172-182.

5. Hill S. (1997) The relevance and value of music therapy for children with Rett syndrome. *British Journal of Special Education*, 24 (3), 124-128.
6. Holck U. (2007) An Ethnographic Descriptive Approach to Video Microanalysis. In: T.Wosch and T. Wigram. *Microanalysis in Music Therapy. Methods, Techniques and Applications for Clinicians, Researchers, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
7. International Rett Syndrome Foundation [IRSF] (2008). Internet site: <http://www.rettsyndrome.org/>
8. Kerr A. (2002) Rett Disorder. In: P.Howlin (Ed.) *Outcomes in Neurodevelopmental and Genetic Disorders*. Part 10. Cambridge University Press.
9. Merker B., Bergström-Isacsson, M. & Engerström, I. (2001) Music and the Rett Disorder: the Swedish Rett Center survey. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10 (1), 43-53.
10. Norsk Forening for Rett Syndrom [NFRS](2008). Internet side: <http://www.rettsyndrom.no>
11. Tetzchner, S. (1997) Rett-syndrom og kommunikasjon. I: Ruud, E. og Nilsson, B. (Red.) *Hver for seg små – sammen store. Mest om sjeldne funksjonshemninger, men også om mestring og retten til ikke å kjenne sin diagnose. Frambu – Senter for sjeldne funksjonshemninger og smågruppesenteret, Rikshospitalet, Oslo.*
12. Vassend, O. (1997) *Kommunikasjon og pasientbehandling. Praktisk psykologi for helsepersonell med eksempler fra odontologi*. SPARTACUS FORLAG A/S, Oslo.
13. Vedeler L. (1989) *Barns kommunikasjon i rollelek*. 2. Opplag, Universitetsforlaget AS
14. Wigram T. (1991) Music Therapy for a girl with Rett's syndrome: Balancing structure and Freedom. In: K.E. Bruscia (Ed.) *Case Studies in Music Therapy*. Barcelona Publishers.
15. Wigram T. & Elefant (in press). Nurturing Engagement with Music for People with PDD: Autistic Spectrum Disorder and Rett Syndrome. In: Malloch, S. and Trevarthen, C. (Ed.) *Communicative Musicality: Narratives of Expressive Gesture and being Human*. Oxford: Oxford University Press.
16. Wigram T. & Lawrence, M. (2005) Music therapy as a tool for assessing hand use and communicativeness in children with Rett syndrome. *Brain & Development*, 27 (Supp.1), Pp.95-96.
17. Yasuhara A. & Sugiyama Y. (2001) Music therapy for children with Rett syndrome. *Brain & Development*, 23 (pp.82-84).

УДК 347.963 (477)

ПРО АКМЕОЛОГІЮ ПРОКУРОРСЬКОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ: ДОСВІД КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ

Синеокий О.В., к. ю. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті ретроспективно проаналізовані і науково обґрунтовані теоретико-методологічні засади розвитку акмеологічної концепції професійної діяльності. На підставі проведеного дослідження визначаються шляхи та перспективи акмеологічних розвідок теоретичної моделі прокурорського професіоналізму.

Ключові слова: акмеологія; професійна діяльність; професіоналізм.

Синеокий О.В. ОБ АКМЕОЛОГИИ ПРОКУРОРСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА: ОПЫТ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина

В статье ретроспективно проанализированы и научно обоснованы теоретико-методологические начала развития акмеологической концепции профессиональной деятельности. На основе проведенного исследования описываются пути и перспективы акмеологических изысканий теоретической модели прокурорского профессионализма.

Ключові слова: акмеологія; професійна діяльність; професіоналізм.

Sineokiy O.V. ABOUT ACMEOLOGY OF A PUBLIC PROCURATOR'S PROFESSIONALISM: THE EXPERIENCE CONCEPTUAL STUDY / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In this article retrospectively analyses and scientifically bases the main theoretical-methodological stages of the development acmeological conception of a professional activity. On the bases of a carry out investigation

marks the ways and perspectives of an acmeological development the theoretical model of a public procurator's professionalism.

Key words: acmeology; profession activity; professionalism.

Акмеологія – це наука про найвищі досягнення у сфері професійної майстерності. У перекладі з давньогрецької «акме» означає найвищу міру досягнення будь-чого, розквіт або квітучу пору, а «бути в акме» – перебувати на вищому ступені розвитку. Акмеологія як наука про людину виникла в міждисциплінарній площині природних, суспільних, технічних та гуманітарних знань, і яка вивчає закономірності й механізми розвитку людини на етапі її зрілості й, особливо, при досягненні ним найбільш високого рівня в цьому розвитку [1].

Поняття «акмеологія» в словниках відсутнє, хоча вперше воно було введено до наукового обігу М. О. Рибниковим ще в 1928 р. для позначення науки про розвиток дорослих (зрілих) людей. У тому ж значенні поняття «акмеологія» використовують Б. Г. Ананьєв і А. В. Петровський. Основи акмеологічного вчення у 80-х рр. ХХ ст. були закладені російським психологом О. О. Бодальовим [2]. Одразу потрібно зауважити, що в неросійськомовній літературі зазначений термін сьогодні практично не використовується. Сучасне розуміння акмеології наштовхує теоретичні дослідження на практичні пошуки щодо самовдосконалення та саморегуляції особистості фахівця.

Якщо судити за тривалістю часу з моменту обґрунтування поняття «акмеологія», ця наука вважається молодшою. Однак, навіть не розглядаючи історичний аспект проблеми, можна стверджувати, що світосприйняття та наукові ідеї акмеологічного змісту щодо розвитку та самовдосконалення людини, повноти її самореалізації в житті, діяльності й творчості є такими ж давніми, як і наукове знання про людину.

Пошуки шляхів самореалізації, розкриття потенціалу особистості здійснювалися практично завжди, а акмеологічні ідеї про розвиток людини пропонувалися ще стародавніми філософами. Оскільки «бути в акме» означає «перебувати на вищому ступені», то доксографи (давньогрецькі автори творів, у яких вони викладали погляди античних філософів), висвітлюючи життєвий шлях видатних історичних особистостей, указували не дати початку й кінця їхнього життя, а той період, коли вони прославилися своїми здобутками, коли в них спостерігався найвищий розквіт, пік досягнень [3].

Згідно з Б. Ананьєвим, акмеологія вивчає людину як індивідуума з його природними властивостями, такими як стать, вік, здоров'я, рівень фізичного розвитку, генетичні передумови розвитку, рівень розвитку інтелекту тощо [4]. У своїх масштабних дослідженнях, здійснених із групою однодумців (М. Обозов, О. Бодальов) учений дійшов висновку, що в ході розвитку дорослої людини зростає ступінь її навченості при деякому вповільненні швидкості інтелектуально-розумових реакцій. Освіта дорослого допомагає підвищенню життєздатності й життєстійкості, а все це помітно сповільнює інволюційні процеси; основна думка полягає в тому, що освіта є провідним фактором творчого розвитку зрілої людини. Предметом акмеології є закономірності розвитку й саморозвитку особистості, самореалізація творчого потенціалу й розвиток готовності до майбутньої професійної діяльності. А це дуже важливо для формування професійного спрямування та розвитку здатностей до професійної діяльності, розвитку професійної компетентності. Акмеологічна стратегія навчання будується на основі принципу акмеології. На думку О. Сергєєва, І. Богданова, «акмеологічний принцип визначає взаємозв'язок загальної й професійної (спеціальної) освіти. І в цій якості він виступає як синтетичний принцип, що містить такі дидактичні принципи: наступності, міжпредметних зв'язків, системності, інтеграції та ін., які у своїй сукупності, зважаючи на кваліфікаційну характеристику майбутнього спеціаліста, визначають ефективність його підготовки в оптимально стислі терміни» [5, с. 147-153].

Незважаючи на стародавнє підґрунтя, акмеологія як наука впевнено заявила про себе лише наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття. Інтенсивного розвитку набули напрямки, пов'язані, головним чином, із професійними досягненнями зрілої особистості, прогресивним особистісно-професійним розвитком людини як суб'єкта діяльності. Нині, окрім загальної акмеології, у зв'язку із завданнями професійного формування та розвитку людини в конкретних сферах діяльності, з'явилися такі галузі акмеології, як управлінська, педагогічна, воєнна, спортивна, юридична.

У психологічній науці питання, що стосуються професіоналізму особистості, висвітлювалися О. О. Бодальовим, Л. С. Виготським, А. О. Деркачем, В. Г. Зазікіним, Є. О. Клімовим, Н. В. Кузьміною, О. М. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейном. Проблеми професіоналізму та компетентності, виявлення умов для забезпечення особистісно-професійного розвитку й досягнення індивідуумами професійного акме також розглянуто в дослідженнях російських науковців А. Маркової, О. Анісімова, Л. Рудкевича та ін. Як показує російський досвід, без відповідного аналізу професіоналізму й компетентності не завжди вдається досягти належного професійного рівня підготовки управлінських кадрів. З цього приводу визначимо поняття *акмеологічної компетентності* як знання критеріїв і факторів руху до вершин професіоналізму й створення акмецільових програм досягнення вершин професійної діяльності.

Метою акмеологічного дослідження в нашому випадку є розробка акмеологічної концепції особистісного і професійного становлення фахівця. Акмеологічною концепцією називається система наукових поглядів

на процес досягнення особистісно-професійного *акме* представником конкретної спеціальності. Основною ідеєю цієї концепції є конструктивна інтеграція особистісної і професійної основ на підставі реалізації творчого потенціалу.

Акмеологічна модель залишається оптимальним варіантом особистісно-професійного сходження до *акме*, тобто фактично є описом ознак результатів рівнів продуктивності. Її визначають: 1) акмеологічні критерії – мірило оцінки професійного становлення; 2) акмеологічні показники (вони ж акмеологічні інваріанти) – професійні завдання певного роду і конкретного рівня розвитку професіоналізму; 3) акмеологічні рівні – ступінь розвитку професіоналізму.

Шляхи і методи розвитку професійної майстерності віддзеркалюються в акмеологічних технологіях. У свою чергу, акмеологічний алгоритм – це послідовність і етапи розвитку [6, с. 15]. К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Лаптев підкреслюють, що принциповим для акмеології є висновок, який стосується основного положення методологічних засад – акмеологічних закономірностей, тобто стійких зв'язків і відношень між професійним і особистісним розвитком людини (*перше*), а також між різними рівнями організації психічних процесів у ході цього розвитку (*друге*). Ці закони-тенденції мають варіативність за наявності спільного. Вони мають одночасно і об'єктивний, і суб'єктивний характер. Об'єктивність детермінується характером умов і чинників, а суб'єктивність пов'язана з індивідуально-особистісними передумовами з відображенням об'єктивних чинників в особистісному значенні.

Основним методологічними категоріями в акмеології є такі: „людина”, „розвиток”, „здоров'я”, „зрілість”, „професіоналізм”, „продуктивність”. Людина розглядається як індивід, особистість, індивідуальність, як продукт біологічного, соціального розвитку та суб'єкт життєдіяльності. Індивідуальність – це акме людини, конкретна особистість, яка самореалізується під власним моральним контролем. Акмеологія шукає вершин на схрещенні онтогенезу і соціогенезу людини, вивчає суб'єктивні й об'єктивні фактори досягнення вершин у життєдіяльності людини, в особистісному й професійному розвитку. Грунтуючись на тому, що акмеологічна методологія є сукупністю ідей про цінність людини, її духовного світу, здатності до творчості й самовдосконалення, суб'єктно-акмеологічний підхід до дослідження професійної кар'єри [7, с. 165] орієнтує фахівця на оволодіння кар'єрною стратегією, що базується на тих моментах професійної діяльності, її алгоритмі й технології, які дозволяють самореалізуватися, відкрити й задіяти творчий потенціал фахівця для досягнення вищого рівня розвитку в професійній діяльності, що і постає як АКМЕ..

Результативність досліджень й ефективність вирішення практичних завдань цієї науки залежить від застосовуваних акмеологічних методів [8, с. 23]. Окремо потрібно сказати, що використання представлених теоретичних та практичних знань у галузі акмеології стосовно умов професійної ефективності та юридичної психології дозволить оптимізувати професійну діяльність працівників та забезпечити високий рівень її результативності.

Можливість уведення акмеологічної компоненти у виділеному аспекті аналізу професіоналізму забезпечується інтенсивним розвитком, особливо останнім часом, напрямку акмеологічної науки. У наш час, в умовах глобалістики, вивчення закономірностей *акме* в професійній діяльності, зокрема особистісно-професійному розвитку людини як суб'єкта діяльності, є досить актуальним. Тому практична потреба в акмеологічних знаннях про професіоналізм стала головним імпульсом розвитку і пріоритетності акмеології [9, с. 40]. Це природно, адже особистісні досягнення стають помітними, насамперед, у професійній діяльності, особливо тій, що має соціальну значущість.

Професійна діяльність людини є одним із провідних проявів особистості. Вона зумовлює професійний розвиток працівника, формування професійного типу особистості. *Акме* як вершина зрілості є багатомірним станом людини, що охоплює певний період його розвитку, характеризує, наскільки він відбувся як громадянин, фахівець своєї справи, як особистість [10]. Зміст акмеології полягає, також, у розгляді єдності процесів професійного та особистісного розвитку та вказанні шляхів досягнення професійної майстерності на ґрунті реалізації *творчого потенціалу особистості*.

В акмеологічних дослідженнях мова повинна вестися про професіоналізм, що включає в себе два аспекти – *професіоналізм особистості* й *професіоналізм діяльності*. Це істотно розширює можливості акмеологічних досліджень і виводить їх на рівень особистісного в професіоналізмі [11].

Дослідження, проведені за цим напрямком акмеології, дозволили зробити базове визначення професіоналізму діяльності як якісної характеристики суб'єкта діяльності, що відображає високу професійну кваліфікацію й компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами й способами рішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність із високою продуктивністю [12, с. 568]. Водночас, розглядаючи акмеологічні проблеми професіоналізму, потрібно визначити, що предметом акмеології є вивчення фаз, закономірностей, механізмів та способів розвитку професійно визначеної дорослої людини, включаючи професійну самосвідомість, самовдосконалення та саморегуляцію особистості.

Професіоналізм характеризується, насамперед, високою продуктивністю цієї діяльності. Таке визначення професіоналізму діяльності можна вважати за основне в акмеології, і тому зараз воно є важливим методологічним орієнтиром дослідження. У той же час дослідження, які були проведені в акмеології за останні роки, показали, що доцільно розглядати професіоналізм не тільки в діяльнісному контексті, але також у нерозривному зв'язку з особистісним, що якраз співвідноситься з найважливішим методологічним принципом єдності діяльності й особистості. Дійсно, у процесі становлення професіоналізму діяльності особистість фахівця обов'язково розвивається.

Далі розглянемо акмеологічні підходи до вивчення й розвитку професіоналізму. По-перше, потрібно зауважити, що не зважаючи на визначення акмеологічного підходу як сукупності принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми, у рамках такого підходу сформувалися й інші, які орієнтовані на конкретність. Серед них, у першу чергу, хотілося б назвати акмеоцентричний і акмеографічний.

Акмеоцентричний підхід орієнтований на принцип системності й передбачає погоджене використання в акмеологічних дослідженнях всіх підходів, шляхів і методів при пріоритеті акмеологічних. Можливості акмеоцентричного підходу були показані при вивченні й описі стабільності професійної діяльності оперативних працівників прокуратури. Акмеографічний підхід, який узагальнює психолого-акмеологічний метод, дозволяє вирішувати завдання розвитку професіоналізму особистості й діяльності. За своїм змістом він є розвитком професіографічного підходу. Адже ядром акмеографічного підходу є розробка акмеографічних описів (на рівні загального й особливого) і акмеограм фахівців (на рівні одиничного).

З позицій акмеології професіографія й професіографічний підхід вирішують завдання початкового етапу становлення професіоналізму і є складовою частиною акмеографії. Як свідчать акмеологічні дослідження, розвиток професіоналізму у фахівців різних професій здійснюється за подібними закономірностями, які пов'язані з формуванням акмеологічних інваріантів професіоналізму [13].

Існують різні рівні розвитку професіоналізму. Їхня оцінка повинна базуватися на системі акмеологічних показників, у яких мають бути представлені особистісний і діяльнісний аспекти. Вона включає наступні показники:

- 1) продуктивність або ефективність діяльності;
- 2) рівень кваліфікації й професійної компетентності;
- 3) оптимальна інтенсивність і напруженість праці;
- 4) точність і надійність діяльності;
- 5) організованість; 6) низька залежність від зовнішніх факторів;
- 7) володіння сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань;
- 8) стабільність високих показників діяльності;
- 9) рівень розвитку індивідуально-ділових і професійно важливих якостей;
- 10) рівень мотивації досягнень;
- 11) можливість розвитку суб'єкта праці як особистості;
- 12) спрямованість на досягнення позитивних соціально значимих цілей.

Якщо діяльність фахівця характеризується високим професіоналізмом, ґрунтуючись на даній системі показників, то вважається, що в нього високий акмеологічний рівень [14]. Утім, зміст акмеологічного рівня може залежати й від специфіки професійної діяльності. Приміром, крім відзначених показників акмеологічний рівень включає наступні:

- 1) наявність системних якостей;
- 2) соціальна відповідальність;
- 3) правова позиція;
- 4) індивідуальна ресурсність (внутрішній потенціал);
- 5) динамічність, схильність до саморозвитку.

Таким чином, визначення специфічних акмеологічних інваріантів є основою розвитку професіоналізму.

Існує аргументована точка зору, що вивчення професіоналізму зв'язане насамперед, із проблематикою психології роботи, у якій сформувався самостійний науковий напрямок – психологія професіоналізму. На думку А. К. Маркової, «психологія професіоналізму виявляє умови й закономірності просування людини до професіоналізму в її роботі, зміна психіки людини в процесі сходження до професіоналізму» [15, с. 147]. Психологія професіоналізму в такому розумінні описує психологічні критерії й рівні професіоналізму, етапи на шляху руху до професіоналізму, вікові й індивідуальні особливості становлення професіонала, фактори, що викликають зниження професіоналізму, і напрямки їхнього подолання.

Така точка зору співзвучна із розумінням змісту професіоналізму як прояву професійної майстерності. Майстерністю в психології праці називається властивість особистості, що надбана з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній галузі, якого досягнуто на основі гнучких навичок і творчого підходу.

Очевидно, що таке розуміння професіоналізму й професійної майстерності відображає головним чином те, що пов'язане з діяльнісним аспектом, – утім, при цьому особистість і її розвиток у роботі ніби залишаються на другому плані.

Більш перспективним напрямком вивчення професіоналізму є його розгляд у нерозривному зв'язку з розвитком (у тому числі індивідуально-професійним) суб'єкта праці. Цей напрямок є акмеологічним. Ще Б. Г. Ананьєв указував на необхідність проведення фундаментальних досліджень зрілості або дорослості, відзначаючи, що це найбільш важливі періоди розвитку особистості, для яких характерна висока творча й соціальна активність [16].

Отже, професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних складових елементів професіоналізму, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток як фахівця.

Акмеологічні інваріанти розвитку професіоналізму – це основні якості й уміння професіонала (або необхідні умови), що забезпечують високу продуктивність і стабільність діяльності, незалежно від її втримування й специфіки. Акмеологічні інваріанти професіоналізму проявляються також і у внутрішніх спонукальних причинах, що забезпечують активний саморозвиток фахівця, реалізацію його творчого потенціалу.

Акмеологічні інваріанти професіоналізму були виявлені в результаті порівняльного аналізу [17] на рівні загальних і особливого основних факторів, що обумовлюють високу ефективність і надійність діяльності класів «людина – людина», «людина – колектив», «людина – техніка» і «людина – великі соціальні групи».

Акмеологічні інваріанти професіоналізму бувають: 1) загальними, тобто повністю незалежними від специфіки діяльності; акмеологічні дослідження показали, що такими є розвинена антиципація, високий рівень саморегуляції, уміння приймати рішення й стійку образну сферу (у професіоналів високого рівня, незалежно від виду й специфіки професійної діяльності, ці інваріанти розвинені набагато сильніше, ніж в інших фахівців); 2) специфічними або особливими, які певною мірою відображають специфіку професійної діяльності (наприклад, для професій класу «людина – людина» і «людина – колектив» такими, як показали дослідження, крім загальних інваріантів, є проникливість (або диференційно-психологічна компетентність), комунікабельність і комунікативні вміння, уміння робити психологічні впливи й ін. [18, с. 131].

Одним з важливих акмеологічних інваріантів професіоналізму є вміння приймати рішення. Вміння приймати рішення є найважливішою психологічною складовою професійної діяльності. Оскільки в будь-яку людську діяльність у тій або іншій формі процес ухвалення рішення включений обов'язково, тим більше саме він займає в психологічній структурі професійної діяльності центральне місце.

Виявлені загальні інваріанти професіоналізму, здається, не єдині. Загальними акмеологічними інваріантами його професіоналізму можуть бути властивості особистості, психічні процеси, функції, навички й уміння, що забезпечують інваріантність якості виконання діяльності [19]. Це дуже важливий методологічний аспект. У такому розгляді професійна специфіка діяльності може бути обумовлена домінуванням або підпорядкуванням тих або інших акмеологічних інваріантів.

Однією з актуальних проблем акмеології є формування загальних принципів вдосконалення професійної діяльності та спілкування спеціалістів, що працюють в сфері політики, економіки, управління, освіти і в багатьох інших галузях життя. Коли йдеться про високий професіоналізм людини, то з ним пов'язують не тільки яскравий розвиток здібностей, але й ґрунтовні знання в тій галузі діяльності, в якій цей професіоналізм проявляється. Звідси є зрозумілою нагальна розробка акмеологією такого кола проблем, як «професіоналізм особистості», «професіоналізм діяльності», «професіоналізм спілкування», «шляхи попередження професійної деформації», «шляхи досягнення вершин професіоналізму» тощо. Саме, насамперед, в частині «професіоналізм діяльності та спілкування» вбачається безпосередній вихід психології управління на акмеологію, адже професіоналізм керівника прямо пов'язаний з проблемою психології спілкування, а ефективна управлінська діяльність часто-густо невід'ємна від професійного спілкування.

У психолого-акмеологічних дослідженнях як значимі акмеологічні умови називалися задатки, загальні та спеціальні здібності суб'єкта професійної діяльності, стан суспільства в період його становлення, умови виховання, можливість одержання фахової освіти, доступ до культурних цінностей та ін., що становить зміст умов так званого передстартового періоду розвитку професіоналізму [20].

Акмеологічні умови та фактори є близькими за своїм змістом, утім не є тотожними. Акмеологічні умови мають скоріше об'єктивний характер стосовно майбутнього професіонала, у той же час акмеологічні фактори – суб'єктивні. Таким чином, на різних етапах (акмеологічних рівнях) розвитку професіоналізму, вплив і значення акмеологічних умов й акмеологічних факторів різні.

Становлення й акмеологічне просування в професії можливі тільки при стійких мотиваційних механізмах, активності особистості в навчанні й удосконаленні протягом всієї професійної діяльності. Адже *акме* здатне переконливо продемонструвати, яких рівнів досяг процес розвитку людини як особистості, громадянина і фахівця–професіонала. *Акме* при цьому не є застиглою і статичною формою, а відрізняється більшою або меншою варіативністю й мінливістю.

Акмеологічна концепція професіоналізму суб'єктів праці, що здійснюють свою діяльність в особливих і екстремальних умовах, якими в нашому дослідженні є оперативні працівники прокуратури, являє собою теоретичний опис у вигляді системи поглядів, єдиного визначального задуму, пов'язаних з розвитком професіоналізму. У зв'язку з цим медико-акмеологічний підхід до підвищення стійкості психічного здоров'я професіонала повинен забезпечувати безперервність процесу підвищення психологічного захисту й збереження стійкості психічного здоров'я особистості, його ефективність і оптимальність в екстремальних ситуаціях.

З епохою особистісно-професійного акме в кожного справжнього фахівця і просто в людини, пов'язане формування значної інтелектуально-духовної спадщини, що згодом стає надбанням, багатством і досвідом тих, хто приходить йому на зміну. Правдиві розповіді очевидців і професіоналів, майстрів своєї справи, документальні свідчення і мемуари, вивчення професійних надбань працівників прокуратури старшого покоління завжди будуть актуальні в пошуку шляхів удосконалення професійної діяльності. Адже акмеологічний підхід дає змогу виявити фактори, що можуть або сприяти, або гальмувати фаховий розвиток державних службовців, впливати на досягнення ними найвищого рівня професіоналізму.

Особливо цінною й вкрай необхідною повинна стати акмеологія удосконалення, корекції професійної діяльності в контексті безперервної освіти (самовиховання й самоосвіта, безперервний професійно-особистісний розвиток у системі «довічної» освіти). Як зазначає В. Мартиненко, «ідея довічної освіти – потреба особи, прагнення до пізнання себе й навколишнього світу, освіта «крізь усе життя»» [21, с. 57].

Щоб освітній маршрут особистості, яка навчається, був конструктивним і креативним, а психічні новоутворення майбутнього фахівця були адекватними вимогам життя, що постійно ускладнюються, необхідно всебічно використовувати технології розвиваючого навчання і акмеологічні закономірності.

Міждисциплінарний характер акмеології визначає й забезпечує фундаментальний характер медико-акмеологічної системи підвищення стресостійкості, кумуляцію й інтеграцію методів, технологій, способів і т.п., які забезпечують можливість реального вдосконалювання певних зон соціально-психологічного простору життєдіяльності й професійного вдосконалення людини. Це сприяє підвищенню рівня професіоналізму, стресостійкості психічного здоров'я, особливо в екстремальних ситуаціях. Акмеологічні підходи до досліджуваних явищ і принципи їхнього пізнання дозволяють провести порівняльні психолого-акмеологічні дослідження способів і методів підвищення стресостійкості психічного здоров'я працівників, що перебувають в екстремальних ситуаціях [22]. Адже професійні кризи можуть впливати на ефективність професійної діяльності й індивідуально-професійний розвиток працівників прокуратури. Тому важливо дослідити психолого-акмеологічні умови й фактори оптимізації процесу подолання цих негативних проявів. Можливості психолого-акмеологічного забезпечення дозволяють вирішувати проблему подолання протиріч у професійній діяльності без психологічних стресів. Ми впевнені, що процес подолання професійних криз може бути ефективно вивчений і перетворений у практику тільки за допомогою психолого-акмеологічних методів і технологій як психолого-акмеологічний феномен, що має критерії, показники й рівні. Оскільки мотивація саморозвитку обумовлена професійними творчими потребами: бажанням удосконалити професійну діяльність або усунути виниклі в ній проблеми, тобто стати професійно більш успішним.

Пріоритетним напрямком медико-акмеологічного підходу є вибір методів, способів, які дозволяють зберегти професійне довголіття й здоров'я. Тому цей підхід необхідно застосувати при розробці системи методів підвищення стійкості психічного здоров'я в зоні його соціально-психологічного простору, у якому об'єктивно реалізуються можливості активації особистісних якостей. Подальші дослідження необхідно зосередити на комплексному моніторинговому вивченні підготовки й апробації моделі професійної готовності, зокрема, в нашому дослідженні - до служби в органах прокуратури. Крім того, ми плануємо зосередити на вивченні ефективності акмеологічних підходів і розвиваючих технологій навчання в системі підготовки майбутніх працівників прокуратури.

Отже, на підставі наведеної мети, завдань та напрямків можна структурно прийняти умовну модель психолого-акмеологічної служби в органах прокуратури, яка структурно включає такі сфери: інформаційно-аналітичний; моделювання професійної діяльності; психодіагностики, психоконсультації та розвиваючих психотехнологій; кадрового розвитку. Окремо підкреслимо, що визначення загальних і специфічних акмеологічних особливостей розвитку прокурорського професіоналізму як основної детермінанти діяльності органів прокуратури є важливим етапом вирішення проблем забезпечення її високої ефективності й надійності. Тому наступне важливе завдання полягає в підборі або розробці методів розвитку психолого-акмеологічних засад прокурорського професіоналізму.

У деяких інформаційних джерелах про АКМЕ йдеться як про соматичний, фізіологічний, психологічний і соціальний стан людської особистості, що характеризується зрілістю її розвитку; а віковий період, як правило, охоплює строки від 30 до 50 років [23]. Вважаємо, що визначені вікові межі цілком підходять для прокурора-криміналіста, тому що до першої фази свого професійного шляху (наприклад, зарахування на посаду слідчого, помічника прокурора, прокурора відділу тощо) сьогодні випускники юридичних факультетів постають у віці після 21-22 років і до 25-28 років можуть досягти вже досить високих показників професіоналізму. Утім років 10-15 тому і більше вікова градація була іншою; зокрема, початок прокурорсько-слідчої діяльності випадав на вік 24-27 років, тому прокурором-криміналістом мав можливість бути призначеним лише працівник прокуратури, який пропрацював не менше 5 років слідчим (це мінімум), а інші категорії працівників взагалі не вважалися кандидатами на посаду прокурора-криміналіста. Тому високі показники професіоналізму очікувалися у віковому діапазоні 37-42 років. Адже сьогодні в 42 роки прокурори-криміналісти вже звільняються на пенсію. А досвідченими працівниками вважаються такі, які хоча б взагалі працювали слідчими рік-другий і понад три роки перебувають на посаді прокурора-криміналіста, а це 28-30 років.

Повторення закономірностей на 7-ми рівнях розвитку суб'єкта дозволяє розглядати циклічний характер 12-ти детермінант системи як 12-ти детермінант креативності, внаслідок яких проявляються 7-річні етапи формування особистості. Семирічні цикли розвитку людини ілюструють повторення закономірностей його поетапного формування протягом циклу життя.

Розглянуті 7-річні цикли підтверджуються численними статистичними даними й психологічними дослідженнями кризових ситуацій у житті особистості. Так, закінчення періодів у 7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56, 63 роки відзначаються статистикою як напружені роки в житті людини, коли криза перехідного процесу при неактуалізованому способі життя призводить до максимального зростання самогубств [24, с. 290].

Отже, спираючись на аналіз викладеного дослідного матеріалу, спробуємо вивести формули оцінювання акмеологічних рівнів становлення та поетапного розвитку професіоналізму прокурора-криміналіста та ефективності його професійної діяльності, що можуть бути вираженими у вигляді шістьох АКМЕ-рівнів, розташованих у 20-річному віковому діапазоні, саме - в такий спосіб: $(H^1 + 3) / (Y + H^2)$

$$P_p = \text{АКМЕ-рівень № 1, де}$$

 H^1 – навчання, 3 – знання, Y – уміння, H^2 – навички, P_p – професійні рішення.

Таким чином, перша формула відображає перший акмеологічний рівень професійного становлення прокурора-криміналіста від 22 до 25 років і свідчить про те, що чим кращий рівень навчання майбутнього прокурора-криміналіста та отриманих знань, тим вищою в процесі практичної діяльності буде точність ухвалених ним рішень; чим вищий досвідний компонент у процесі прийняття рішень, тим нижчою буде точність рішень.

Друга формула $\frac{P_k^1 + C_k^2}{E_{nk}}$

$$E_{nk} = \text{АКМЕ-рівень № 2, де } P_k^1 \text{ – процесуальна компетенція,}$$

 C_k^2 – спеціальна компетенція, E_{nk} – ефективність професійної комунікації, на другому акмеологічному рівні (25-28 років) пояснює те, що чим більший рівень процесуальної компетенції прокурора-криміналіста, тим вища ефективність професійної комунікації; чим вищий рівень спеціальної компетентності, тим нижчим є рівень прокурорських повноважень.

Формула третього акмеологічного рівня (29-31 рік) $\frac{P_d^1 + M_d^2}{(P + T) p}$

$$(P + T) p = \text{АКМЕ-рівень № 3, де}$$

 P_d^1 – практична допомога, M_d^2 – методична допомога, $(P + T) p$ – педагогічна та технологічна результативність, свідчить про те, що чим ширше сфера застосування прокурором-криміналістом технологій практичної допомоги, тим вища результативність групової діяльності на досудових етапах кримінального переслідування; чим вищий методичний компонент технологічних рішень, тим краще педагогічна ефективність цих заходів, що, тим не менш, алогічно корелює із загрозою неточності процесуальних рішень.

Формула $\frac{\Gamma_m + P_i}{T_{nv}}$

$$T_{nv} = \text{АКМЕ-рівень № 4, де } \Gamma_m \text{ – групове мислення, } P_i \text{ – професійна}$$

інтуїція, T_{nv} – технологічний потенціал взаємодії, на четвертому акмеологічному рівні (32-36 років) вибудовує закономірність того, що чим краще відбувається процес групового мислення за участю прокурора-криміналіста як медіатора суперечностей, тим вищий технологічний потенціал слідчо-оперативної групи (СОГ); чим вище прокурор-криміналіст проявляє рівень професійної інтуїції, тим

вище імовірність зниження рівня рівноцінної взаємодії з іншими учасниками СОГ (проблематика мінімізації емоційних проявів).

П'ята формула $\frac{\Pi^1_{\partial} + \Pi^2_{\eta}}{\Pi / I \text{з}}$

$\frac{\Pi^1_{\partial} + \Pi^2_{\eta}}{\Pi / I \text{з}} = \text{АКМЕ-рівень № 5}$, де Π^1_{∂} – професійний досвід, Π^2_{η} – психологічна надійність, $\Pi / I \text{з}$ – професійне та індивідуальне здоров'я, описує наступний акмеологічний рівень (37-40 років) в тому, що чим більш універсальний професійний досвід прокурора-криміналіста, тим вища загроза стану його професійного здоров'я; чим вищий рівень психологічної надійності, тим нижчим є загроза індивідуальному здоров'ю прокурора-криміналіста.

Остання формула $\frac{(H_{km} + I_n) \times (C_{km} + [K^1 + K^2]_m)}{C_{mk}^1 \sim A_{mk}^2} = \text{АКМЕ-рівень № 6}$

де H_{km} – нетрадиційні криміналістичні методики, I_n – інноваційні підходи, C_{km} – суперкомп'ютерні технології, $[K^1 + K^2]_m$ – кримінологічний та криміноперверсологічний моніторинг, C_{mk}^1 – суб'єктивна мікро-креативність, A_{mk}^2 – акмеологічна макси-креативність, відзначає максимальний акмеологічний рівень, який починається від 40-річного віку і співвідносить такі кореляти як залежність застосовування прокурором-криміналістом нетрадиційних криміналістичних методик (зокрема, таких як одорологія, фоноскопія, голографія, профайлінг, поліграф, мікроміміка, гіпноз тощо) та технологій (кримінологічний та криміноперверсологічний моніторинг) від рівня впровадження суперкомп'ютерних і грид-технологій в професійну діяльність прокурора-криміналіста; тобто чим вищий рівень сприйнятливості до інноваційності (суб'єктивної мікро-креативності), тим вище очікування від нього можливість прийняття відповідальних, але несподіваних (нетипових) рішень. Отже, саме на цьому рівні може виявитися найвищий ступінь акмеологічної макро-креативності.

Професійне середовище прокурора «у віці» потребує спеціальної уваги. Збереження психологічного комфорту людини, яка досягла пенсійного віку, й підтримка його працездатності повинні бути забезпечені, на думку автора, не тільки за рахунок сприятливого соціального середовища й раціональної організації праці, але й профілактики вікових змін організму й психіки. Як самостійна психологічна проблема виступає забезпечення внутрішньо безконфліктного завершення професійного шляху. Сам по собі вихід із прокурорської професії, розставання з улюбленою справою, якій були віддані кращі роки життя, є серйозним випробуванням для психічного здоров'я людини та її фізичного самопочуття. Обов'язковий вихід у відставку за віком – це жаклива річ, оскільки якщо людина здорова і бажає служити в органах прокуратури й далі, якщо вона володіє при цьому найціннішим досвідом, накопиченим за багато років роботи, то невинувато ані з моральної, ані з державної точки зору позбавляти її можливості продовжити професійну прокурорську діяльність. Адже в літньому віці прокурору притаманні неквапливість, обережність, точність формулювань і належний самоконтроль, які стають йому гарною опорою в організації професійної діяльності в сфері нагляду за дотриманням законності процесу кримінального переслідування. Тому прокурор-криміналіст у віці понад 50 років може стати досить позитивним явищем.

Оскільки теорія професійної діяльності прокурора-криміналіста охоплює єдиний комплекс системно пов'язаних аспектів, її центральною ланкою може стати акмеологічне вчення про унікальну подвійність (дуалізм) професіоналізму прокурора-криміналіста. Як ми бачимо, така подвійність властиво втримується не стільки у функціональному позначенні універсальності – «прокурор-криміналіст», скільки повною мірою проявляється в акмеологічному змісті професійного дуалізму психологічної структури особистості прокурора-криміналіста. Зрозуміло, що це жадає від даної категорії прокурорсько-слідчих працівників протягом певних циклів (етапів) службової кар'єри додаткового професійного розвитку й інноваційного вдосконалювання.

Саме тому визначення загальних і специфічних акмеологічних особливостей розвитку професіоналізму прокурора-криміналіста є важливим етапом *ефективності* й *надійності* його професійної діяльності. Тому, ми вважаємо, що на сьогоднішній день найбільш перспективним завданням удосконалення концепції професійної діяльності прокурора-криміналіста полягає в розробці методів розвитку акмеологічних засад дуалістичного професіоналізму цієї специфічної категорії прокурорсько-слідчих працівників.

Таким чином, у цій статті ми намагалися систематизувати аргументи на користь назрілої потреби акмеологічної розробки професійних принципів вчення про унікальну природу прокурорського професіоналізму та концептуально викласти основні наслідки проведеного дослідження. Звідси аналіз викладеного дозволяє вивести єдину *формулу унікальної подвійності професіоналізму прокурора-криміналіста*, що структурно зобразимо нижче в такий спосіб:



ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов, О. С. Акмеология и методология : Проблемы психотехники и мыслетехники / О.С.Анисимов ; Рос. акад. госслужбы при Президенте РФ. – М., 1998. – 772 с.
2. Бодалев А. А. Общая психодиагностика : [учебник] / [А. А. Бодалев и др.] – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 438, [1] с.
3. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : [избран. психол. тр.] / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева ; [Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т]. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 431 с.
5. Сергеев О. Акмеологічний принцип: його сутність і призначення / О. Сергеев, І. Богданов // Зб. наук. праць : [Педагогічні науки]. – Херсон, 2000. – Вип. 15. – С. 147– 153.
6. Абульханова-Славская К. Акмеология вчера, сегодня, завтра / К. Абульханова-Славская, А. Бодалев, А. Деркач, Н. Кузьмина, Л. Лаптев // Прикладная психология и психоанализ. – 1997. - №1. – С. 1-16.
7. Лотова И. П. Субъектно-акмеологический подход в исследовании профессиональной карьеры государственных служащих / И. П. Лотова // Мир психологии. – 2003. - №4. - С. 164-168.
8. Прудиус Л. Акмеологічні підходи до підвищення професійного рівня державних службовців: теоретико-методологічний аспект / Л. Прудиус // Вісник державної служби України. – 2008. - №3. – С. 22-26.
9. Данилова Г. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології / Г. Данилова // Освіта і управління. – 2008. – Том 11. – Число 1. - С. 35-46.
10. Красильникова К. А. Акмеологические условия и факторы профессионального самоутверждения кадров государственной службы : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / К. А. Красильникова. – М., 2006. – 255 с.

11. Мурашко С. Ф. Акмеологические условия развития профессионального «Я» государственных служащих : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.13 / С. Ф. Мурашко ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 2000. – 24 с.
12. Реан А. А. Развитие профессионализма: проблемы изучения / А. А. Реан // Психологические основы профессиональной деятельности : [хрестоматия] / Сост. В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ; Догос, 2007. – С. 564-570.
13. Зазыкин, В. Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условиях: автореф. дис. ... докт. психолог. наук : 19.00.13; 19.00.14 / В. Г. Зазыкин ; Рос. академия службы при президенте РФ. – М., 1994. – 66 с.
14. Мироедов А. А. Психолого-акмеологические условия эффективного регионального управления : дисс. ... канд. психолог. наук : 19.00.13 / А. А. Мироедов. – М., 1995. – 151 с.
15. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.
16. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : [избран. психол. тр.] / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева ; [Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т]. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 431 с.
17. Зазыкин, В. Г. Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условиях: автореф. дис. ... докт. психолог. наук : 19.00.13; 19.00.14 / В. Г. Зазыкин ; Рос. академия службы при президенте РФ. – М., 1994. – 66 с.
18. Психология среднего возраста, старения, смерти / [Под ред. А. А. Реан]. – СПб. : Прайм–Еврознак, 2003. – С. 126–140.
19. Деркач А. Л. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (Психолого-акмеологические основы) / А. Л. Деркач, В. Г. Зазыкин ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М. : Изд-во РАГС, 2003. – 152 с.
20. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 165, [2] с.
21. Мартиненко В. В. Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту / В. В. Мартиненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : [Зб. наук. пр.] ; за ред. С. С. Єрмакова. – Х., 2006. – №3. – С. 55 – 58.
22. Щербина А. В. Психологические характеристики экстремальных ситуаций в управленческой деятельности / А. В. Щербина. – М. : МААН, 1997. – 184 с.
23. Деркач А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости / А. Деркач, Л. Орбан. – М. : РАГС, 1995. – 208 с.
24. Поляков В. А. Универсология / В. А. Поляков ; [Международная научная школа универсологии]. – 4-е изд., допол. и перераб. – М. : Амрита-Русь, 2004. – 320 с.

УДК 378. 147: 330

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Соболева С. М., здобувач

Харківський інститут фінансів УДУФМТ

У статті розглянуто сутність екологічної свідомості як одного з важливих складових елементів екологічної підготовки студентів фінансово-економічних спеціальностей та визначено головні підходи до її формування.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічна підготовка, екологічні знання, екологічна культура.

Соболева С.М. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ/ Харьковский институт финансов УГУФМТ, Украина

В статье рассматривается сущность экологического сознания как одного из важных составляющих элементов экологической подготовки студентов финансово-экономических специальностей и определены основные подходы к её формированию.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическая подготовка, экологические знания, экологическая культура.

Soboleva S.M. FORMING OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS THE STUDENTS OF FINANCIAL AND ECONOMICAL SPECIALITIES IN THE PROCESS OF ECOLOGICAL TRAINING / Kharkov financial institute, Ukraine

The essence of ecological consciousness it's forming in the process of ecological training of the students of financial and economical specialities are regarded.

Key words: ecological consciousness, ecological training, ecological knowledge, ecological culture.

Постановка проблеми. В умовах глобальної екологічної кризи збереження природного середовища у всій його різноманітності, узгодження соціальних потреб з можливостями природи є важливим завданням сучасного суспільства. Подолати прагматично-споживачке ставлення людини до оточуючого середовища та зняти традиційні антропоцентриські світоглядні установки можливо лише за умов формування та підвищення рівня екологічної свідомості.

Одна з найбільш гострих суперечностей взаємовідносин суспільства та природи полягає в тому, що деякі елементи природи розглядаються суспільством як умова виробництва та розвитку економіки, але при цьому не враховуються цілісність та здатність біосфери до самовідтворення. Важливим фактором зняття цієї суперечності є формування суспільної та індивідуальної екологічної свідомості, яке повинно здійснюватися в процесі екологічної освіти та виховання.

Особливого значення формування екологічної свідомості набуває в процесі підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічної сфери, які повинні будуть під час професійної діяльності вирішувати еколого-економічні завдання та проблеми екологізації економіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування екологічної свідомості є досить актуальною та вже тривалий час активно досліджується вченими. Питання формування екологічної свідомості розглядали у своїх роботах Л.Б. Лук'янова, Н.Б. Грейда, М.С. Швед, О.І.Салтовський, О.Н. Захлебний, І.Д. Зверев, І.Т. Суравегіна, О.В. Міронов, Е.В. Гірусов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвін та інші.

У педагогічній літературі існує чимало визначень поняття „екологічна свідомість” та підходів до трактування її сутності. Досить часто, з практичної точки зору, екологічну свідомість визначають як усвідомлення людиною (суспільством) загострення екологічної ситуації та негативних наслідків розвитку екологічної кризи; вміння та звичку діяти по відношенню до природи так, щоб не порушувати зв'язків та колообігів природного середовища; сприяти покращенню та охороні довкілля заради не лише нинішнього, але й майбутніх поколінь.

Російський соціоеколог Е.В. Гірусов зазначає, що екологічна свідомість – це сукупність поглядів, теорій та емоцій, що відображають проблему співвідношення суспільства і природи в плані оптимального їх вирішення відповідно до конкретних потреб суспільства та можливостей природи [2]. Екологічна свідомість ґрунтується на ідеологічних та моральних цінностях, але передбачає їх індивідуальне осмислення і формується із знань і переконань. Підґрунтям екологічної свідомості виступають екологічно доцільне ставлення до природи, вміння застосовувати науково обумовлені рішення по відношенню до неї. Свідомість у цьому випадку відображає індивідуальне спілкування із природними екосистемами і розвивається на основі пізнання людьми законів, що забезпечують цілісність природи, і тих, що повинні обумовлювати людську діяльність для збереження життєздатного стану природи.

У загальному вигляді екологічна свідомість, на думку О.І. Салтовського, є відтворенням людьми екологічних умов життя та відносин між суспільством і природою у вигляді екологічних теорій, ідей, уявлень, що відображають ставлення до природи в дану історичну епоху. Він вважає, що теоретичним ядром екологічної свідомості виступає соціальна екологія. Екологічна свідомість відіграє в життєдіяльності суспільства такі функції:

- регулятивну – забезпечення наявності певних розумних механізмів раціонального управління взаємовідносинами суспільства і природи;
- пізнавальну – виявлення дійсного характеру соціоприродних відносин, причин глобальної екологічної кризи та пошук шляхів її вирішення в інтересах виживання як самої людини, так і природи;
- нормативну – розробка на основі пізнання закономірностей розвитку системи “суспільство-природа” норм раціональної природоперетворюючої діяльності;

- прогностичну – передбачення можливих негативних впливів наслідків господарської діяльності та пошук засобів їх мінімізації або й цілковитого уникнення;
- виховну – створення підґрунтя для формування екологічної культури, екологічної відповідальності та екологічної поведінки як окремих індивідів, так і суспільства в цілому [10, 105-116].

В екологічній свідомості важливе значення, як зазначає Н.В. Лисенко, має її прогностична функція. Саме вона є показником глибокого усвідомлення особистістю залежностей у відносинах „людина – природа – суспільство”. Автор виділяє два рівні. Перший рівень усвідомленості особистості виявляється через зміст відповідної раціональної діяльності, тобто показником усвідомлення є її судження та умовиводи. Другий рівень – рівень абстрактної інтелектуальної діяльності, який засвідчує наявність передумов формування екологічного світогляду особистості, який ґрунтується на достовірних знаннях досягнутого в суспільстві рівня загальних, суттєвих, стійких екологічних явищ, що об’єктивно існують і закономірно повторюються [7, 53].

Н.А.Негруца визначає екологічну свідомість так: „... це категорія, яка залежить від рівня розвитку таких рис, як стурбованість станом навколишнього середовища, почуття відповідальності, моральне ставлення до природи тощо. Величезного значення при цьому набувають контакти із природою” [8, 44].

Таким чином, екологічну свідомість можна трактувати як внутрішню детермінанту ставлення людини до природи, що зазначено такими дослідниками, як О.Н. Захлебний, І.Д. Зверев, І.Т. Суравегіна, О.В. Міронов, Е.В. Гірусов та ін. [5].

Український дослідник Б.В. Плясковський наголошував, що сучасна екологічна свідомість має свої особливості, в її основі лежать дві діаметрально протилежні філософсько-методологічні концепції. Перша – природа за своїм станом недосконала. Тому слід розробляти особливе екологічне виробництво, яке б поліпшувало й удосконалювало природу з точки зору створення відповідних умов для нормального проживання людини. Проте не варто забувати, що й саме середовище проживання теж має діалектичний характер, бо складається з природного і штучного, причому друге через прискорений розвиток НТР повинно з перспективою поглинути перше, незважаючи на його привабливість. Ця концепція викликає серйозні заперечення, позаяк немає достатніх доказів того, що під час свого здійснення вона приведе до бажаного результату, а не навпаки. Існує реальна загроза прискорення настання екологічної катастрофи. Друга концепція (привабливіша для сучасного стану екологічної свідомості) – не перебудувати, а зберегти та підтримувати природне середовище, що існує. Для цього необхідно використовувати нові науково-технологічні досягнення НТР, але пріоритет повинен надаватися ресурсозаощаджувальним та безвідхідним технологіям [9, 70-71].

На думку психологів С.Д. Дерябо, В.А. Ясвіна, під екологічною свідомістю слід розуміти сукупність уявлень про взаємозв’язки у системі "людина – природа" і в самій природі, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій взаємодії з нею. Екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного, штучного і соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення. Автори зазначають, що суттєвим компонентом екологічної свідомості є інтелектуальна діяльність, яка гарантує гуманну і науково-обґрунтовану взаємодію із природою [4, 54].

Проблема формування екологічної свідомості є досить актуальною. Поняття „формування екологічної свідомості” розглядається як процес пізнання законів системної цілісності природи і законів, що визначають взаємодію суспільства і природи, які повинні враховуватися на шляху суспільного розвитку і глобального управління природними компонентами. З точки зору психології формування екологічної свідомості пов’язане, насамперед, із перетворенням уявлень про природу із зовнішнього знання на внутрішнє, особистісно значиме [6].

Д.Н. Кавтарадзе, досліджуючи сутність та проблеми формування екологічної свідомості, зазначає, що її формування – це головне завдання екологічної освіти, вона може успішно сформуватися тільки в процесі діяльності. На думку Ф.А. Гісмагова, екологічна свідомість формується двома шляхами: „стихійно, на основі щоденної практичної діяльності, і свідомо, на основі цілеспрямованого процесу виховання і навчання у кожній сфері людської діяльності; свідоме і стихійне, взаємодіючи, переплітаються одне з одним, і екологічна свідомість також формується через діалектичну взаємодію стихійного і свідомого у пізнавальній, практично перетворювальній, комунікативній та ціннісно-орієнтаційній діяльності особистості” [3, 70-72]. Н.В. Лисенко зазначає, що для того, щоб сформувати екологічну свідомість, засвоєні знання у формі уявлень, понять, поглядів та ідей повинні трактувати об’єкти та явища природи у відносинах „людина – природа – суспільство” як єдине, цілісне і неподільне утворення, яке функціонує у взаємній зумовленості всіх його складових частин [7, 52].

Н.А. Негруца екологічну свідомість розглядає як компонент екологічного світогляду та зазначає, що вона формується шляхом логічного переосмислення знань, перетворення їх у переконання, які зумовлюють ціннісні орієнтації і установки людей, їх свідоме, відповідальне ставлення до природи [8, 41].

Для успішного формування екологічної свідомості екологічна освіта повинна вирішити три завдання: формування адекватних екологічних уявлень, тобто уявлень про взаємозв'язки в системі „людина – природа” і у самій природі; формування суб'єктивного ставлення до природи; формування системи умінь і навичок (технологій і стратегій) у взаємодії із природою [1, 35].

Становлення екологічної свідомості сьогодні, на думку багатьох учених, йде за чотирма основними напрямками: науковим, що виражається в прагненні реалізувати на практиці наявні теоретичні і практичні знання про існуючі в природному світі зв'язки, можливість уникнути їх порушення в ході виробничої діяльності людини; економічним, який виражається в усвідомленні економічної невідповідності виробничої діяльності, що руйнує природне середовище; культурним, що проявляється в прагненні зберегти природне середовище як елемент культурного середовища; політичним – знаходить вияв у прагненні людей створювати умови існування, відповідні гідності людини.

Постановка завдання. Метою нашої роботи є розкриття сутності поняття „екологічна свідомість”, визначення та аналіз основних підходів до її формування в процесі екологічної підготовки студентів фінансово-економічних спеціальностей.

Основний матеріал дослідження. Формування екологічної свідомості – один з основних складових елементів екологічної підготовки студентів та один із її критеріїв. Основними показниками екологічної свідомості студентів фінансово-економічного профілю є: відмова від прагматичного ставлення до природи як джерела необмеженого споживання; формування екоцентричного погляду на природу; усвідомлення необхідності екологізації економіки та стійкого еколого-економічного та соціального розвитку країни.

Екологічна свідомість студентів фінансово-економічного профілю формується на основі екологічних, еколого-економічних та соціоекологічних знань, умінь та навичок. Засвоєння їх студентами сприяє формуванню мотивацій та настанов у спілкуванні з природним середовищем, екологічної грамотності та норм екологічної етики, розвитку екологічного мислення, активної екологічної діяльності, потреби у здоровому способі життя, екологічного світосприйняття, екологічних переконань. Це, у свою чергу, дає можливість формувати екологічну культуру та на її основі – екологічну свідомість, що об'єднує всі види і результати матеріальної і духовної діяльності людей, направленої на досягнення оптимальної взаємодії суспільства і природи, на екологізацію матеріального та духовного життя суспільства.

Взагалі, екологічна свідомість зумовлена зовнішніми, незалежними від людини екологічними чинниками, що відбиваються крізь призму її внутрішнього світу, реалізується у ставленні людини до середовища, обумовлює поведінку на основі саморефлексії. Ми розглядаємо екологічну свідомість у найбільш загальному розумінні, як сформовану у вигляді понятійного апарату систему ставлення людини до її зв'язків із зовнішнім світом, до можливостей і наслідків зміни цих зв'язків у інтересах людини або людства, а також поширення існуючих концепцій і уявлень, що мають соціальну природу, на явища і об'єкти природи та на їхні взаємні зв'язки з людиною.

Екологічній свідомості притаманний динамічний соціокультурний характер, що закріплюється в досвіді людини і засвоюється індивідуально. Вона відображує оточуюче середовище і може трансформуватися. Цьому сприяє практика взаємодії індивідів у процесі життєдіяльності. Тож, екологічна свідомість виступає передумовою до суттєвих змін у взаємодії людини та природи.

Зазначимо, що екологічна підготовка студентів фінансово-економічного профілю має свої особливості. По-перше, вона базується на принципі „випереджаючого відображення”. Отже, урахувавши таку специфіку, вважаємо, що у свідомості студента повинна відбуватися постійна оцінка можливих наслідків втручання у природу.

Друга особливість екологічної підготовки полягає у її еколого-економічній спрямованості. Майбутній фахівець не може бути вузьким спеціалістом у визначеній галузі. Він повинен бути грамотною, високоінтелектуальною людиною, яка добре розуміється на природних процесах, володіє знаннями з різних галузей екології, має системне бачення еколого-економічних проблем і можливість їх уникнення у своїй практичній діяльності, може приймати компетентні рішення щодо відвернення еколого-економічних збитків.

На нашу думку, екологічна підготовка повинна здійснюватися протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі через систему міждисциплінарних зв'язків. Принцип міждисциплінарності дає можливість формувати в студентів розуміння універсальної цінності природного середовища через вивчення різних навчальних дисциплін, що містять матеріал екологічного, природознавчого, еколого-економічного змісту. Сучасні екологічні проблеми мають багатоаспектний характер, який потребує інтеграції знань з різних наукових галузей. Кожна із навчальних дисциплін, відповідно до своєї

специфіки та структури, повинна брати участь у формуванні екологічної підготовленості, одним із критеріїв якої є екологічна свідомість студента.

Важливість міждисциплінарного підходу в екологічній підготовці пояснюється тим, що при відсутності зазначених зв'язків у навчально-виховному процесі втрачається інтегрований аналіз екологічних проблем. Як свідчать наші дослідження, часто соціальні, економічні, політичні та інші проблеми розглядаються в межах різних навчальних дисциплін окремо від природничих, що не дає можливості формувати якісно нове екологічне знання та екологічну свідомість.

Виходячи з еколого-економічної спрямованості екологічної підготовки формування екологічної свідомості студентів повинно бути тісно пов'язано з розвитком у них потреби в екологічно відповідній поведінці в природному середовищі та відповідальності за його стан під час економічної діяльності. Студенти повинні засвоїти, що екологічна відповідальність поєднана з усвідомленням необхідності економії природних ресурсів, тобто з економічною відповідальністю, з розумінням важливості розвитку маловідходних та безвідходних технологій, тобто з відповідальністю за розвиток і впровадження у виробництво сучасних досягнень науки та техніки; з настановою на дотримання природоохоронного законодавства, тобто з правовою відповідальністю.

Вважаємо, що в процесі формування екологічної свідомості студентів необхідним є врахування фінансово-економічного аспекту. Він полягає в тому, що стан навколишнього середовища ставиться у залежність, перш за все, від суми фінансових засобів, що надходять на природоохоронні заходи. Важливим є розуміння студентами того, що стан довкілля залежить від матеріальних і фінансових ресурсів, що виділяються державою чи окремими суб'єктами господарської діяльності на його оздоровлення, відновлення та освоєння природних ресурсів.

Головним, на нашу думку, у процесі формування екологічної свідомості студентів є також її орієнтація на розуміння економічного механізму природоохоронної діяльності, що забезпечує виконання вимог раціонального природокористування, реалізацію еколого-економічного принципу та охорону природи на всіх рівнях – від локального до національного. Відсутність економічного механізму регулювання відносин людини і природи унеможливує отримання бажаних результатів від збільшення матеріальних та фінансових ресурсів, що виділяються на природоохоронні заходи, прискорення введення в експлуатацію ресурсо- та природозберігаючих технологій, діяльність правових механізмів, наскільки б досконалим не було екологічне законодавство. Тому при формуванні екологічної свідомості студентів необхідним є її економічна орієнтація.

Висновки. Виходячи з викладеного вище, зазначимо, що формування екологічної свідомості студентів фінансово-економічних спеціальностей – це процес усвідомленого перетворення екологічних знань у переконання, формування ціннісних орієнтацій, що сприяє розумному спілкуванню з навколишнім середовищем в процесі пізнавальної та перетворюючої економічної діяльності. Передумовою розвитку екологічної свідомості є екологічні знання. Зовнішнім виявом екологічної свідомості є екологічна культура, тож, формування екологічної свідомості – це, передусім, навчання екологічній культурі. У процесі формування екологічної свідомості необхідним є врахування фінансово-економічного аспекту, міждисциплінарний підхід, розуміння економічного механізму природоохоронної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гагарин А.В. Воспитание природой [Текст] / А.В.Гагарин. – М.: МГППИ, 2000. – 193 с.
2. Гирусов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы [Текст] / Э.В.Гирусов // Философские проблемы глобальной экологии. – М., 1983. – С. 105-120.
3. Гісматов Ф.А. Екологічна компонента у культурі педагога [Текст] / Ф.А. Гісматов // Проблеми освіти. – К.: ІЗМН, 1996. – Вип. 4. – С. 70-72
4. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
5. Захлебный А.Н. К определению понятия «охрана природы» [Текст] / А.Н.Захлебный, И.Т.Суравегина // Советская педагогика, 1975. – № 2.- С.33-40
6. Кравченко С.М. Екологічна етика і психологія людини [Текст] / С.М. Кравченко, М.В. Костецький. – Львів: Світ, 1992. – 104 с.
7. Лисенко Н.В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу [Текст] / Н.В.Лисенко. – Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського ун-ту ім. В. Стефаника, 1994. – 243 с.
8. Негруца Н.А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.А.Негруца. – К., 2003. – 241 с.

9. Плясковський Б.В. Діалектика розвитку екологічної свідомості [Текст] / Б.В. Плясковський // Філософські проблеми сучасного природознавства. Екологія, культура і соціальна практика. – Вип. 77. – К., 1991. – С.71-78
10. Салтовський О.І. Основи соціальної екології: курс лекцій [Текст]/ О.І. Салтовський. – К., 1997. – 283 с.

УДК 316.614: 378

СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Хотієнко С.В., ст. викладач, Черевко А.Д., ст. викладач

Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара

У статті розглядаються питання соціалізації студентів в умовах класичного університету. Акцент зроблено на формах позанавчальної роботи.

Ключові слова: соціалізація, соціальне становлення, студенти, волонтерські групи, класичний університет.

Хотієнко С.В., Черевко А.Д. СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА / Днепропетровский национальный университет им. Олеся Гончара, Украина.

В статье рассматриваются вопросы социализации студентов в условиях классического университета. Акцент сделан на формах внеучебной работы.

Ключевые слова: социализация, социальное становление, студенты, волонтерские группы, классический университет.

Hotijenko S.V., Cherevko A.D. SOCIALIZATION OF THE STUDENTS IN THE CONDITIONS OF A CLASSIC UNIVERSITY / Dnipropetrovs'k national university named after O. Gonchar, Ukraine.

In the tasks of the socialization of the students in the conditions of a classic university are discussed in the article. The special attention is paid on the forms of the after classes work.

Key words: socialization, social statement, students, the volunteers' groups, classical university.

В Україні відбувається формування громадянського суспільства, створюються нові демократичні інститути, укладається оновлена система цінностей, а також визначається новий підхід до освітньої системи і виховання студентської молоді. Молодь, а саме студентство, завжди є важливим чинником суспільного життя.

Студентська молодь може позитивно впливати на зміни в суспільстві, творити добродійні та соціально значущі справи, вирішувати нагрілі проблеми, долучаючись до активної участі повноцінного життя громади. Усе це, безперечно, впливає на професійне самовизначення майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери та соціальне становлення студентів в умовах вищого навчального закладу. Отже, прагнення особистості здійснити себе через свою професійну діяльність є однією з основних людських цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням професійної освіти.

Залучення студентів до проектування своєї освіти, свого майбутнього фаху, на думку І.Д. Бега, може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів [2, с. 233].

У підготовці такого рівня фахівця особливу роль виконує вищий навчальний заклад, де формується майбутнє нації, її суспільний і культурний генофонд, що, у свою чергу, виступає надійним чинником утвердження прогресивного в розвитку держави, удосконалення людських стосунків.

Виявлення специфіки соціалізації студентів в сучасних умовах є однією із актуальних проблем педагогічної науки. Соціалізація особистості – багатогранний, складний процес, який включає педагогічні (виховання і самовиховання) і соціальні (об'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, що відбиваються у поглядах і поведінці студентів, взаємопов'язані і виступають у

сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента. При цьому вищий навчальний заклад як соціальний інститут виступає важливим і незамінним фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації і відіграє в ньому домінуючу роль.

Соціалізація студентів – процес, що сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх педагогів, розглядається як одне із головних завдань вищого навчального закладу. Соціалізація як педагогічна мета передбачає освіту, виховання, внутрішній розвиток особистості як свою передумову, на думку багатьох дослідників теорії і практики процесу соціального виховання студентської молоді (Н. Лавриченко, Л. Міщик, І. Мигович, С. Марченко, С. Шашенко, В. Шевченко та ін.).

У сучасній науці проблема соціалізації особистості студента розглядається у кількох напрямках: а) формування особистості студента, який здатний успішно виконувати функції громадянина держави; б) формування особистості студента, який повинен оволодіти нормами моралі свого народу, його національними традиціями, і вчитися використовувати їх у своїй практичній діяльності; в) формування особистості студента, який відкритий новому досвіду, толерантний до ситуації неоднозначності, вміє вирішувати складні життєві ситуації; г) формування соціально активної особистості студента, який готується до виконання в суспільстві активно життєвої позиції.

Результати спеціальних педагогічних досліджень різних аспектів впливу соціального середовища (сім'ї, навчального закладу, громад, молодіжних рухів, засобів масової інформації тощо) на формування особистості студента відображено у працях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, З. Бондаренко, Б. Вульfoва, Л. Коваль, Т. Лях, А. Мудрика, С. Шашенко та ін.

Проблема формування морального досвіду та ціннісних орієнтацій, „базової культури особистості як внутрішньої основи соціалізації” стала предметом досліджень І. Бежа, О. Газмана, І. Мартинюка, Л. Міщик, В. Сперанського та ін.

Однією із форм участі студентів у громадському житті суспільства як провідного напрямку соціалізації особистості, та одним із засобів набуття умінь та навичок професійної діяльності може бути волонтерська діяльність студентів під час навчання у вищому навчальному закладі, особливо в умовах класичного університету.

Розв'язання питання підготовки студентів до майбутньої професії засобами волонтерської роботи можливе за умови переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи у вищому навчальному закладі, а також визначення мети, змісту навчання волонтерів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Хоча сьогодні переважна кількість студентів і займається волонтерською роботою, однак ще не сформовано її оптимальної моделі, особливо у класичному університеті, яка включала б ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, супервізії та заохочення, що є основними етапами діяльності волонтерів.

Метою статті є теоретичне дослідження волонтерської роботи як основи соціалізації студентів вищого навчального закладу та визначення її ролі у професійному становленні майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

Погоджуємося із твердженнями Т. Алексеєнко, О. Безпалько, З. Бондаренко, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, А. Капської, Є. Холостової, С. Харченка [1; 2; 4; 5; 7; 9] та інших дослідників, що волонтерська робота сприяє *соціалізації особистості*, забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями соціальної дійсності, нових соціальних ролей, норм і суспільних поведінкових стереотипів; допомагає особистісному росту, самореалізації; по-новому осмислити значення загальнолюдських цінностей, у тому числі співчуття, милосердя, їх роль у гуманізації міжособистісних стосунків; ознайомлює із загальною культурою та специфічними субкультурами соціуму.

Існує низка поглядів на процес соціалізації. Їх наявність пов'язана з різними підходами до розуміння можливостей, потреб та інтересів людини й суспільства. При цьому соціалізація трактується як система, яка має загальний, національний, філософський, політичний, соціологічний, педагогічний, психологічний напрями. Саме вони в сукупності формують людину як соціальну особистість із її світоглядом, розумінням свого місця та призначення в суспільному житті.

Сутність філософського аспекту соціалізації особистості (А. Асмолов, В. Москаленко, О. Сахань, В. Шепель та ін.) полягає в усвідомленні філософії сутності виховання відповідно до визнаної суспільством філософії людини й культури. Для психологічного аспекту (Б. Ананьєв, І. Бех, В. Киричок, В. Куєвда, А. Мудрик та ін.) соціалізації вихідною позицією є діяльнісна, і тут найповніше виявляється особистісна природа пізнання дійсності.

Найбільш актуальним із позиції нашого дослідження вважаємо *педагогічний аспект* соціалізації (В. Бочарова, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщик, І. Мигович, С. Савченко, В. Тименко, С. Харченко та ін.), який є діяльнісно-перетворювальним процесом, у якому вихованець і вихователь спрямовують свої

зусилля до виконання соціальних функцій, активної участі в соціальному й духовному розвитку суспільства.

Слід зазначити, що соціалізація має два аспекти: а) засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; б) активне відтворення системи соціальних зв'язків індивіда за рахунок його особистої активної діяльності, активного залучення у соціальне середовище. Перший аспект процесу соціалізації відображає те, як середовище впливає на людину, другий – як людина впливає на середовище завдяки власній діяльності.

Дотримуємося визначення А. Капської: „Соціалізація – двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння як соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість” [8, с. 7–8]. Це визначення передбачає розуміння особистості „перш за все як активного соціального суб'єкта, спроможного впливати на суспільне життя” [там же, с. 9].

Заслугує на увагу думка С. Савченка щодо соціалізації студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору, яка є специфічним соціально-педагогічним феноменом, невід'ємною частиною цілісного навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів і на усіх рівнях системи освіти України [7, с. 36–38]. Автор підкреслює головну ідею про усвідомлення того, що соціалізація, яка здійснюється завдяки освіті та вихованню, потрібна не лише для того, щоб ретельно підготуватися до дорослого життя чи отримати професію, а набагато більше: „Лише ефективна, соціально сприйнятна соціалізація зможе забезпечити процес „олюднення” людини, дасть їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі” [там же, с. 38].

Волонтерська робота забезпечує природне входження студентів у суспільство, включення у соціальні зв'язки, інтеграцію у різні типи соціальних спільнот, „оволодіння студентською субкультурою через організовану діяльність та особистісно орієнтоване виховання” [7, с. 202], унаслідок чого відбувається становлення соціальності індивіда.

Волонтерська робота як частина процесу соціалізації дає можливість соціальному педагогові включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів суспільства; ознайомлює із загальною культурою й специфічними субкультурами соціуму. Вона сприяє розвитку різних специфічних соціальних ролей шляхом примірювання їх на себе, порівнювання, вибору: *аніматора* (організатор, координатор, контролер діяльності з розробки, створення та реалізації різноманітних проектів [2; 6; 8; 9]; *соціального організатора, менеджера* (його завдання – бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін та оцінку результатів; залучати громадян до розвитку, навчання засобами сучасних технологій, вирішення наявних проблем; ініціювати участь дітей та дорослих у різноманітних соціальних проектах; упроваджувати різноманітні масові форми соціально-педагогічної роботи (благодійні акції, фестивалі тощо); представляти інтереси громади в органах влади; вести переговори, встановлювати ділові міжінституційні стосунки [4; 5; 6; 7].

Роль *викладача* вимагає сформованості таких якостей, як: емпатія (розуміння почуттів тих, хто навчається), повага (прийняття тих, хто навчається, як конструктивних особистостей), щирість (відкритий прояв викладачем своїх почуттів), конкретність комунікації (уникнення нечітких, узагальнених висловлювань, точний опис почуттів і переживань) [1; 5; 10].

Роль *консультанта, консультанта-клініциста* передбачає встановлення довірливих стосунків з клієнтом; формування вмінь отримувати, аналізувати, класифікувати, оцінювати й інтерпретувати дані соціального та персонального характеру, вміння домовлятися з клієнтом про мету послуг, що надаються, досягати змін у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах клієнта або умов його життя [1; 2; 4]; а також волонтерська робота студентів допомагає успішно розвивати ролі *наставника, посередника, експерта, адвоката, помічника, координатора* та ін. [6; 9]. Отже, завдяки виконанню волонтерської роботи людина стає дієздатним учасником суспільних відносин, засвоює ті чи інші професійні ролі, набуває професійно-особистісних якостей, умінь та навичок.

На сьогоднішній день, феномен волонтерство розглядають як форму громадянської участі в суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем [1, с.17]; добровільний вибір, що відображає особисті погляди і позиції; активну долю громадянина в житті суспільства, що виражається, як правило, у спільній діяльності в межах різного роду асоціацій. сприяє покращенню якості життя, особистому процвітанню й поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху будівництва справедливішого і мирного суспільства, більш збалансованому економічному і соціальному розвитку, створенню нових робочих місць у нових професій. А волонтерами називають громадян, що здійснюють благодійну діяльність у формі безоплатної праці в інтересах благоотримувача, у тому числі в інтересах благодійної організації [2; 4]; людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим, особам і соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації [2]; свідому, добровільну діяльність на

благо інших. Виходячи з цього трактування, було визначено поняття волонтерської роботи у сучасних наукових дослідженнях З. Бондаренко, Т. Лях [4; 9]. Отже, волонтерська робота – це різноманітні види соціально-педагогічної діяльності: надання соціально-педагогічної допомоги, підтримки, послуг; реалізація планів, проектів та програм; створення, розвиток і координація соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських формувань соціально значущої спрямованості, груп самопомоги тощо) [4, с. 51]; організація виховних та благодійних заходів й акцій за різним спрямуванням, тематичними напрямками та ін.).

Діяльнісний підхід, який лежить в основі волонтерської роботи, глибоко опрацьовано в наукових працях Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, де сформульовано принцип єдності свідомості і діяльності [1; 2; 5], сутність якого полягає в тому, що відображення людською свідомістю об'єктивної дійсності завжди пов'язано з активною діяльністю людини, походить із неї, здійснюється в ній. Активність, будучи невід'ємною властивістю особистості, виражає ставлення людини до мети діяльності, що виявляється у відстоюванні власних поглядів, діях, завершальною стадією яких є уміння; виступає „передумовою і результатом розвитку особистості” [5, с.12].

За цього підходу механізмом формування внутрішнього світу людини є інтеріоризація та екстеріоризація досвіду. Людина інтеріоризує знання та спостереження щодо ефективності форм різновидів волонтерської роботи й екстеріоризує їх у вигляді відповідних добродійних дій і вчинків, що потребує певних вольових зусиль.

Волонтерська робота забезпечує різнобічність впливу на особистість, одночасний вплив на свідомість, почуття і поведінку, основу яких складають переконання. Переконання дають можливість особистості робити той чи інший учинок свідомо, тобто з розумінням його доцільності. Обумовлюючи поведінку особистості, переконання, зазвичай, набувають форми мотивів, якими вона керується у своїй діяльності [4, с. 54].

Справжню людську моральність неможливо розвинути за допомогою наслідування, а тим більше примусу. І. Бех зазначає: „Навіяне добро – не добро в справжньому сенсі цього слова. Будь-яка поведінка особистості лише тоді моральна, коли вона є результатом свідомої волі й переконання” [3, с. 23].

Вони стали підґрунтям для: визначення волонтерської роботи як основи соціалізації особистості, соціальної взаємодії, соціального обміну, соціальних норм, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості; розробки змісту підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, розробки моделі організації волонтерської роботи майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах вищого навчального закладу.

Філантропічний підхід [1; 4; 8 та ін.], який становить сукупність принципів альтруїзму, жалю, милосердя тощо, опора на які забезпечує одержання педагогічного результату у вигляді готовності студентів до виконання професійних функцій засобами волонтерської роботи. Згідно з російським Федеральним законом „Про філантропію, меценатство і волонтерство” філантропію трактують як людинолюбство, добродійність, благодійну діяльність, соціальну підтримку, заступництво й захист знедолених громадян з милосердя; а відповідно до закону України „Про благодійництво та благодійні організації” синонім філантропії пояснюється як благодійництво – добровільна безкорислива пожертва фізичних та юридичних осіб у наданні набувачам матеріальної, фінансової, організаційної й іншої благодійної допомоги; специфічними формами благодійництва є меценатство і спонсорство; благодійна діяльність – добровільна безкорислива діяльність благодійних організацій, що не передбачає одержання прибутків від цієї діяльності”.

Завданням філантропії є поліпшення стану суспільства через забезпечення людей не предметами споживання, а засобами, з допомогою яких вони можуть самі собі допомогти. Це твердження співзвучне думці Т. Алексєєнко, О.Безпалько, І.Зверєвої щодо пояснення цього феномену як елементу соціальної політики держави, спрямованої на підтримку мінімального рівня життя та пов'язаною з перерозподілом суспільного багатства на користь тих, хто потребує допомоги [1; 2; 5 та ін.].

Дотримуємося трактування філантропії, побудованої на сприйнятті людини як суб'єкта, відповідального за своє життя, що активно використовує і розвиває власні ресурси. На нашу думку, подібне розуміння дає змогу реалізувати базові принципи волонтерства, що позитивно впливатиме на становлення професіоналізму майбутніх педагогів, формування конкретних практичних навичок та вмінь роботи з людьми, мотивацію до соціально-педагогічної діяльності, самооцінку та психологічне самопочуття.

Волонтерська робота спонукає людину до активної взаємодії із соціальним середовищем, до становлення тривалих взаємин із представниками різних соціальних груп суспільства, що сприяє засвоєнню соціального досвіду. Цей досвід можна набутися в окремих громадських організаціях, зокрема у студентських волонтерських об'єднаннях. Позитивний досвід участі у подібних організаціях можна знайти в спеціальній літературі, ознайомитися на практиці [2; 4; 5; 7; 10 та ін.].

Прикладом успішно організованої волонтерської роботи може бути діяльність університетського структурного підрозділу в межах соціально-педагогічної роботи – Центру соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету ім.Олеся Гончара [4, с.54], який забезпечує співпрацю між навчальним закладом, Центром, органами студентського самоврядування, міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, управлінням у справах неповнолітніх міськради, міського центру реабілітації для неповнолітніх, притулків для неповнолітніх, дитячих будинків, кафедри педагогіки та психології, що здійснюватиме психолого-педагогічний супровід діяльності даного формування та участі студентів у добровільній діяльності.

Пріоритетні напрями діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства визначаються шляхом опитування як викладачів, так і студентів різних курсів, та специфікою навчального закладу, пов'язаного з колективною організацією шефства над державними установами, у яких знаходяться діти-сироти та діти, які залишилися без батьківської опіки, на основі укладеного договору. Це суттєво впливає на розвиток соціальних ініціатив, які знайшли своє відображення у ряді соціальних проєктів та програм, написаних волонтерами. Так, цьому сприяє й робота з підготовки студентів до волонтерства у межах діяльності школи волонтерів та тренерської студії, які працюють у позанавчальний час на базі університету.

Серед поширених форм позанавчальної роботи з підготовки студентів до волонтерської роботи є: тренінги (соціально-педагогічні, соціально-психологічні; вистави-презентації), аудіо-, відео- презентації, театральна сесія; театр вуличного дійства; ігroteки (вуличні); клуб веселих та кмітливих; конкурси соціальних проєктів; волонтерські агітки; фандрайзинг; телефонне консультування („телефон довіри”); трудові десанти; акції, фестивалі, вікторини, інтерактивні шоу, брейн-ринги; гуртки, клуби, творчі студії; „peer education” (навчання ровесників ровесниками); екскурсії, туристичні походи; створення портфоліо; розробка й підтримка інтернет-сайту, спілкування в чаті; ситуаційно-рольові ігри; ділові ігри тощо.

Важливим напрямом діяльності волонтерських груп є соціальна профілактика. Це проведення лекційно-тренінгових занять для підлітків та дітей із дитячих будинків, учнівської та студентської молоді міста із метою запобігання конфліктів, попередження кризових ситуацій, навчання правильної міжособистісної взаємодії.

Окрема діяльність спрямовується на розширення можливостей самореалізації студентів, випробування власних творчих сил, набуття авторитету у студентському середовищі. Такі можливості надають такі програми як: „Креатив студента”, „Лідер”, „Здоров'я як життєва цінність”, студентський театр „Маски”, літні табори, акції „Від серця до серця” тощо. Завдяки таким цікавим формам роботи можна залучати студентів до волонтерської діяльності, пропагувати організацію змістовного дозвілля студентів.

Отже, доцільність створення у вищих навчальних закладах волонтерських організацій, студентських волонтерських груп, громадських об'єднань є безперечною. Розробляючи основні напрями діяльності цих формувань, перш за все, враховують специфіку соціальних проблем і потреб студентів конкретного навчального закладу, тому що в різних закладах характер проблем більшості студентів може суттєво відрізнитися. Але існує й багато спільних, для усіх вищих навчальних закладів, соціально-педагогічних проблем, які доцільно враховувати у практичній роботі. Саме цьому може бути присвячене нове дослідження.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує висвітлення організаційної структури діяльності студентських волонтерських груп в умовах вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики [Текст]: наук. метод. посіб. / Т.Ф. Алексєєнко. – К.: Пед. думка, 2007. – 152 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді [Текст]: навч. посіб. / О.В. Безпалько. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. - Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково – практичні засади [Текст]: навч. – метод. посібник / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
4. Бондаренко, З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З.П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.
5. Коваль, Л. Г. Соціальна педагогіка [Текст] / Л. Г. Коваль, І. Д.Зверєва, С. Р.Хлебик.– К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
6. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка [Текст]: досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя: ЗДУ, 1999. – 248 с.

7. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства [Текст] / С. В. Савченко. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с.
8. Соціальна педагогіка [Текст]: навч. посіб. / за ред. А. Й. Капської. – К.: ВКП Аспект, 2000. – 264 с.
9. Соціальна робота в Україні [Текст]: навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2003. – 233 с.
10. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика [Текст]: монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.

УДК 37. 035 : 37. 01 – 053. 81

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СТРАТЕГІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ

Хребтова В.В., викладач

*Запорізький юридичний інститут
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*

У статті автор розглядає питання полікультурної освіти молоді в Україні, враховуючи державну політику і педагогічну стратегію. Значна увага надається дослідженню фундаментальних державних документів. Акцент у статті робиться на визначенні ролі державної та освітньої політики при формуванні полікультурної вихованості студентської молоді України.

Ключові слова: полікультурна освіта, державна політика, принципи полікультурності.

Хребтова В.В. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: СТРАТЕГИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ / Запорожский юридический институт Днепропетровского государственного университета внутренних дел, Украина.

В статье автор рассматривает вопрос поликультурного образования молодежи в Украине, принимая во внимание государственную политику и педагогическую стратегию. Особое внимание уделяется исследованию основных государственных документов. Акцент в статье делается на определении роли государственной и образовательной политики в формировании поликультурной воспитанности студенческой молодежи Украины.

Ключевые слова: поликультурное образование, государственная политика, принципы поликультурности.

Khrebtova V.V. MULTICULTURAL EDUCATION OF STUDENT YOUTH: STRATEGY OF STATE POLICY / Zaporizhzhya Law Institute of Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, Ukraine.

The question of multicultural education of youth in Ukraine in the context of state policy and pedagogic strategy is considered by the author in the article. The author of the article spares a considerable attention to the research of fundamental state documents. Accent on the important role of state and educational policy in the formation of multicultural breeding of student youth of Ukraine is made in the article.

Key words: multicultural education, state policy, multicultural principles.

Розвиток національної системи освіти в Україні відбувається шляхом гуманізації й демократизації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Закон України «Про освіту», Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні», «Основні напрями реформування вищої освіти», постанови Кабінету Міністрів України, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти, закони прямої дії «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Концепція громадянського виховання, Національна програма патріотичного виховання населення, Концепція державної мовної політики, розвитку духовності й зміцнення моральних засад суспільства та ін.

Питання полікультурної освіти молоді в Україні досліджували Л.Голік, О.Ковальчук, І.Лощенова, О.Першукова, В.Болгаріна, Т.Клінченко, М.Красовицький та інші вчені. Більшість із них вважають, що в процесі демократизації освіти й виховання полікультурність і самобутність українського народу не повинні розглядатися як суперечливі поняття. Враховуючи глибокі та динамічні зміни, що відбуваються у світі за останні десятиліття, світова педагогічна думка шукає відповідні шляхи розвитку освіти. Саме освіта в полікультурному прояві має сприяти тому, щоб людина усвідомлювала своє національне коріння і щоб прищепити їй повагу до інших культур. Отже, проблема полікультурної освіти в Україні сьогодні особливо актуальна, оскільки Україна є багатонаціональною державою, що розташована на межі європейської й азійської цивілізацій, а її регіони мають унікальні соціально-економічні й етнокультурні

особливості. З огляду на це ми присвятили цю статтю дослідженню ролі держави і вищої школи у вихованні національно свідомих і водночас полікультурно освічених громадян.

У сучасному суспільстві формується нова система цінностей – як відкрита, варіативна, духовно та культурно наповнена, толерантна система, здатна забезпечити становлення громадянина-патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості. Також посилюється увага до культур, мов, національних спільнот, що належать до українського народу. У перетворенні та переосмисленні суспільних, соціально-педагогічних процесів і явищ активізується пошук об'єктивних науково-методологічних обґрунтувань полікультурної освіти.

Інтеграція національної освіти в загальноєвропейську систему освіти здійснюється з урахуванням основних принципів державної освітньої політики в Україні (пріоритетність освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація, національна спрямованість, неперервність, багатокультурність і варіативність освіти, відкритість системи освіти та нероздільність навчання і виховання).

Як відомо, освіта формує світогляд і впливає на систему цінностей підрастаючих генерацій, відтворює моральні і загальнокультурні пріоритети народу і держави, закладає підвалини розвитку суспільства. Отже, нормальний розвиток багатокультурного суспільства неможливий без урахування цінностей кожної етнічної групи, з яких воно складається, що передбачає принцип полікультурності у всіх його проявах, у тому числі і в галузі освіти.

Треба відзначити, що хоча принципи полікультурності не знайшли свого відображення в таких фундаментальних державних документах, як Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») та Законі України «Про освіту», вони закріплені в інших українських державних документах про освіту, знаходять певне відображення і у практиці навчальної та виховної роботи.

Так, у «Концепції національного виховання» (1994) йдеться про те, що «національне виховання ... однаково стосується і українців, і представників інших народів, що проживають в Україні». Серед принципів національного виховання названо принципи народності, культуровідповідності, гуманізації, демократизації та етнізації виховного процесу. Принцип етнізації виховного процесу передбачає «надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності. І через пізнання власної історико-культурної спадщини допомагає представникам цих етносів пізнавати глибинність взаємозв'язків з українською нацією, її державою, переконуватися, що саме українська незалежна, суверенна держава охороняє національні права всіх громадян України» [1, 5]. Дотримання цього принципу створює умови для викладання в навчальному закладі рідною мовою, збереження національної гідності, національної свідомості, відчуття етнічної приналежності до свого народу. Це сприяє прилученню молоді до культури власного народу, вихованню молодих представників як типових носіїв національної культури.

Полікультурності як педагогічній проблемі надається значно більша увага в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2000). Важливою, на наш погляд, є спроба дати офіційне задокументоване визначення полікультурного виховання: «Полікультурне виховання - навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників усіх культур, незважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури в широкому значенні». [2, 4]. Серед принципів виховання громадянина в цьому проекті зазначені: принцип культуровідповідності, який передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями і звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь; принцип інтеркультурності, зорієнтований на інтегрованість української національної культури в контексті загальнодержавних, європейських і світових цінностей у загальнолюдську культуру.

Реалізація цих принципів означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватися передумови для формування особистості, вихованої на національних традиціях і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури.

Більш чіткий полікультурний зміст має «Національна доктрина розвитку освіти» (2002), яка проголошує пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для всіх громадян України рівних можливостей у здобутті освіти; забезпечення освітніх потреб національних меншин; інтеграцію вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що «мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України». Важливим постає «формування в молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості». Крім

того, підкреслюється, що «передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії...» [3, 2]. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошується на необхідності «формування потреби та здатності особистості до самоосвіти» [3, 3]. Система освіти повинна орієнтуватися на особистість, яка зможе відзначитися самостійністю, самодостатністю, творчою активністю [3, 4].

Не можна не відзначити велику роль державної мовної політики України в реалізації принципу полікультурності засобами іноземних мов. Концепція державної мовної політики - система основоположних нормативних настанов, які ґрунтуються на комплексній оцінці мовної ситуації в Україні і якими мають керуватися органи державної влади та органи місцевого самоврядування у своїй практичній діяльності при регулюванні суспільних відносин в мовній царині.

Реалізація Концепції має відбуватися на основі ст. 10 Конституції України, яка встановлює: «Державною мовою в Україні є українська мова. ... Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом» [4, 12].

Усталення демократії та євроінтеграційні прагнення України потребують вирішення мовних питань та впровадження толерантних, правових методик розв'язання мовних конфліктів. Активізація роботи в цій галузі є необхідною умовою консолідації сучасного українського суспільства, оскільки чимало аспектів використання мови все ще не регламентовані правом.

Головною метою удосконалення системи освіти є створення механізму стабільного її розвитку, забезпечення відповідності швидкозмінним вимогам ХХІ століття, соціальним і економічним потребам розвитку країни, запитам особистості, суспільства, держави.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішити такі пріоритетні завдання:

- створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України;
- забезпечення рівних можливостей для здобуття повноцінної освіти, розвиток системи неперервної освіти впродовж життя;
- постійне оновлення змісту освіти згідно із демократичними цінностями, ринковими засадами економіки, сучасними науково-технологічними досягненнями;
- формування ефективних механізмів залучення і використання ресурсів держави на потреби освіти;
- підвищення професіоналізму та соціального статусу педагогічних працівників, належна суспільна і державна підтримка їх праці;
- інтеграція освіти і науки, розробка і запровадження нових педагогічних технологій, інформатизація освіти;
- розвиток ринку освітніх послуг та індустрії навчальних засобів і обладнання;
- інтеграція української освіти з європейським і світовим освітнім простором.

У сучасній Україні надається значна увага полікультурності як принципу державної політики загалом і освітньої зокрема. Дотримання цього принципу передбачає забезпечення на державному рівні прав і свобод на культурне самовираження та розквіт усіх етнічних груп, що проживають у країні, і великих, і малих. Реалізація цих прав і свобод вимагає від усіх народів і етносів, які населяють країну, взаємного толерантного і шанобливого ставлення, на що і спрямовується освітньо-виховна робота з молоддю у вищих навчальних закладах. Така державна і освітня політика відповідає європейським підходам до налагоджування міжкультурної комунікації і досягнення взаєморозуміння між представниками різних етнічних груп і культурних традицій у спільноті.

Інтеграція України у світовий простір активізувала економічні, політичні й культурні зв'язки на всіх рівнях: міжнародному, регіональному, локальному. Це вимагає підготовки таких фахівців, які можуть гідно представляти інтереси своєї Батьківщини, використовувати кращі науково-технічні надбання різних країн, переймати найновіший досвід роботи в тій чи іншій галузі, при цьому здатні вільно спілкуватися з представниками інших країн світу. Отже, пріоритетне завдання щодо реалізації планів глобалізації суспільства значною мірою полягає в забезпеченні вільного володіння однією чи кількома іноземними мовами кожного випускника вищого навчального закладу, у тому числі й немовного. Головною метою навчання іноземних мов навіть у немовних закладах є підготовка спеціалістів до практичного володіння іноземною мовою з професійно орієнтованим спрямуванням. Тобто опанування іноземної мови розглядається як набуття студентами комунікативної компетенції для практичного користування іноземною мовою: працювати з відповідною іншомовною літературою з фаху, брати участь у бесідах та міжнародних конференціях, писати статті іноземною мовою, листуватися з іноземними партнерами. Український спеціаліст має бути конкурентоспроможним, уміти адаптуватися в глобальному суспільстві, застосовувати свої знання, набуті впродовж життя, у власній практичній

діяльності. Загальною метою типової програми викладання іноземної мови для професійного спілкування є формування професійних мовних компетенцій, що сприятиме їх ефективному функціонуванню в культурному розмаїтті навчального та професійного середовища. Хочеться вірити, що дуже скоро вирішаться проблемні питання: стане нормою стажування фахівців у відповідних країнах, визнаються сертифікати курсів, семінарів та практикумів.

Важливішою умовою ефективності інституційного формування полікультурного виховання студентської молоді є усвідомлення того, що навчання у вищій школі не втрачає свого виховуючого характеру та ґрунтується не тільки на принципах навчання, а й на принципах виховання, полікультурного зокрема.

Враховуючи досвід розробки в педагогіці гуманістичного та полікультурного виховання, а також специфічні особливості навчально-виховного процесу у вищій школі, ми надаємо переважного значення принципу полікультурної спрямованості навчально-виховного процесу; науковості; зв'язку теорії з практикою; професійної спрямованості; наочності; всебічності полікультурного виховання та полікультурної діяльності; активності й самостійності у навчально-виховному процесі; етнопедогогізації; діалогу культур; комплексності впливу культур та їх взаємодії з основами наук; полілінгвізму; систематичності й послідовності; раціонального використання аудиторної та позааудиторної діяльності; єдності полікультурної освіти і виховання.

Названі принципи можна брати за критерії для аналізу сучасного стану загальної освіти, оскільки завдяки їм можна визначити науково обґрунтовані методи й засоби вдосконалення полікультурної освіти студентської молоді в контексті її мети й завдань.

На сьогодні Рада Європи розпочала кілька проектів, пов'язаних із питаннями соціокультурного розмаїття. Це «Політика і практика викладання в умовах соціокультурного розмаїття», «Міжкультурна освіта», «Освіта для лінгвістичного та культурного розмаїття». Основна мета проекту Програми Песталоцці («Освіта для лінгвістичного та культурного розмаїття») - знайти позитивні чинники впливу однієї культури на особистість носія іншої культури. Сьогодні в процесі глобалізації фактор взаємовпливу культур не може бути залишений поза увагою тих, хто залучається до роботи з підростаючим поколінням. Особливу увагу варто звернути на те, як збагачується кожна людина внаслідок взаємодії з представниками інших культур, що саме допомагає людям співіснувати в європейському та світовому просторі [5, 29]. Завдання системи освіти полягає в тому, щоб допомогти молоді уникнути ксенофобії та стереотипів, які існують у сучасному суспільстві. Поважаючи культуру інших народів, ми повинні збагачуватись. Культура не повинна бути тією стіною, яка залишає людей по різні сторони, а навпаки, вона повинна стати тим джерелом, яке живить стосунки між представниками різних культур.

Результатом полікультурної освіти є виховання покоління, яке володіє загальнопланетарним мисленням, що характеризується здатністю людини розглядати себе не тільки як представника національної культури, який проживає в певній країні, але і як громадянина світу, який сприймає себе суб'єктом діалогу культур і усвідомлює свою роль та відповідальність у глобальних загальнолюдських процесах.

Поліпшення якості та практичного спрямування освіти є інструментом, що забезпечує всебічний розвиток кожної особистості, активну участь у професійному, соціальному, культурному житті суспільства, ефективне спілкування з представниками інших культур на основі поваги, усвідомлення цінностей та неповторності розмаїття народів, створює передумови для інтегрування у світове співтовариство.

Таким чином, у сучасній Україні надається значна увага полікультурності як принципу державної політики загалом і освітньої зокрема. Головною метою вищої освіти має бути створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, збереження та розвиток цінностей національної культури, а також забезпечення на державному рівні прав і свобод на культурне самовираження. Державна політика і освітня система нашої країни відповідає європейським підходам до встановлення порозуміння між представниками різних культур. Але сучасна освіта потребує навчально-виховних програм, спрямованих на вивчення людини, її морального та духовного світу, її самовдосконалення та саморозвитку, на вміння орієнтуватися в полікультурному середовищі, на цілісну організацію освітнього простору. Саме з цим ми пов'язуємо перспективи подальшого дослідження проблеми полікультурного виховання студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція національного виховання // Освіта. - 1994. - 26 жовтня. - С. 5-12.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. - 2000. - № 6. - Червень. - С. 4-6.
3. Національна доктрина розвитку освіти: від 17 квітня 2002 р. / Указ Президента України № 347 / 2002. - Київ. - 14 с.

4. Конституція України: за станом на 8 грудня 2004 р. / Верховна Рада України. – К.: Видавничий дім «Скіф», 2009. – 48 с.
5. Свириднюк Т.О. Шукаємо і знаходимо своє місце в полікультурній Європі / Т.О.Свириднюк // Іноземні мови. – 2009. – № 3. - С.28-35.

УДК 37.015.3 + 159.947.5

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ПРОТЯГОМ УСЬОГО ПЕРІОДУ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Федосеев С.Е., студент

Криворізький державний педагогічний університет

У статті розглядаються особливості мотивації досягнення успіху школярів; виявляється специфіка її вікової динаміки; пропонуються методичні рекомендації, впровадження яких сприятиме розвитку даного виду мотивації.

Ключові слова: мотиваційна сфера, мотиваційний полюс, мотивація досягнення успіху, динаміка мотивації досягнення успіху, мотиваційний чинник, уникнення невдач.

Федосеев С.Э. ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В ТЕЧЕНИЕ ВСЕГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ / Криворожский государственный педагогический университет, Украина.

В статье рассматриваются особенности мотивации достижения успеха школьников; определяется специфика ее возрастной динамики; предлагаются методические рекомендации, внедрение которых будет способствовать развитию данного вида мотивации.

Ключевые слова: мотивационная сфера, мотивационный полюс, мотивация достижения успеха, динамика мотивации достижения успеха, мотивационный фактор, избегание неудач.

Fedoseev S. DYNAMICS PARTICULARITIES OF MOTIVATION FOR SUCCESS ACHIEVEMENT DURING THE SCHOOL PERIOD / Kriviy Rig State Pedagogical University, Ukraine.

The article deals with the peculiarities of motivation of achieving success by pupils, the specific of age dynamics of achieving goals by pupils; methodical recommendations are offered and their application which will accompany the development of achieving success in educational process.

Key words: motivational sphere, motivational pole, motivation of success achievement, dynamics of motivation of school success, motivational reason, avoidance of failures.

Інтеграція України в Європейський та світовий освітній простори викликала необхідність переглянути деякі підходи до навчання учнів. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті, головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості України, формування покоління, здібного вчитися протягом життя, створювати і розвивати цінності громадського суспільства. Навчання і виховання в нашій країні та формування активної, творчої, всебічно розвинутої особистості потребує проведення подальших можливостей дитини, резервів її психічного розвитку. Нові завдання сучасної школи, практичні труднощі шкільного життя зумовлюють необхідність психологічного дослідження шляхів активізації діяльності самих школярів і формування в них внутрішньо зацікавленого ставлення до своєї навчальної діяльності. Проблема мотивації навчання давно стоїть перед психолого-педагогічною теорією і практикою. Ще Я.Коменський писав, що всіма можливими засобами треба запалювати в дітях палке прагнення до знань і навчання.

Метою даної статті є виявлення особливостей динаміки досягнення успіху в процесі шкільного навчання. Головними завданнями даної роботи ми вбачаємо: теоретичне вивчення питання; проведення емпіричного дослідження та статистична обробка результатів; аналіз отриманих результатів з винесенням методичних рекомендацій.

У роботах психологів трактування поняття “мотив навчальної діяльності” носить досить широке значення, бо під мотивами діяльності взагалі різними психологами розуміються достатньо різні речі. Це і мотиви як потреби, потяги, спонування, схильності (Х.Хекхаузен); і як психічні процеси, стани, властивості особистості (К.Платонов); і як предмети зовнішнього світу (О.Леонт'єв); і як свідомі спонуки (В.Селіванов). А.Маркова визначає мотив навчання як спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності. Л.Божович за мотив навчальної діяльності бере те, заради чого навчається дитина, що спонукає її до навчання. На нашу думку, мотиви навчання – це внутрішні спонуки до навчальної діяльності.

Вирішальне значення для досягнення позитивних результатів у рамках навчальної діяльності має саме мотивація досягнення успіху, яка входить до складу психологічної готовності дитини до виконання навчальної діяльності. Знання закономірностей розвитку, формування і динаміки мотивації досягнення дозволить успішно вирішити завдання навчання і виховання учнів, їх підготовки до продуктивної, творчої праці.

С.Заннок зазначає, що “мотивація досягнення – це прагнення людини досягти значних результатів, успіхів у діяльності” [1, с.165]. Ми під мотивацією досягнення успіху будемо розуміти прагнення учнів виконувати справу добре, якісно, покращувати результати своєї діяльності.

Дослідження мотивації досягнення почали проводитися Д.Мак-Клеландом в середині минулого століття, внаслідок чого йому удалося виявити індивідуальні відмінності в мотивації досягнень за допомогою тематичного аперцептивного тесту (ТАТ) Г.Мюррея. За Д.Мак-Клеландом, формування мотивації досягнення безпосередньо залежить від умов і середовища виховання і є побічним продуктом основних соціальних мотивів. Відповідно до теоретичних уявлень американських психологів Дж.Аткінсона і Д.Мак-Клеланда мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та уникнення невдачі. Високий рівень мотивації досягнення означає, що у дитини переважає прагнення до успіху; низький рівень мотивації свідчить, навпаки, що домінує прагнення уникати невдачі [1]. Пізніше питаннями мотивації досягнення займалися такі видні учені, як Н.Фізер, Х.Хекхаузен та інші; вони відмітили, що у дитини з'являються ранні форми діяльності досягнення, незалежно від виховної дії дорослих. Порівняльна характеристика особливостей мотивації досягнення успіху та уникнення невдач наводиться в таблиці 1.

Таблиця 1 - Відмінності в мотивах прагнення до успіху та уникнення невдачі відповідно до особливостей функціонування механізму мотивації досягнення

Характеристик и діяльності	Особи з мотивом	
	Прагнення до успіху	Уникання невдачі
Ситуація досягнення	Активно шукають і беруть участь у таких ситуаціях, не бояться ситуацій конкуренції, змагання, в яких можна проявити максимум здібностей та вмінь.	Уникають подібних ситуацій, а якщо потрапляють у них, пасивно підкоряються їх вимогам, іноді нерозумно ризикують.
Мета	Обирають цілі дещо вищі середньої складності, успіх у досягненні яких дозволяє підтвердити свою самооцінку.	Ставлять перед собою надто легкі чи складні цілі, успіх чи неуспіх у реалізації яких не впливає на самооцінку.
Результат (оцінюється у зв'язку з рів- нем домагань)	Ефективні в досягненні реалістичних цілей.	Більш ефективні в досягненні легких цілей і менш –реалістичних (середньої складності).
Оцінка оточуючих	Прагнуть до отримання зворотнього зв'язку про те, наскільки успішно вони діяли, і реагують на цей конкретний зворотний зв'язок.	Не прагнуть отримати або ігнорують інформацію про результати.
Самооцінка і атрибуція причин	Самооцінка реалістична і стійка. Успіх оцінюють як результат власних зусиль і здібностей, невдачу відносять до збігу обставин.	Частіше занижена чи завищена, нестійка. Успіх оцінюють як збіг обставин, невдачу – як підтвердження нестачі здібностей, гостро переживають невдачі.
Планування часової перспективи	Помірне (реалістичне) планування. В осіб з високими досягненнями – орієнтація на віддалене майбутнє.	Глобальне або ж дуже вузьке планування життєвих цілей. В осіб з високими досягненнями – ухилення від помірною (реалістичного) планування.

У психології виділяються чотири чинники, які визначають рівень мотивації досягнення успіху:

- 1) прагнення до успіху;
- 2) надія на успіх;

- 3) суб'єктивно оцінена імовірність досягнення успіху;
- 4) суб'єктивні еталони оцінки досягнень [2].

Проведений теоретичний аналіз свідчить про достатню кількість психологічних публікацій з проблеми мотивації досягнення, але недостатню розробленість проблеми мотивації досягнення успіху саме в навчальній діяльності та її динаміки. З метою виявлення особливостей динаміки мотивації досягнення успіху протягом усього періоду навчання в школі нами була проведена дослідницька робота. У своєму дослідженні ми виходили з припущення, що мотивація досягнення успіху має тенденцію до зростання протягом шкільного навчання. Емпіричне дослідження на визначення динаміки мотивації досягнення успіху проводилось протягом 2008-2009 навчального року серед учнів 3-А класу (у складі 20 осіб), учнів 7-А класу (у складі 30 осіб) та учнів 10-А класу (у складі 25 осіб) середньої школи №7 м. Кривого Рогу. У дослідженні загалом брали участь 75 учнів.

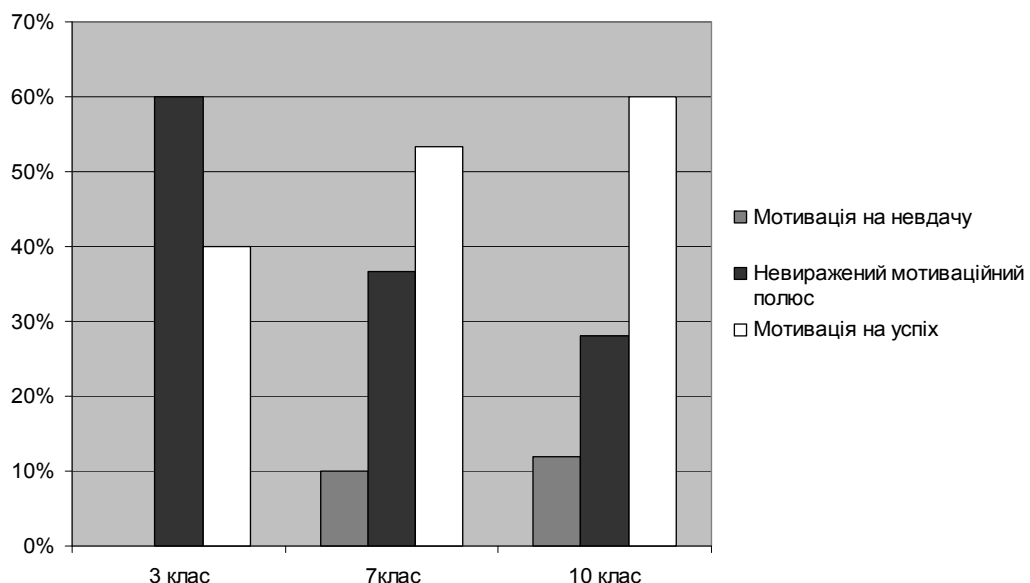
Методика для визначення динаміки мотивації досягнення успіху обиралась з урахуванням вікової спроможності дати відповіді на питання. На нашу думку, такою універсальною методикою є опитувальник А.Реана "Мотивація успіху та боязні невдачі" [4]. Для більш кращого розуміння учнями 3-го класу питань, нами була проведена модифікація опитувальника, що значно полегшило сприймання школярами питань. Учням пропонується 20 тверджень, погоджуючись з ними або ні, необхідно вибрати одну з відповідей – "так" чи "ні".

Отримані дані представлені в таблиці 2.

Таблиця 2 - Відсоткове співвідношення рівня розвитку певного мотиваційного полюсу учнів різної вікової категорії

Група випробовуваних	Переважаюча мотивація			
	Мотивація на невдачу	Невиражений мотиваційний полюс		Мотивація на успіх
		Ближче до невдачі	Ближче до успіху	
3 клас	0%	5%	55%	40%
		60%		
7 клас	10%	16,7%	20%	53,3%
		36,7%		
10 клас	12%	8%	20%	60%
		28%		

Для більшого уявлення сприймання результатів дослідження представимо ці дані у вигляді діаграми.



Як видно з таблиці та діаграми, невиражений мотиваційний полюс переважає у учнів 3-го класу, що складає 60% класу (всього це 12 осіб). Це можна пояснити нестабільністю мотивів, низькою усвідомленістю молодшими школярами власного навчання. Мотиви досягнення починають формуватися у цьому віковому періоді. Характерно, що у всіх класах невиражений мотиваційний полюс має саме тенденцію до успіху, порівняно з тенденцією до невдачі. Мотивація серед 10% (3 особи) 7-А класу та 12% (3 особи) 10-А класу орієнтована на невдачу, що є свідченням несформованості позитивної навчальної мотивації, прагненням уникнути дискомфорту, пов'язаного з можливими невдачами. Мотивація на досягнення успіху переважає серед учнів 7-го класу, що складає 53,3% класу (16 осіб) та серед учнів 10-го класу, що складає 60% класу (15 осіб). Це пояснюється вже досить сформованими мотивами досягнення (у нашому випадку це мотивація на успіх). Спостерігаємо, що відсоткове співвідношення учнів, мотивація яких орієнтована на успіх, більше у школярів 10-го класу, порівняно з 7-м класом. Це можна пояснити більш стійкою мотивацією досягнення учнів 10-го класу і вже майже чітко сформованою й упорядкованою ієрархією мотивів, серед якої провідне місце займає мотивація на успіх, що може бути пов'язано з професійним самовизначенням старшокласників. Відсоткове співвідношення учнів, мотивація яких орієнтована на успіх, досить високе, особливо серед учнів 7-го та 10-го класів, причинами чого можна вважати, на нашу думку, напрямки та рівень розвитку сучасної виховної й освітньої систем.

З таблиці та діаграми видно, що мотивація на успіх зростає від 3-го класу до 10-го, тобто від молодшого шкільного віку до старшого, що підтверджує висунуту нами на початку дослідження гіпотезу. Отримані дані будуть корисними для майбутніх вчителів, а також можуть бути використані у навчально-виховному процесі школи. Таким чином, проведене експериментальне дослідження дозволило нам виявити динаміку мотивації на успіх протягом усього періоду навчання в школі.

Дослідження є практично значущим, оскільки уможливує формування методичних рекомендацій, які ми представимо у таблиці 3.

Таблиця 3 - Методичні рекомендації щодо розвитку мотивації досягнення успіху в навчанні

Фактори	Умови розвитку мотивації досягнення успіху в навчальному процесі
Рівень складності і новизни завдання.	Поставлені завдання повинні відповідати можливостям школярів і гарантувати їм успіх не менше ніж на 50%.
Можливість прояву самостійності.	Процес виконання завдання повинен надавати можливості для прийняття і виконання самостійних рішень.
Методи спонукання до досягнень.	Методи спонуки до діяльності не повинні носити дуже жорсткий, обмежуючий автономність і самостійність учнів, характер.
Методи оцінки результатів діяльності.	Учні повинні знати, яких результатів чекає від них учитель, і за якими показниками оцінюватиме. Система контролю повинна забезпечити об'єктивне виявлення результатів. Оцінка діяльності має бути справедливою і об'єктивною. Усі учні, які мають однакові результати, повинні однаково оцінюватися вчителем. Оцінка учня повинна залежати лише від результатів його навчальної діяльності.
Умови змагальності.	Повинна бути змагальність учнів з приблизно рівними можливостями.
Наявність можливостей для досягнення успіху.	Повинні бути всі умови для досягнення позитивних результатів; їх досягнення не повинне вимагати від школярів надмірної напруги і приводити до навантажень.
Особистий приклад авторитетних дорослих.	Вчитель повинен бути мотивованим на поліпшення результатів учнів.
Близькі і віддалені наслідки досягнення успіху.	Будь-які, навіть незначні досягнення повинні заохочуватися. Методи заохочення повинні переважати над методами покарання.
Ступінь задоволеності первинних потреб.	Вчителем повинні створюватися такі умови, при яких потреба в досягненні вищого рівня знань стає для учнів більш актуальною, ніж всі інші, наприклад, отримання винагороди або уникнення невдачі.

Чекання радості має пронизувати все життя дитини, тому головний зміст діяльності вчителя полягає в тому, щоб створити кожному вихованцю ситуацію успіху. Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації. Важливо мати на увазі, що навіть разове переживання успіху може докорінно змінити психологічне самопочуття дитини. Ситуація успіху може стати пусковим механізмом подальшого руху особистості. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх

сил дитини. З психологічної точки зору, успіх – це переживання стану радості, задоволення результатами діяльності. З педагогічної точки зору, успіх – це таке цілеспрямоване організоване сполучення умов, при яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності. *Першою умовою* створення ситуації успіху є характер самої діяльності або зміст завдання, яке треба вирішити учневі. Найбільш сильне прагнення до досягнень виявляється тоді, коли майбутня діяльність має характер *новизни*. Сильний вплив на мотивацію здійснює *ступінь складності завдання*. В психології експериментально встановлено, що люди, орієнтовані на досягнення, не беруться за справи високого ступеня складності, віддаючи перевагу чомусь середньому, що гарантує у будь-якому випадку 50% успіху. І навпаки, ті, хто прагне уникати невдачі, вважають за краще обрати або дуже легкі, або, навпаки, дуже важкі завдання. Тому важливо, визначаючи ступінь складності того або іншого завдання, враховувати відмінності в спрямованості мотивації досягнення. Важливо, щоб вчитель всіляко підтримував своїх учнів, вселяв в них упевненість в своїх можливостях. *Друга умова*, важлива для розвитку мотивації досягнення, – самостійність школярів. Дослідження показали наступну закономірність: спонукаючи дітей до самостійної діяльності, ми підвищуємо їх прагнення добитися успіху. Від того, наскільки самостійна дитина в тій або іншій діяльності, залежить рівень почуттів, що випробовуються нею при успіху.

В педагогічній діяльності існують різні шляхи та способи корекції мотивації уникнення невдач. Одним з прийомів є проведення гри “Класний пароль”, яка дає змогу усвідомити й уникнути страху зробити помилку, оскільки страх зробити помилку дуже знижує мотивацію досягнення успіху. Коли цей страх зникає, в учня відбувається прорив свідомості і він відчуває, що можливості зросли. Коли задзвенить дзвінок з уроків, вчитель повинен заступити двері і оголосити, що пароль, по якому він випускатиме з класу – одна помилка на сьогоднішніх уроках. Прийняти таку гру учням не просто. Про помилки говорити самим, та ще й перед класом – для багатьох це все одно, що демонструвати плями на одязі чи обличчі. Тому дуже важливо, щоб і сам вчитель брав участь у цій грі, показуючи, що помилка – нормальна частина життя кожної людини, що важливо не стільки уникати помилок, скільки “не наступати двічі на одні і ті самі граблі”.

Отже, теоретичне вивчення питання та результати проведеного експериментального дослідження дозволяють стверджувати, що мотивація досягнення успіху є суттєвою складовою структури особистості школяра. Виявлення особливостей динаміки мотивації досягнення учнів протягом усього їх періоду навчання дозволяють вчителю більш оптимально, цілеспрямовано та творчо організовувати навчально-виховний процес з метою подальшого всебічного і гармонійного розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч. посібник] / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
2. Калошин В. Ф. Педагогічні стратегії досягнення успіху / В. Ф. Калошин // Обдарована дитина 2007. – №9. – С.31-36.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96с.
4. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности: [учебное пособие] / Артур Александрович Реан. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – 224с.
5. Федосеев С. Е. Проблема мотивации навчальної діяльності / С. Е. Федосеев // Вісник міжнародного дослідного центру: “Людина: мова, культура, пізнання” : [шкварт. науков. журнал] / [укл. О.М. Холод]. – 2008. – Том 18(3). – С.76-82.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен; [пер. с немецкого] – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408с.
7. The achievement motive / D. C. McClelland, J. W. Atkinson, R. A. Clark, E. L. Lowell. – New York: Appleton, 1953.

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНОГО ІНСТРУМЕНТУ

Філь О. В., аспірант

Запорізький національний університет

У статті розкриті критерії готовності студентів спеціальності соціальна педагогіка до використання методу казкотерапії. Автор також дає визначення поняття «готовність до використання методу казкотерапії» та виділяє показники цієї готовності.

Ключові слова: готовність до використання казкотерапії, казкотерапія, професійний інструмент, когнітивна готовність, операційно-технологічна готовність, індивідуально-креативна готовність, функціонально-рольова готовність.

Филь Е. КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СКАЗКОТЕРАПИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА / Запорожский национальный университет. Украина.

В статье раскрыты критерии готовности студентов специальности социальная педагогика к использованию метода сказкотерапии. Автор также дает определение понятия «готовность к использованию метода сказкотерапии» и выделяет критерии этой готовности.

Ключевые слова: готовность к использованию сказкотерапии, сказкотерапия, профессиональный инструмент, когнитивная готовность, операционально-технологическая готовность, индивидуально-креативная готовность, функционально-ролевая готовность.

Fyl H. CRITERIONS OF THE READINESS FUTURE SOCIAL TEACHERS TO USE FAIRY-TALE THERAPY AS PROFESSIONAL INSTRUMENT / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article represents criterions of readiness future social teachers to use fairy-tale therapy as professional instrument. An author also gives determination of concept «readiness to use the fairy-tale therapy» and selects the criterions of this readiness.

Keywords: readiness to use the fairy-tale therapy, fairy-tale therapy, professional instrument, cognitive readiness, technological readiness, creative readiness, functionally readiness.

У сучасних складних соціально-економічних умовах особливо гостро постає питання допомоги та всебічного виховання і розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Відповідно до цього актуальним стає питання підготовки кваліфікованих фахівців, здатних допомогти особистості у її становленні, розвитку та самореалізації.

Зокрема, важливого значення набуває проблема підготовки соціальних педагогів, здатних ефективно взаємодіяти з клієнтом для допомоги у вирішенні його проблем, оперативного реагувати на запити клієнта та підвищувати свою кваліфікацію в умовах швидких соціально-економічних змін.

Специфікою підготовки фахівця, професійна діяльність якого полягає у наданні допомоги особистості, є те, що окрім теоретичної обізнаності та практичних навичок роботи з людьми такий спеціаліст має в першу чергу добре розуміти себе, власні слабкі сторони та ресурсні стани, дотримуватися певної системи цінностей, етичних та світоглядних переконань та мати стійку мотивацію до професійної діяльності.

У сучасних умовах підготовки соціальних педагогів особливо актуальним є питання розширення інструментарію майбутніх фахівців, навчання використанню нових нетрадиційних форм та методів практичної роботи уже під час навчання у вищому навчальному закладі. До одних із таких нетрадиційних методів соціально-педагогічної допомоги і належить метод казкотерапії.

Питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до різних аспектів професійної діяльності є досить розробленим у сучасній науці та практиці. Це, зокрема, дослідження О. Безпалько, О. Витвар, Н. Заверико, І. Зимньої, І. Звереві, А. Капської, Л. Коваль, Г. Локаревої, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, А. Мудрик, Р. Овчарової, С. Пащенко, О. Пономаренко, О. Почерніної, В. Сластьоніна, С. Харченка, О. Холостової, Б. Шапіро та ін.

На сучасному етапі розвитку методу казкотерапії розробляють та впроваджують його у практику М. Адріанов, В. Андреева, Д. Арановська-Дубовис, Б. Брун, І. Вачков, О. Гавриченко, Т. Грабенко, Р. Єфімкіна, Е. Заїка, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, О. Кабачек, О. Красулін, Д. Кудзілов, О. Набойкіна, Г. Ожиганова, Е. Педерсен, Н. Пезешкян, О. Полухіна, Н. Погосова, О. Прудіус, О. Тихонова, Н. Радіна, М. Рунберг, Н. Сакович, О. Смирнова, І. Стішенок, Д. Фролов, О. Хомякова, О. Хухлаєв, О. Хухлаєва, Е. Цопа, С. Черняєва та інші. Розробкою цього методу в Україні займаються - С. Бакуліна, О. Бреусенко-Кузнєцов, Н. Жук, Г. Нижник, О. Плетка, Д. Соколов, Л. Терлецька, Н. Цибуля, Л. Чернецька та ін. На доцільність застосування казкотерапії у соціально-педагогічній практиці вказують С. Савченко, О. Івановська, Н. Шкаріна та ін., які розглядають казку як соціально-педагогічний засіб соціалізації, розвитку та виховання особистості.

Водночас, не зважаючи на численні напрацювання у використанні методу казкотерапії у психолого-педагогічній та соціально-педагогічній практиці, проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання нетрадиційних методів роботи з клієнтом і, зокрема, методу казкотерапії, ще не стала об'єктом спеціального комплексного дослідження. Зважаючи на актуальність цієї проблеми, метою нашої статті ми вбачаємо визначення та обґрунтування поняття «готовність до використання методу казкотерапії» та виділення критеріїв і показників цієї готовності.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності – це цілісний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійно-важливими знаннями та вміннями застосування методу казкотерапії та на розвиток професійно важливих особистісних якостей і функціонально-рольового потенціалу.

Результатом підготовки майбутніх соціальних педагогів в контексті нашого дослідження є їх готовність до використання казкотерапії у професійній діяльності. Ми спираємося на думку О. Лугової, яка зазначає, що професійна готовність є не лише результатом професійної підготовки, але і її метою, «основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості» [1, с. 67].

Визначення поняття готовності майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності передбачає попередній розгляд понять «підготовка», «готовність», «підготовленість» та «готовність до професійної діяльності».

У великому тлумачному словнику подається таке визначення загального поняття «готовність» - це «бажання зробити що-небудь» [2, с. 257], а «готовий» – той, «який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь» [2, с. 257]. Поряд із поняттям «готовий» вживається також поняття «підготовлений» – готовий до певної діяльності, здатний до неї [2, с.952]. У контексті соціально-педагогічних досліджень поняття підготовленості соціального педагога до професійної діяльності трактується як результат процесу їх підготовки, у якому відображені різні рівні (теоретичні, технологічні, особистісні) підготовки соціальних педагогів до своєї професійної діяльності [3].

Поняття процесу, який призводить до готовності як результату, тобто поняття «підготовка» трактується у великому тлумачному словнику як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання чи практичної діяльності [2, с.952]. Результатом цього процесу стає готовність або підготовленість. При цьому ми вживаємо поняття готовності у ширшому за поняття підготовленості значенні, оскільки, згідно із наведеними вище визначеннями, готовність передбачає не тільки наявність певних знань, умінь, досвіду, здатності до діяльності, але і бажання здійснювати цю діяльність, тоді як підготовленість не включає бажання здійснювати діяльність.

За словами російської дослідниці О. Лугової, поняття «підготовка» та «готовність» як процес і результат є досить близькими та взаємозумовленими, оскільки «підготовка до професії є не що інше, як формування готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки» [1, с. 67].

Досліджуючи зміст поняття готовності до професійної діяльності, ми також спиралися на дослідження О. Лугової, яка розглядає це поняття у двох ракурсах: як стан і як якість особистості. З точки зору розуміння готовності до здійснення професійної діяльності як стану особистості дослідниця зазначає, що «готовність визначається внутрішнім настроєм на певну поведінку, установкою на активні та доцільні дії в роботі» [1, с. 68], що підтверджується словниковим визначенням поняття готовності. В цьому ракурсі структуру поняття готовності до професійної діяльності складають пізнавальний, емоційний, мотиваційний та вольовий компоненти.

Якщо ж розглядати поняття готовності до професійної діяльності як необхідну професійно значиму якість особистості, то це поняття складається із таких компонентів, як позитивне ставлення до діяльності, підкріплене стійкою мотивацією; адекватні вимоги професійної діяльності до рис характеру, особливостей темпераменту; наявність необхідних знань, умінь та навичок; стійкі професійно важливі особливості мисленневих процесів [1, с. 68].

За словами Л. Іванової, поняття готовності до діяльності слід розглядати на трьох рівнях: функціональному, який «представляє її як тимчасову готовність та працездатність, передстартову активізацію психічних функцій, змобілізованість необхідних фізичних та психічних ресурсів особистості для здійснення діяльності» [4, с. 20]; особистісному (морально-психологічному), який «розглядає готовність як прояв індивідуальних якостей особистості, зумовлений характером майбутньої діяльності» [4, с. 20]; та особистісно-діяльнісному, який «визначає готовність як цілісний прояв всіх сторін особистості, що дає можливість ефективно виконувати свої функції» [4, с. 20].

Важливою складовою поняття особистісної готовності є, на нашу думку, поняття психологічної готовності до професійної діяльності, яке було введено у сімдесятих роках ХХ століття білоруськими вченими М. Д'яченко та Л. Кандибовичем і включає певні професійно важливі риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, спрямованість думки,

працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, які здатні забезпечити успішне виконання професійних функцій.

Відповідно до змісту професійної діяльності та вирішуваних завдань психологічна готовність може бути короткотривалою (ситуативною), або сталою, яка визначається стабільними якостями особистості [5].

Структурно психологічна готовність до професійної педагогічної діяльності включає такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінюючий [6].

Враховуючи вищенаведені характеристики та зміст поняття «готовність», можемо говорити про те, що готовність до професійної діяльності доцільно розглядати комплексно, враховуючи як загальну підготовленість (на професійному та особистісному рівнях: набуття певних знань, навичок, досвіду, сформованість професійно важливих особистісних якостей), так і бажання здійснювати професійну діяльність. При цьому «явище готовності розкривається як цілісний прояв усіх сторін особистості, який дає можливість ефективно здійснювати провідну діяльність і виконувати свої професійні функції. Така готовність досягається у процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, що висувуються особливостями професійної діяльності» [1, с. 69].

Отже, розглянувши основні особливості понять «підготовка», «готовність», «підготовленість» та «готовність до професійної діяльності», а також структурні компоненти готовності соціального педагога до виконання професійних функцій, ми розробили робоче визначення поняття готовності майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності як складного структурного професійно-особистісного утворення, яке характеризується сформованістю системи знань та умінь використання методу казкотерапії у роботі з клієнтом, розвиненістю професійно важливих особистісних якостей та реалізованістю функціонально-рольового потенціалу спеціаліста. Відповідно до цього визначення компонентами готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії є когнітивний, операційно-технологічний, індивідуально-креативний та функціонально-рольовий. Кожен із цих компонентів визначається за певними критеріями і характеризується показниками, що відображено нами на рисунку 1.

Виділення цих компонентів відбувалося з урахуванням як загального функціонально-змістового наповнення діяльності соціального педагога, так і специфіки казкотерапевтичної діяльності.

Слід зазначити, що виділені компоненти хоча і відображають різні аспекти готовності особистості майбутнього фахівця до конкретного виду професійної діяльності, однак вони є й інтегративною характеристикою його особистості в цілому. Таким чином, аналізуючи зміст виділених компонентів, ми все ж розглядаємо готовність соціального педагога до використання казкотерапії у професійній діяльності з позиції цілісного підходу.

Когнітивний компонент визначає готовність з точки зору наявності системи загальнонаукових та спеціальнонаукових знань використання методу казкотерапії на практиці. Критерієм розвиненості цього компоненту є сформованість загальнонаукових та спеціальнонаукових знань, а показниками – конкретні загальнонаукові та спеціальнонаукові знання, необхідні для успішного використання соціальним педагогом методу казкотерапії у своїй професійній діяльності.

Загальнонаукові знання – це знання, які є необхідним підґрунтям для оволодіння методом казкотерапії:

- особливостей вікової психології, психології вікових криз;
- особливості комунікації із різними категоріями клієнтів соціального педагога;
- особливостей роботи із різними категоріями клієнтів соціального педагога;
- особливостей організації групової та індивідуальної соціально-педагогічної роботи з клієнтом;
- необхідного набору загальнопсихологічних методик та тестів психодіагностики особистості;
- необхідного набору психолого-педагогічних методик психологічної та соціально-педагогічної корекції та розвитку особистості в залежності від категорії клієнтів;
- механізмів самопомоги та саморегуляції.

Ці знання студенти отримують як під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін, так і самостійно.

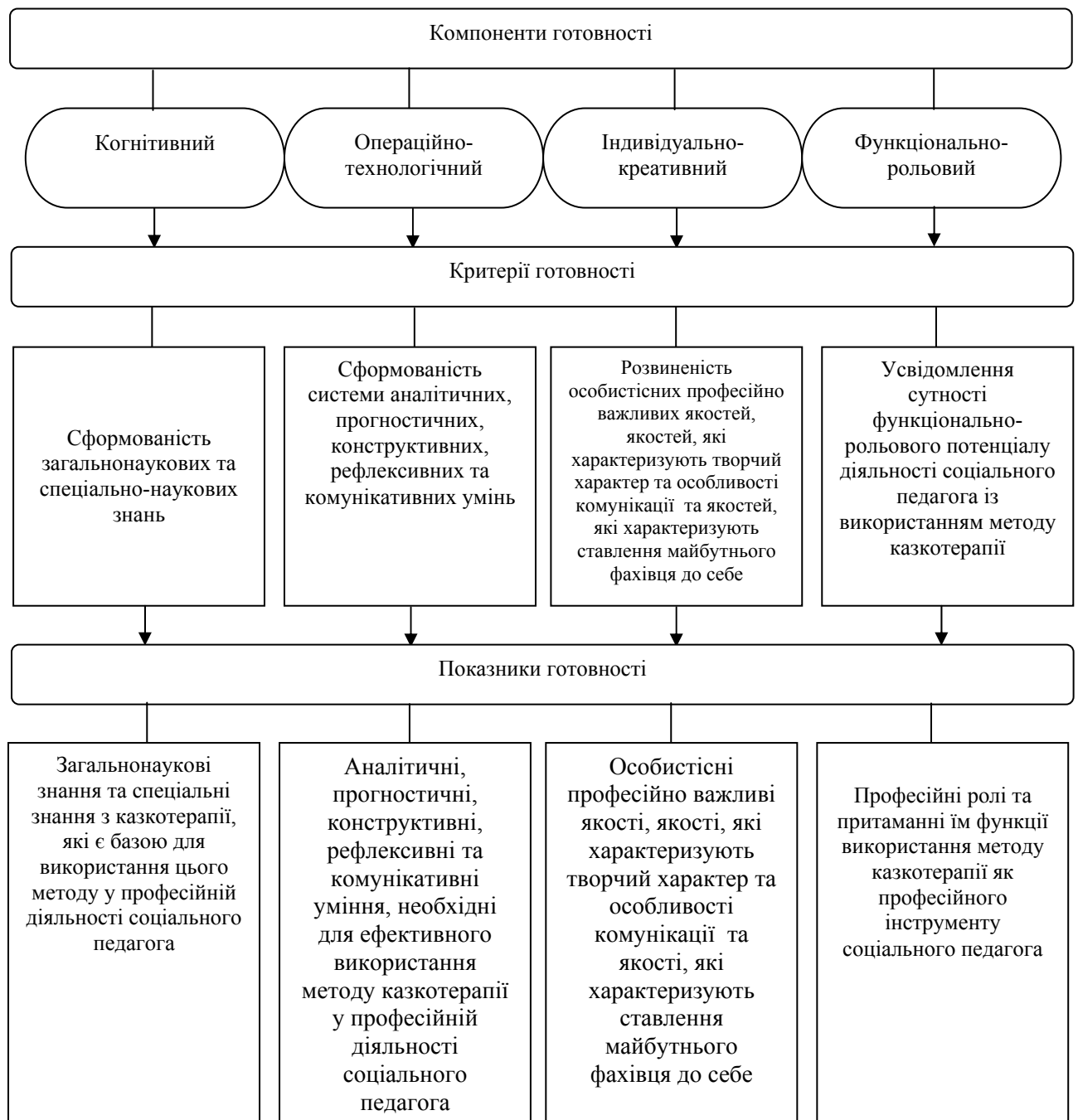


Рис. 1. Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності

Спеціальнонаукові знання – це знання особливостей виникнення, розвитку та функціонування казкотерапії у сучасній соціально-педагогічній та психолого-педагогічній науці та практиці. Це, зокрема, знання:

- казкових жанрів, засобів художньої виразності (зокрема, метафори);
- змісту найбільш поширених казок та міфів;
- ролі та значення казки у народній педагогіці;
- поняття казкотерапії як наукового методу;
- основних сфер застосування казкотерапії та її соціально-педагогічний потенціалу;
- функцій та завдання казкотерапії;
- особливостей організаторської та освітньо-виховної казкотерапевтичної роботи;
- особливості групової казкотерапевтичної роботи з дітьми та підлітками;
- окремих казкотерапевтичних методик та технік;

- казкотерапевтичних методик та тестів психодіагностики особистості;
- змісту та способів використання окремих казкотерапевтичних методик терапії в залежності від категорії клієнтів;
- змісту та способів використання окремих казкотерапевтичних методик корекції в залежності від категорії клієнтів;
- змісту та способів використання окремих казкотерапевтичних методик розвитку в залежності від категорії клієнтів;
- змісту та способів використання окремих казкотерапевтичних методик навчання в залежності від категорії клієнтів;
- змісту та способів використання окремих казкотерапевтичних методик виховання в залежності від категорії клієнтів;
- особливостей індивідуальної роботи з клієнтом із використанням методу казкотерапії.

Оволодіння цими знаннями відбувається поетапно з 1 по 4 курс під час проходження різних видів виробничої та навчальної практики та вивчення таких дисциплін, як «Педагогіка», «Соціальна робота в сфері дозвілля», «Основи сценарної роботи соціального педагога» на першому та другому курсах; «Основи соціально-педагогічних досліджень» і «Соціальна робота з людьми з обмеженими можливостями» - на третьому курсі; «Основи казкотерапії» - на четвертому курсі.

Говорячи про особливості засвоєння знань, необхідних для оволодіння методом казкотерапії, представляє інтерес класифікація Р. Жукової та Ю. Кузнецова [7], які розглядають можливість засвоєння знань на п'яти рівнях: від першого ознайомлення з предметом навчання до рівня творчого опрацювання отриманих знань.

Послуговуючись цією класифікацією, ми виділили рівні засвоєння знань під час навчання студентів методу казкотерапії.

Перший рівень, т.зв. знання-знайомства, представляє собою початкове ознайомлення студентів із поняттям казкотерапії. На цьому рівні у студентів повинне виникнути чи актуалізуватися уявлення про те явище, яке буде вивчатися. Особливе значення цього рівня полягає в тому, що саме тут закладається мета та мотивація подальшої навчальної діяльності студентів.

Зміст діяльності викладача на першому рівні підготовки студентів полягає, на нашу думку в:

- проясненні та актуалізації наявних уявлень про метод казкотерапії через анкетування студентів;
- демонстрації можливостей цього методу на практиці через перегляд навчального фільму, проведення в групі студентів казкотерапевтичного тренінгу тощо;
- повідомлення мети, завдань та значення вивчення курсу для подальшої професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Другий рівень – знання-копії. Це репродуктивний рівень засвоєння знань студентами, який дозволяє відтворювати отримані знання у вигляді словесної доповіді, письмової відповіді, дискусії тощо. Засвоєння знань на цьому рівні є, на нашу думку, необхідним підґрунтям, базовою основою для подальшого професійного зростання та розвитку, оскільки дозволяє отримати необхідні знання з предмету, що вивчається, та проаналізувати існуючий досвід спеціалістів у певній галузі. З огляду на перенасиченість сучасного світу загалом і системи освіти зокрема інформацією, важливим завданням викладача на цьому етапі є не лише ретельне опрацювання існуючої інформації з предмету та правильне подання цієї інформації студентам, але й навчання студентів самостійно опрацьовувати та систематизувати інформацію з предмету. Основними методами отримання знань-копій є лекція, семінарське заняття, диспут тощо.

На третьому рівні студентами набуваються т.зв. знання-вміння, тобто надається можливість застосувати набуті знання на практиці. У процесі навчання студенти мають змогу сформувати знання-уміння як під час аудиторних занять, так і в процесі проходження навчальної чи виробничої практики. Можливість засвоєння знань на третьому рівні надають студентам активні методи навчання: ділова гра, рольова гра, тренінг тощо.

Логічним продовженням третього рівня засвоєння навчальної інформації є знання-навички, які являють собою автоматизовані уміння і найчастіше напрацьовуються під час навчальної практики, або безпосередньо у процесі професійної діяльності.

Останній п'ятий рівень підготовки відображає творче ставлення студентів до одержуваних знань та їх реалізації у професійній діяльності. Цей рівень передбачає найвищий ступінь самостійності та творчої активності студента у процесі опрацювання та застосування на практиці необхідних знань та умінь. Зрозуміло, що найбільш бажаним є досягнення студентами під час навчання, а також у процесі професійної діяльності п'ятого, творчого рівня, однак це буде неможливим без засвоєння знань та формування умінь і навичок на попередніх чотирьох рівнях.

Окрім того, важливою особливістю виділених рівнів опанування знаннями з казкотерапії є те, що поряд із загальною логікою від засвоєння та відтворення студентами знань на перших заняттях з курсу до творчого їх опрацювання та застосування на практиці – наприкінці курсу, опанування знаннями на різних рівнях можливе протягом вивчення будь-якої теми курсу. Іншими словами, навіть протягом одного навчального заняття можливе засвоєння студентами знань на різних рівнях. Наприклад, при вивченні теми «Поняття та етапи розвитку казкотерапії» студенти отримують перше знайомство із поняттям казкотерапії (I рівень), самостійно працюють із літературою та відтворюють отримані знання щодо етапів розвитку казкотерапії (II рівень), на основі знань про різні види казок та особливості їх застосування формують уявлення про можливість застосування різного виду казок із різними категоріями клієнтів соціального педагога (III рівень), творчо переосмислюють визначення поняття казкотерапії і конструюють власне (V рівень).

Система знань особливостей використання методу казкотерапії у професійній діяльності соціального педагога передбачає сформованість системи умінь, які дозволяють зробити знання дієвими, перевірити важливість, необхідність та міцність отриманих знань.

Саме така система умінь впровадження отриманих знань у практику казкотерапевтичної роботи з клієнтом і становить сутність операційно-технологічного компоненту готовності соціального педагога до використання методу казкотерапії у професійній діяльності. Ми розкрили сутність груп умінь, виходячи із особливостей нашого дослідження, а саме, окреслили уміння, необхідні для ефективного використання казкотерапії у професійній діяльності соціального педагога. Таким чином, критерієм сформованості операційно-технологічного компоненту готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії у професійній діяльності є сформованість системи аналітичних, прогностичних, конструктивних, рефлексивних та комунікативних умінь.

Показниками операційно-технологічного критерію є аналітичний, представлений групою таких умінь: виділяти основну проблему та формулювати завдання соціально-педагогічної діяльності із використанням методу казкотерапії; визначати доцільність застосування методу казкотерапії для організації освітньо-виховної роботи та дозвілля клієнтів; визначати доцільність застосування казкотерапевтичних методик та технік для соціально-педагогічної діагностики, прогнозування, профілактики, посередницької, корекційно-розвиваючої та соціально-терапевтичної діяльності; виділяти та оцінювати ресурсні можливості клієнта та оптимально задіяти та розвивати його творчий потенціал; інтерпретувати результати з урахуванням основних принципів казкотерапевтичної діагностики; проводити аналіз продуктів казкотерапевтичної діяльності; здійснювати творчий аналіз теорії та практики застосування казкотерапії в соціально-педагогічній роботі.

Прогностичний показник передбачає сформованість умінь визначати мету, зміст, часові межі організаційної та освітньо-виховної діяльності із використанням казкотерапії, виходячи із потреб клієнта чи групи; передбачати результати організаційної та освітньо-виховної діяльності із використанням казкотерапії, реагуючи на зміни у стані клієнта чи групи та адекватно змінювати соціально-педагогічний вплив; визначати мету, зміст, часові межі діагностичної, прогностичної, профілактичної, посередницької, корекційно-розвиваючої та соціально-терапевтичної діяльності із використанням казкотерапії, виходячи із потреб клієнта чи групи; передбачати можливі результати цієї діяльності, реагуючи на зміни у стані клієнта чи групи та адекватно змінювати соціально-педагогічний вплив.

Конструктивний показник включає уміння мотивувати, організувати та координувати зусилля клієнта в процесі організаційної та освітньо-виховної діяльності із використанням казкотерапії; мотивувати, організувати та координувати зусилля клієнта у процесі діагностичної, прогностичної, профілактичної, посередницької, корекційно-розвиваючої та соціально-терапевтичної діяльності із використанням казкотерапії; зводити проблему до рівня конкретної задачі; визначати найбільш ефективні способи вирішення соціально-педагогічної задачі, використовуючи метод казкотерапії; комбінувати метод казкотерапії, з іншими соціально-педагогічними методами та технологіями залежно від потреб клієнта; методично правильно реалізовувати потенціал ролей «Посередника» та «Учасника спільної діяльності» соціального педагога і їх функціонального навантаження за допомогою казкотерапевтичних методик та технік; методично правильно реалізовувати потенціал ролей «Дослідника-аналітика», «Соціального терапевта» та «Професіонала» соціального педагога і їх функціонального навантаження за допомогою казкотерапевтичних методик та технік; застосовувати методи казкотерапевтичної діагностики; формувати позитивну «Я-концепцію» клієнта за допомогою казкотерапії з профілактичною метою; допомагати в розвитку моральних якостей особистості із використанням методу казкотерапії; здійснювати психокорекційний та психотерапевтичний вплив на клієнтів, які перебувають в кризовому стані та конфліктних ситуаціях; застосовувати метод казкотерапії для організації творчої та освітньо-виховної діяльності з різними категоріями населення в осередках соціальної роботи та з дітьми і молоддю в навчально-виховному процесі школи та позашкільних закладів; організувати дозвілля із використанням методу казкотерапії.

Рефлексивний показник характеризується сформованістю умінь давати інтерпретацію власного психічного стану за допомогою казкотерапії; володіти найпростішими способами психічної саморегуляції з використанням методу казкотерапії; здійснювати самопізнання, самоаналіз, самоорганізацію, самоконтроль, самооцінку, самокорекцію та саморозвиток на кожному етапі використання казкотерапії у професійній діяльності; підвищувати кваліфікацію і рівень професіоналізму.

Використання казкотерапії також полегшує професійну комунікацію. Окремі казкотерапевтичні техніки можуть успішно використовуватись під час соціально-педагогічного консультування, особливо первинного, з метою встановлення сприятливої, доброзичливої атмосфери. Таким чином, комунікативний показник передбачає сформованість умінь володіти культурою професійного спілкування із клієнтом чи групою у процесі організаційної та освітньо-виховної діяльності із використанням казкотерапії; володіти культурою професійного спілкування у процесі діагностичної, прогностичної, профілактичної, посередницької, корекційно-розвиваючої та соціально-терапевтичної діяльності із використанням казкотерапії; встановлювати адекватні доброзичливі міжособистісні стосунки з клієнтом, у тому числі за допомогою казкотерапевтичних технік; налаштовувати професійну комунікацію у процесі роботи з клієнтами, створювати сприятливу атмосферу для професійного спілкування; інтерпретувати вербальну та невербальну інформацію, отриману від клієнта у вигляді продуктів його творчої діяльності (казок, малюнків тощо).

Перераховані уміння формуються поступово під час оволодіння майбутніми соціальними педагогами методом казкотерапії при проходженні практики та виконанні низки практичних завдань у процесі вивчення курсу «Основи казкотерапії».

Специфікою підготовки фахівця, професійна діяльність якого полягає у наданні допомоги особистості, є те, що, окрім теоретичної обізнаності та практичних навичок роботи з людьми, такий спеціаліст має, в першу чергу, добре розуміти себе, власні слабкі сторони та ресурсні стани, мати професійну спрямованість та творчо підходити до професійної діяльності, що відображено у виділенні нами індивідуально-креативного компоненту готовності.

Цей компонент передбачає наявність у майбутнього спеціаліста особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення соціально-педагогічної діяльності із використанням методу казкотерапії та розвиток креативності особистості. Критерієм сформованості цього компоненту готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії у професійній діяльності є розвиненість певних особистісних якостей майбутнього спеціаліста, необхідних для успішного оволодіння методом казкотерапії.

Показниками індивідуально-креативного компоненту готовності є сформованість чотирьох груп особистісних якостей, а саме: особистісних професійно важливих якостей студентів, необхідних для ефективного опанування цього методу (професійних); якостей, які зумовлюють творчий характер роботи із використанням методу казкотерапії (креативних); якостей, які характеризують особливості комунікації при роботі з використанням методу казкотерапії (комунікативних) та якостей, які характеризують ставлення майбутнього спеціаліста до себе (рефлексивних).

До першої групи якостей ми віднесли такі: здатність до емпатії, розвинена інтуїція у сприйнятті іншої особистості; мобільність мислення; потреба у пізнанні.

До якостей, які зумовлюють творчий характер роботи із використанням методу казкотерапії, відносимо такі: креативність на протигагу стереотипності мислення; соціальна креативність; розвиненість «внутрішньої дитини», яка складається із наявності творчого потенціалу, розвиненості внутрішнього творчого середовища та спонтанності.

До групи якостей, якостей, які характеризують особливості комунікації при роботі з використанням методу казкотерапії ми включили такі: контактність та гнучкість у спілкуванні; комунікативна толерантність (терпимість до різних фруструючих проявів клієнта); наявність комунікативних та організаторських нахилів.

Група якостей, які характеризують ставлення майбутнього спеціаліста до себе, представлена такими, як: позитивне самовідношення; прагнення до самоактуалізації; саморозуміння (усвідомлення власних конфліктних потреб та мотивів і ресурсного потенціалу).

Соціальний педагог у процесі своєї діяльності виконує різноманітні функції та виступає з позиції різних професійних ролей. Використання ним методу казкотерапії як професійного інструменту також передбачає певне функціонально-рольове навантаження. Відповідно до цього, одним із важливих компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії у професійній діяльності є функціонально-рольовий компонент, критерієм сформованості якого є усвідомлення сутності функціонально-рольового потенціалу діяльності соціального педагога із використанням методу казкотерапії. Він передбачає оволодіння спеціалістом певним набором професійних ролей з метою реалізації функціонального потенціалу професійної діяльності із

використанням методу казкотерапії. Показниками функціонально рольового компоненту є сформованість професійних ролей та притаманних їм функцій використання методу казкотерапії як професійного інструменту соціального педагога.

Ми визначили функції, які соціальний педагог реалізує в професійній діяльності з використанням методу казкотерапії з позиції кожної з визначених ролей:

- «Дослідник-аналітик»: діагностична, прогностична;
- «Посередник»: комунікативна, профілактична, посередницька;
- «Учасник спільної діяльності»: комунікативна, освітньо-виховна, корекційно-розвиваюча, профілактична, організаторська;
- «Соціальний терапевт»: комунікативна, корекційно-розвиваюча та соціально-терапевтична;
- «Професіонал»: діагностична, корекційно-розвиваюча, соціально-терапевтична, профілактична, організаторська, прогностична.

Розглянемо кожну з ролей детальніше. Роль «Дослідника-аналітика» передбачає реалізацію соціальним педагогом діагностичної та прогностичної функцій і пов'язана з використанням у професійній діяльності діагностичних казкотерапевтичних методик та аналізом результатів творчої казкотерапевтичної діяльності клієнтів. Соціальний педагог як «Дослідник-аналітик» має орієнтуватися на особливості та потреби клієнта, дотримуючись принципів казкотерапевтичного аналізу.

Реалізація соціальним педагогом цієї ролі виступає підґрунтям для виконання інших функцій та ролей у казкотерапевтичній роботі з клієнтами, зокрема, ролі «Посередника», яка передбачає виконання комунікативної, профілактичної та посередницької функцій. Виступаючи у ролі «Посередника» із використанням методу казкотерапії як професійного інструменту, соціальний педагог має змогу налагоджувати комунікацію між клієнтом та його соціальним оточенням чи в групі клієнтів, наприклад, у роботі з сім'єю. Використовуючи казкотерапевтичні методики та техніки, соціальний педагог у ролі «Посередника» також може сприяти попередженню виникнення певних негативних явищ у соціумі.

У своїй професійній діяльності із використанням методу казкотерапії соціальний педагог також може виступати в ролі «Учасника спільної діяльності», виконуючи комунікативну, освітньо-виховну, корекційно-розвиваючу, профілактичну та організаторську функції. Роль «Учасника спільної діяльності» якнайкраще відображає сутність казкотерапевтичної діяльності, адже у процесі роботи із використанням методик та технік казкотерапії фахівець та клієнт діють у єдиному полі. При цьому соціальний педагог може як скеровувати клієнта чи «йти» за ним, так і діяти спільно. Реалізуючи потенціал ролі «Учасника спільної діяльності», соціальний педагог надає підтримку і схвалення клієнту з позиції рівності.

Одним із важливих завдань соціального педагога у використання ним методу казкотерапії у професійній діяльності є надання терапевтичної допомоги клієнту, що відображено в змісті ролі «Соціальний терапевт». Реалізуючи потенціал цієї ролі, соціальний педагог виконує комунікативну, корекційно-розвиваючу та соціально-терапевтичну функції. Терапевтична діяльність соціального педагога полягає в організації соціальної допомоги особистості шляхом надання їй підтримки, ліквідації негативного впливу оточення. За словами Л. Завацької, соціальна терапія як форма інтервенції у світ клієнта «може бути розглянута як метод «лікування», що впливає на психічні та соматичні функції організму; як метод впливу, пов'язаний із навчанням та професійною орієнтацією; як інструмент соціального контролю; як засіб комунікації» [8, с.85]. Таким чином, у соціально-педагогічній діяльності поняття терапії розглядається досить широко і припускає корекційну роботу з метою допомоги у конфліктних ситуаціях, розвиток творчого, ресурсного потенціалу клієнтів, необхідного для виходу із кризових станів, самостійного подолання життєвих негараздів та подальшого особистісного зростання, стимулювання самоповаги і розвиток впевненості в собі. Особливістю реалізації потенціалу ролі «Соціального терапевта» є її міждисциплінарний характер: соціальний педагог, працюючи як «Соціальний терапевт», має спиратися на знання з психології та психотерапії, знати особливості групової та індивідуальної роботи з клієнтом, орієнтуватися у широкому розмаїтті терапевтичних методів, окрім методу казкотерапії (арт-терапія, музикотерапія, бібліотерапія, ігрова терапія тощо).

Діяльність соціального педагога із використанням методу казкотерапії, пов'язана із виконанням ще однієї важливої ролі – ролі «Професіонала», особливістю якої є характер її спрямування на особистість самого фахівця. Відомо, що професія соціального педагога належить до лідируючих професій за ступенем професійного вигорання особистості. У цьому контексті під професіоналом ми розуміємо, перш за все, спеціаліста, здатного не лише допомагати іншим, але й працювати над розвитком власної особистості. Роль «Професіонала» передбачає реалізацію діагностичної, корекційно-розвиваючої, соціально-терапевтичної, профілактичної, організаторської та прогностичної функцій через здійснення самодіагностики, самокорекції та саморозвитку, самотерапії, самоорганізації, здатності до прогнозування в професійній та особистісній сферах та профілактики професійного вигорання за допомогою методу казкотерапії.

Кожен із цих критеріїв може бути розвиненим за одним із чотирьох рівнів: нульовим, низьким, середнім, та високим. Нульовий рівень розвитку того чи іншого компоненту передбачає поверхове знайомство із методом казкотерапії. Загалом, у випадку нульового розвитку компонентів готовності до використання методу казкотерапії студенти не допускаються до застосування цього методу у роботі з клієнтом. Наступний низький рівень розвитку компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до використання методу казкотерапії в професійній діяльності передбачає сформованість певних теоретичних уявлень про метод казкотерапії та особливості його використання. На цьому рівні студенти також можуть мати досвід участі в казкотерапевтичній роботі як клієнти. Середній рівень розвитку компонентів готовності до використання методу казкотерапії дозволяє говорити про досить систематичне оволодіння студентами цим методом. Високий рівень розвитку компонентів готовності до використання методу казкотерапії свідчить систематичний та творчий характер оволодіння студентами методу казкотерапії.

Готовність студентів до використання методу казкотерапії в майбутній професійній діяльності як комплексне утворення визначається так само за чотирма рівнями, в основі виділення яких лежать дві характеристики: кількісна та якісна (змістовна). Таким чином, враховуючи кількісні та якісні характеристики, ми визначили такі рівні оволодіння студентами методом казкотерапії: початково-наслідуючий; базово-конструктивний; достатній конструктивно-творчий; творчо-дослідницький.

Початково-наслідуючий рівень свідчить про неможливість застосування методу казкотерапії у професійній діяльності соціального педагога і необхідність пройти повторний курс навчання з використання цього методу. Цей рівень передбачає розвиненість компонентів готовності на нульовому і подеколи низькому рівні. Спроби використання методу казкотерапії на цьому рівні носять наслідуючий характер. Базово-конструктивний рівень передбачає можливість часткового застосування окремих казкотерапевтичних методик та технік у практичній діяльності під керівництвом педагога, оскільки студенти хоча й мають певні знання та досвід використання методу казкотерапії, але його ще не вистачає для повноцінної професійної діяльності. Цей рівень передбачає розвиненість компонентів готовності на низькому і подеколи середньому рівні. При розвитку готовності до використання методу казкотерапії на достатньому конструктивно-творчому рівні діяльність студентів хоча й не носить цілковито творчого характеру, однак отриманих знань, умінь та досвіду цілком вистачає для роботи із клієнтом. Цей рівень передбачає розвиненість компонентів готовності переважно на середньому та зрідка – високому рівні. Творчо-дослідницький рівень розвитку готовності до використання методу казкотерапії передбачає сформованість творчих умінь, пов'язаних із вирішенням нестандартних проблемних завдань із використанням методу казкотерапії. На цьому рівні студенти цілком підготовлені до професійної діяльності із використанням цього методу, а їх робота носить творчо-пошуковий та дослідницький характер. Цей рівень передбачає розвиненість компонентів готовності переважно на високому рівні.

Таким чином, розглянуті компоненти, критерії та показники готовності соціального педагога до використання методу казкотерапії у професійній діяльності є основними характеристиками готовності студентів спеціальності соціальна педагогіка до використання методу казкотерапії у професійній діяльності. Вони можуть бути розвинені за одним із чотирьох рівнів, кожен із яких характеризує ступінь оволодіння студентами методом казкотерапії. Перспективи подальшого дослідження цієї проблеми ми вбачаємо в розробці та апробуванні моделі підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної педагогіки до використання методу казкотерапії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Луговая О.М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах ставропольского края): дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. М. Луговая. – Ставрополь, 2007. – 256 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Укладач і голов. ред. В.Т.Бусел. - К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. - 1440 с.
3. Боднар Л.В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Боднар. – Одеса, 2006. – 21 с.
4. Иванова Л.К. Гуманистические ценностные основы социально-педагогической деятельности: Учеб. Пособ. / Л. Иванова. - Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2002. – 79 с.
5. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. Моляко. – Київ: Знання, 1989. – 267 с.
6. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 218 с.

7. Жукова Р.Ф. Активные методы обучения в концепции перестройки учебного процесса / Р.Ф. Жукова, Ю. В. Кузнецов // Активные методы обучения в системе подготовки специалистов и руководителей: Сборник научных трудов. – Л., 1989. – С. 5-16.
8. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ / Л. Завацька. – К.: Видавництво Дім «Слово», 2008. – 240 с.

УДК 37.011.32:378-057.05

УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Шевченко Н.Ф., д. психол. н., професор, *Шевченко А.І., д. мед. н., професор

*Запорізький національний університет, * Запорізький державний медичний університет*

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми навчальної успішності студентів вищих навчальних закладів. Визначено провідні чинники, які впливають на динаміку успішності навчання студентів.

Ключові слова: особистість студента, педагогічна взаємодія, навчання, навчальна успішність, чинник успішності.

Шевченко Н.Ф., *Шевченко А.И. УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ / Запорожский национальный университет, *Запорожский государственный медицинский университет, Украина.

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы учебной успеваемости студентов высших учебных заведений. Определены ведущие факторы, которые влияют на динамику учебной успеваемости студентов.

Ключевые слова: личность студента, обучение, педагогическое взаимодействие, учебная успеваемость, фактор успеваемости.

Shevchenko N.F., Shevchenko A.I. EDUCATIONAL PROGRESS of STUDENTS AS PROBLEM of PEDAGOGICS of HIGH SCHOOL / Zaporizhzhya national university, *Zaporozhzhia state medical university, Ukraine.

The article is devoted the theoretical analysis of the problem of educational progress of students of high schools. Leading factors which influence the dynamics of educational progress of students are certain.

Keywords: personality of student, teaching, pedagogical co-operation, educational progress, factor of educational progress.

Однією з найактуальніших проблем педагогіки вищої школи є проблема навчальної успішності студентів. Підвищення вимог до підготовки майбутніх фахівців обумовлено високим темпом розвитку фахових технологій і величезним потоком інформації. Проблема навчальної успішності не є новою в педагогіці, але залишається дотепер предметом гарячих суперечок і протистояння протилежних точок зору на аспект визначення провідних чинників забезпечення навчальної успішності і попередження неуспішності. Підвищення навчальної успішності і подолання неуспішності, є важливим завданням як для теоретичної, так і для прикладної педагогіки.

Розробка проблеми навчальної успішності представлена дослідниками у галузі педагогіки [6; 11; 17], психології [2; 7; 8] й інших сфер наукового пізнання.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує багато праць, присвячених дослідженню неуспішності і відставання учнів загальноосвітніх шкіл, у той час як проблема визначення впливу різних чинників на навчальну успішність студентів вищої школи залишається не достатньо розробленою.

Значущість дослідження проблеми навчальної успішності студентів також визначається збільшеними вимогами до сучасних випускників вишів. Фахівець з вищою освітою повинен не тільки володіти високою кваліфікацією, але і бути професійно мобільним, здатним успішно реалізувати себе в соціально-економічних умовах, які постійно змінюються, творчо активним, таким, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі.

Незважаючи на наявність значної кількості робіт, присвячених проблемам підвищення якості підготовки фахівців на сучасному етапі реформування вищої школи [1; 9; 10], дослідження чинників, що впливають на навчальну успішність студентів, на наш погляд, не знайшло достатнього віддзеркалення в педагогічній літературі. Аналіз робіт, у яких досліджується ця проблема, показує, що для оптимізації навчального процесу в вищій школі на сучасному етапі розвитку педагогіки вищої школи актуальним є виявлення чинників, які здійснюють вплив на навчальну успішність, та чинників, які ведуть до

неуспішності в навчальній діяльності або відсіву студентів, а також реалізація комплексу навчально-методичних заходів для вдосконалення організації навчального процесу, управління навчальною діяльністю студентів, застосування різних методів і технологій навчання з урахуванням особистісних особливостей студентів, їх мотивації й інтелекту.

Метою статті є виокремлення та характеристика чинників навчальної успішності студентів вищих навчальних закладів освіти.

Термін «успішність навчання» вперше був вжитий у роботі Б.Г. Ананьєва «Психологія педагогічної оцінки» [2], пізніше він був детальніше розглянутий і розроблений М.І. Мешковим [11]. В наш час термін «навчання», зокрема у вищій школі, трактується як цілеспрямований, керований, регламентований навчальними програмами і планами процес активного формування у студентів професійних знань і відповідних умінь і навичок, особистісних якостей. Навчальний процес вищого навчального закладу розглядається як складна система, на функціонування якої впливають як структурні компоненти, так і різні позанавчальні чинники.

У зв'язку актуальністю дослідження цієї проблеми, виникає необхідність в конкретизації поняття «навчальна успішність у вищому навчальному закладі», під якою слід розуміти показник ефективності навчання, який визначає успішне проходження студента по ступеням освіти, розкриття і розвиток особистого потенціалу, здібностей, прогресивну зміну в характері відносин, мотивації навчання, вивчення і оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, повноту реалізації потреб, інтелектуальне зростання і оптимальне функціонування всіх складових навчальної діяльності студентів.

На нашу думку, успішність навчання у вищій школі слід розглядати як ступінь повноти, глибини, свідомості й міцності знань, вмінь і навичок, які засвоїли студенти відповідно до вимог навчальної програми. Успішність є характеристикою оволодіння знаннями, уміннями й навичками відповідно до вимог навчальної програми. Показниками успішності студентів (поточної, семестрової, підсумкової – з предмета в цілому або за весь курс навчання) є оцінки (бали), обумовлені відповідними критеріями [12; 15].

У зв'язку з тим, що дослідження з проблеми навчальної успішності характеризуються великою різноманітністю, базуються на різних початкових посилках і підставах, особливої актуальності набуває вивчення понятійного апарату і конкретизація (у логічній і семантичній площині) термінології для подолання різночитання початкових понять, що веде до ускладнення розуміння як усередині педагогічного співтовариства, так і за його межами.

У психолого-педагогічній літературі використовуються терміни «академічна успішність», «навчальна успішність», «успішність навчання», «ефективність навчання», «учбова успішність», які хоча і близькі, але не тотожні. Виокремлення і аналіз основних чинників успішної навчальної діяльності у вищій школі все більше переміщуються зі сфери репродуктивного навчання в сферу психічних станів і активної свідомості, не доступних ні прямому, ні опосередкованому зовнішньому контролю. Згідно з цим, велика роль у процесі навчання повинна належати самостійній роботі, самоконтролю за власними діями, повному усвідомленню цілей і наслідків своєї діяльності та безперервному процесу підвищення освітнього рівня.

Аналіз праць з педагогіки та психології дозволив визначити, що здійснювався активний пошук ефективних підходів і методів покращення успішності навчання, при яких особлива увага надавалася майстерності викладача. У дослідженнях вивчався вплив мотивації на навчальну успішність студентів та констатовалося, що важливим чинником успішності є особистісні особливості студента.

Слід зазначити, що дослідниками встановлений вплив на навчальну успішність різних груп чинників, таких, як інтелектуальні і особистісні особливості, мотивація, ціннісні орієнтації, організація навчального процесу, рівень педагогічної майстерності, самостійна робота студентів, рівень саморегуляції і самоуправління.

Спробуємо виокремити і систематизувати важливі проблеми навчальної успішності. В якості таких ми виокремлюємо особистісні характеристики (стан тривожності, емоційно-вольові властивості), інтелектуальні і мотиваційні особливості студентів, як супутні – управління навчальною діяльністю і організацію процесу навчання у вищій школі (спадкоємність різних етапів освіти, формування і розвиток навичок самостійної роботи студентів та ін.).

Управління навчальною діяльністю ми розуміємо як управління процесом навчання, що містить викладацьку діяльність педагога, навчальну діяльність студента і їх педагогічну взаємодію, яка припускає використання різних типів і видів управління і відповідних їм прийомів і способів організації навчального процесу з урахуванням особливостей студентів. Організацію навчального процесу визначаємо як планування і складання навчальної програми, підбір матеріалу, раціональний розподіл навчального навантаження і бюджету часу студентів, а також матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, створення необхідних умов для успішного навчання в вищому закладі.

Навчальна успішність у вищій школі відображає ступінь засвоєння об'єму знань, навиків, умінь, встановлених стандартами вищої освіти, з погляду їх свідомості, повноти, глибини, міцності, і тому вона знаходить своє вираження в оцінних балах. Висока успішність досягається системою дидактичних і виховних засобів, оптимальною організацією навчальної діяльності. Той, чи інший характер навчальної діяльності виявляється в академічній успішності [11].

Аналіз проблеми успішності, проведений Б. Рубіним і Ю. Колесниковим, показує, що академічна успішність є не тільки мірою пізнавальної діяльності, де фіксується рівень і обсяг знань, ступінь старанності, але і, у відомому значенні, ставлення студентів до своєї спеціальності, ступінь відповідності інтересів і схильностей індивідів цільової функції вишу. Науковці підкреслюють, що навчальна успішність відображає результативний бік навчання, виражений у кількісних показниках (балах), а успішність навчання – більшою мірою його процесуальний, якісний бік [14].

Успішність навчання включає проходження по ступенях і рівнях освіти, оволодіння знаннями, уміннями, навиками, розвиток особистого потенціалу, формування соціальної компетентності, адаптацію в соціумі, входження в професійну діяльність [16].

Проблему навчальної успішності іноді ототожнюють з проблемою ефективності навчання. Показовою в цьому відношенні є концепція, що розвивається В.П. Беспалько, у якій автор вказує на те, що критерій якості засвоєння знань (умінь) і критерій ефективності навчання – величини однопорядкові і навіть однакові. При цьому приймається основне положення про те, що в результаті навчання студент засвоює деякі комплекси знань, умінь, навичок, з чого робиться висновок про необхідність при можливості точніше описати і зміряти засвоєння як зовні контрольований факт дидактичного процесу, як сам зміст дидактичного процесу і як пізнавальну діяльність студента, направлену на оволодіння деякою інформацією. Проблема визначення ефективності навчання, таким чином, зводиться до того, щоб знайти способи вимірювання якості засвоєння знань, умінь, навиків. Ґрунтуючись на теорії поетапного формування розумових дій, автор пропонує класифікацію видів пізнавальної діяльності студентів, які потім позначає за ступенями складності як рівні засвоєння. Кожному з них приписується певний рівень знань: перший рівень – знання знайомства, другий рівень – знання репродукції, третій рівень – знання, уміння або навички, четвертий рівень – знання трансформації. Дослідник вважає, що перехід до кількісного вимірювання процесу засвоєння не складає труднощів, оскільки є підстава для шкали оцінок. Він виділяє такі етапи визначення ефективності навчання:

- визначення рівнів діяльності студентів;
- знаходження критерію засвоєння для кожного рівня; встановлення чинників, що впливають на досягнення даного рівня;
- демонстрація взаємозв'язку знайдених чинників для досягнення рівня щонайвищої ефективності [3].

На думку В.М. Блинова, у центрі уваги повинна бути, головним чином, діяльність навчання, а в цій діяльності проблема засвоєння знань затуляє всі інші. Вважаємо, що проблема визначення ефективності навчання підміняється іншими питаннями, що стосуються вимірювання якості засвоєння. Ефективність з дидактичної точки зору – це показник того, як в процесі навчальної діяльності конкретні результати перетворюються в результати, що мають соціальну значущість [4].

В.А. Якунін зазначає, що академічна успішність, навчальна успішність і навчальна активність належать до числа узагальнених критеріїв ефективності навчання [17]. В термінах управління академічну успішність можна визначити як ступінь збігу реальних результатів навчальної діяльності студентів із запланованими, а успішність навчання – як ефективність керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що забезпечує високі психологічні результати при мінімальних витратах (матеріальних, фінансових, фізичних, психологічних).

Критеріями навчальної успішності є академічна (навчальна) успішність, що відображає в бальній оцінці (відмітці) рівень навчальних досягнень, а також зацікавленість, вмотивованість, якість і способи розумової роботи (активність, напруженість, темп, тривалість, систематичність, співвідношення раціональних і нерациональних прийомів роботи). Внаслідок індивідуально-психологічних відмінностей в структурі навчально-пізнавальної діяльності одні студенти досить швидко і легко досягають високих результатів в навчанні, інші – порівняно поволі, а деякі зовсім не можуть до них наблизитися. У такому випадку говорять про такі властивості психічного розвитку людини, як його научуваність або здатність до виховання, під якими мають на увазі надбану під впливом освіти, навчання і виховання внутрішню готовність до різних психологічних перебудов і перетворень відповідно до нових програм подальшого навчання і виховання. Отже, навчання і виховання стають найважливішими умовами і чинниками подальшого розвитку людини і формування його як особи і суб'єкта діяльності.

На нашу думку, задача навчального процесу полягає не тільки в передачі студентам деякої суми професійних знань, але і в цілеспрямованому загальному розвитку інтелекту, здібностей студентів до

предметів, що вивчаються. Студенту цікавіше вчитися, коли він усвідомлює, що крім оволодіння професійними знаннями відбувається його інтелектуальне зростання, поліпшення перцептивних, мнемічних і розумових якостей.

Успіх будь-якої діяльності, зокрема навчальної, забезпечується за рахунок активності особи і її оптимального психічного стану. Навчальна діяльність – це мотивована активність студента для досягнення мети навчання. Своєрідність навчальної діяльності полягає у тому, що в процесі її здійснення особистість не тільки засвоює знання, але і формується як особа. Навчальна діяльність студентів вищих навчальних закладів характеризується професійною спрямованістю, що пов'язано з посиленням ролі професійних мотивів самоосвіти і самовиховання. За М.М. Пейсаховим, навчальна діяльність є складною динамічною системою, яка визначаються рівнями відносин, поведінки, пізнавальної діяльності, психічних станів і фізіологічного забезпечення (функціональних станів). Всі ці рівні, як вказує автор, є взаємозв'язаними і взаємообумовленими, тому збій в одній ланці навчальної діяльності приводить до порушення і зниження ефективності роботи всієї системи в цілому [13].

Проблема спілкування в процесі навчання представлена у багатьох педагогічних і психологічних працях. Зокрема О.О. Бодальов, і В.А. Якунін вказують, що знання психології спілкування, умов формування колективу, особливостей емоційної дії дозволяє викладачеві здійснювати ефективне управління колективом учнів [5,17]. Тому процес педагогічної взаємодії необхідно визначити важливим чинником навчальної успішності студентів.

У структурі навчальної діяльності виділяється рівень відносин між студентом і викладачем, між студентом і його однокурсниками. При єдності цілей у викладача і студента спілкування між ними є творчою співдружністю. Рівень відносин між викладачем і студентом впливає на поведінку останнього, на його пізнавальну діяльність, на психічний стан, а через нього - і на його функціональний стан. Відносини, що виникають у навчальному процесі при спілкуванні між викладачем і студентом, студентською групою, безумовно, завдають великого впливу на всі рівні навчальної діяльності, на формування і становлення особистості, індивідуальності студента.

Підсумовуючи, зазначимо, що провідні чинники навчальної успішності студентів вищих освітніх закладів обумовлені особистісними особливостями студентів, їхньою мотивацією до навчання, а також організацією навчально-виховного процесу у вищій школі й рівнем педагогічної взаємодії.

Виокремлення та характеристика чинників навчальної успішності студентів дозволяє визначити перспективи подальшого вдосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах. В першу чергу, це підвищення ефективності навчання, створення умов для якісної фахової підготовки, зокрема введення у навчальний процес інтегрованих дисциплін, надання студентам широких можливостей для виконання різного роду творчих робіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акопова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ. [Текст] / М.А. Акопова. - СПб. : Наука, 2003. - 180 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев. - Л.: Труды ин-та по изучению мозга им. В.М. Бехтерева, 1935. – 146 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. – 212 с.
4. Блинов В.М. Эффективность обучения. (Методологический анализ определения этой категории в дидактике) / В.М. Блинов. – М.: Педагогика, 1996. – 192 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные труды / А.А. Бодалев. – М.: Просвещение, 1983. – С. 115-133.
6. Вяткин Л.Г. Основы педагогики высшей школы: учебное пособие / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева. – Саратов: Научная книга, 1999. – 280 с.
7. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогичні фактори професійного становлення вчителя / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед.ін-т, 1994. – 260 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
9. Каташев В.Г. Профессиональное самосознание личности и профилизация обучения / В.Г. Каташев, Л.Н. Нугуманова. – Казань: Новое знание, 1998. – 310 с.
10. Матушанский Г.У. Непрерывное образование преподавателей высшей школы (история, проблемы, перспективы) / Г.У. Матушанский, Л.И. Соломко. – Казань: Новое знание, 1999. – 196 с.

11. Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости / Н.И. Мешков. – Саранск: Наука, 1991. – 96 с.
12. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців (Методичні та методологічні аспекти): навч. посібник / Кол. авторів. – К.: ІЗМН, 1997. – 216 с.
13. Пейсахов Н.М. Психологическая служба в вузах и проблема психологической службы вузов / Научн. ред. Н.М. Пейсахов. Самоуправления // Проблемы самоуправления в системе. – Казань: Изд-во КГУ, 1983. – С. 3-14.
14. Рубин Б. Студент глазами социолога / Б. Рубин, Ю. Колесников. – М.: Академия, 1980. – 142 с.
15. Семиченко В. Проблема педагогічного оцінювання / В. Семиченко, В. Заслужнюк // Рідна школа. – 2001. – № 7. – С. 3-9.
16. Хридина Н.Н. Современные методы педагогических исследований / Н.Н. Хридина // Профессиональное образование. – 2002. - №9. – С.42-47.
17. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Питер, 1998. – 638 с.

УДК 37.018.1 : 316.356.2

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДОЇ СІМ'Ї

Штефан Л.А., професор

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

У статті визначено сутність і особливості соціально-педагогічної підтримки молоді сім'ї. Розкриваються особливості реалізації соціально-педагогічної підтримки сімей у ХХ ст. Визначаються механізми соціально-педагогічної підтримки молодих сімей в Україні ХХІ ст.
Ключові слова: соціальна підтримка, молода сім'я, соціально-педагогічна підтримка молоді сім'ї, батьківські школи, педагогічна культура молодих батьків, усвідомлене батьківство.

Штефан Л.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МОЛОДОЙ СЕМЬИ / Харьковский национальный педагогический университет им. Г.С. Сковороды, Украина.

В статье определена сущность и особенности социально-педагогической поддержки молодой семьи. Раскрываются особенности реализации социально-педагогической поддержки семей в ХХ в. Определяются механизмы социально-педагогической поддержки молодых семей в Украине ХХІ в.
Ключевые слова: социальная поддержка, молодая семья, социально-педагогическая поддержка молодой семьи, родительские школы, педагогическая культура молодых родителей, осознанное родительство.

Shtefan L.A. THE SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNG FAMILY / Kharkov national pedagogical university the name of G.S. Skovorody, Ukraine.

Essence and features of social-pedagogical support of young family are definite in the article. The features of realization of social-pedagogical support of families in the ХХ century are disclosed. Mechanisms of social-pedagogical support of young families in Ukraine are determined in the ХХІ century.
Key words: social support, young family, social-pedagogical support of young family, parental schools, pedagogical culture of young parents, realized parenthood.

Актуальність дослідження. Рівень розвитку цивілізованого суспільства визначається його економічним, політичним рівнями розвитку, а також і соціально-культурним рівнем ставлення до моральних цінностей. На сьогодні зміни та нестабільність, що спостерігаються в різних сферах суспільства, накладають відбиток на функціонування такого важливого інституту, як сім'я. Криза сім'ї проявляється через такі соціальні проблеми, як алкоголізм батьків, сімейне насильство, соціальне сирітство, малозабезпеченість сімей та ін. З метою знаходження шляхів виходу сім'ї із цього становища ми звернулися до історичного минулого нашої країни, щоб визначивши позитивні та негативні моменти тогочасного досвіду, не повертатися до цих помилок у сьогоденні.

Мета статті – проаналізувати особливості соціально-педагогічної підтримки молоді сім'ї у ХХ ст. – ХХІ ст.

На сьогодні не зустрічається чітко окресленого поняття «соціально-педагогічна підтримка сім'ї». У літературі ми знаходимо визначення «педагогічна підтримка» (Н. Крилова, О. Газман, І. Трубавіна), «соціальна підтримка» (Т. Андрієнко). Так, остання характеризується як «система заходів по наданню допомоги окремим категоріям громадян, які тимчасово опинилися у важкому економічному становищі,

шляхом надання їм необхідної інформації, фінансових засобів, навчання, пільг, захисту прав [11, 98]»; як «спеціальні заходи держави, спрямовані на забезпечення умов достатніх для існування окремих соціальних груп, сімей, осіб, які відчують труднощі у виконанні окремих функцій у процесі своєї життєдіяльності [13, 192]»; соціальну підтримку пов'язують з «емоційним та психологічним аспектами буття людини, що може включати в себе як психологічну допомогу, так і забезпечення соціального функціонування клієнта [14]». У розглянутих визначеннях можна побачити, що залежно від проблемних сфер функціонування сім'ї, підтримка реалізується в різних аспектах: економічному, правозахисному, інформаційному, психологічному.

Соціально-педагогічна підтримка характеризується як «соціально-педагогічна діяльність, спрямована на виявлення, визначення і розв'язання проблем клієнта з метою реалізації та захисту його прав [5, 29]».

У змісті концепції соціально-педагогічної роботи з сім'єю І. Трубавіна виділяє педагогічну підтримку сім'ї як одну з технологій реалізації соціально-педагогічної роботи, що має на меті «не допустити розпаду сім'ї, поглиблення її кризи [15, 94]». Тому підтримка має передбачати, з одного боку, дії, спрямовані на збереження цілісності сім'ї, а з іншого, заходи, щодо подолання неможливості сім'ї самостійно функціонувати в суспільстві та вирішувати власні проблеми (що саме і призводить до її кризи).

Соціально-педагогічна підтримка молодій сім'ї визначається нами як соціально-педагогічна діяльність, спрямована на визначення та вирішення проблем сім'ї з метою забезпечення її функціонування в суспільстві.

Розуміння сутності соціально-педагогічної підтримки молодій сім'ї вимагає визначення категорії «молода сім'я». Молода сім'я розуміється як подружжя, у якому вік чоловіка та дружини не перевищує 35 років, або неповна сім'я, у якій мати (батько) віком до 35 років [6].

У літературних джерелах ми не зустрічали чіткого виділення серед сімей категорії «молода сім'я» на початку ХХ ст., проте ми можемо окреслити проблеми, які були властивими саме цій категорії, та напрями підтримки при вирішенні цих проблем. Аналіз літератури щодо функціонування сімей на початку ХХ ст. дозволяє визначити головне питання, якому приділяли значну увагу – це виховання дітей у сім'ї.

У Росії в дореволюційний період, до 1917 року, провідним вважалося сімейне виховання дитини, а додатковим – виховання в школі. Такий пріоритет з боку держави характеризувався підтримкою сім'ї через надання останній допомоги у вихованні дітей. Підтримка носила характер, з одного боку, впливу громади на формування цінностей, норм поведінки, а з іншого – інформування, просвіти батьків у питаннях виховання дітей.

У народній педагогіці для виконання головного обов'язку батьків – виховання дітей – громада надавала допомогу, яка полягала у виборі кумів або хрещених батьків. Велике моральне значення мало кумівство – важлива особливість народної педагогіки, завдяки якій дитина мала батьків-дублерів, що добровільно беруть педагогічне шефство над дитиною від народження до зрілості. «Для дитини хрещені батьки були опорою, допомагали у тяжкі часи або й усиновляли, якщо вмирали рідні батьки» [3, 165].

Соціальна підтримка сімей здійснювалась шляхом дотримання морального кодексу українського народу, що виконував роль регулятора моральності українців. Принципи кодексу сприяли формуванню одвічних людських цінностей: любові до рідного краю, працелюбності, любові до природи, справедливості, скромності, чесності, вірності друзям, поваги й пошани до людей, батьків та ін.[12]. Важливість такої підтримки зумовлена тим, що засвоєння майбутніми батьками цінностей українського народу впливало на виховання та прищеплення їх власним дітям.

Можна виділити основні шляхи інформування батьків стосовно особливостей виховання дитини, що були поширеними на початку ХХ ст.: 1. Видання педагогічної літератури з питань виховання та навчання дитини з народження, організації дозвілля дитини, помилок при вихованні дітей, надання першої допомоги [7, 46]; 2. Функціонування педагогічних гуртків, змістом діяльності яких було обговорення батьками різних педагогічних питань, залучення до цього обговорення фахівців (педагоги, лікарі, гігієністи та ін.) та розробка рекомендацій з вирішення зазначених проблем [7]; 3. Упровадження форм роботи стосовно надання педагогічної допомоги сім'ї (курси для матерів, публічні лекції, батьківські клуби).

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко Т.Ф. Формування педагогічної культури сучасної молоді сім'ї / Т.Ф. Алексєєнко // Проблеми сімейного та статевого виховання дітей та учнівської молоді : [науково-методичний збірник / відп. ред. С.О. Свириденко]. – К.: ІСДО, 1995. – С. 31-37.

2. Буніна Л.М. Соціально-педагогічний підхід до розуміння сутності батьківства / Л.М. Буніна // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2004. – № 4. — С. 145-150.
3. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневецький. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенко. – 1996. – 238 с.
4. Дивицька Н.Ф. Соціальна робота с дітьми групи ризику / Н.Ф. Дивицька. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 351 с.
5. Заверико Н.В. Компоненти системи соціально-педагогічної підтримки дитини / Н.В. Заверико // Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у ВНЗ: досвід, проблеми та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17-19 травня 2007 р. – Запоріжжя: ЗНУ. – С. 29-31.
6. Законодавство України про сім'ю: [офіційні тексти із змін. станом на 15 лют. 2002р.] / Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – К. : Юрінком Інтер, 2002. - № 3. – 384 с.
7. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание : [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / О.Л.Зверева, А.Н. Ганичева]. – М. : Издательский центр «Академия», 1999 . – 160 с.
8. Козубовська І.В. Як учить народна мудрість / І.В. Козубовська // Рідна школа. – 1993. - № 2. – С. 22-24.
9. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : [навч. посібник / О.О. Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т. Федоренко] ; ред. О.О. Любар. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
10. Мухін І.М. Педагогічні погляди і освітня діяльність Х.Д. Алчевської / [І.М. Мухін] : под ред. А. Мазуркевича. – К. : Вища школа, 1979. – 184 с.
11. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / І.В. Козубовська, І.І. Мигович, В.В. Сагарда та ін. : [Заг. ред. І.В. Козубовська, І.І. Мигович]. – Ужгород : УжНУ, Видавництво „Мистецька лінія”, 2001. – 152 с.
12. Родинна педагогіка : [навчально-методичний посібник] / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексеєнко та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
13. Словник-довідник для соціальних педагогів і соціальних працівників / [заг. ред. А.Й. Капська, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухова]. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.
14. Соціальна педагогіка : теорія і технології : [підручник / ред. І.Д. Зверева]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
15. Трубавіна І.М. Концепція соціально-педагогічної роботи з сім'єю / І.М. Трубавіна // Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у ВНЗ: досвід, проблеми та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17-19 травня 2007 р. – Запоріжжя: ЗНУ. – С. 91-94.

УДК 37.013.42: 316.774-053.6

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ ЗМІ НА ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Шугайло Я.В., аспірант

Запорізький національний університет

У статті аналізується проблема негативного впливу ЗМІ на соціалізацію, висвітлюються аспекти впливу телебачення, комп'ютера та Інтернету, реклами. Наведено рекомендації для роботи соціального педагога з батьками щодо попередження негативного впливу ЗМІ на дітей та підлітків.

Ключові слова: засоби масової інформації, профілактика негативного впливу, соціалізація, діти, підлітки.

Шугайло Я.В. РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ СМИ НА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье анализируется проблема негативного влияния СМИ на социализацию, рассматриваются аспекты влияния телевидения, компьютера и Интернета, рекламы. Приведены рекомендации для работы социального педагога с родителями по предотвращению негативного влияния СМИ на детей и подростков.

Ключевые слова: средства массовой информации, профилактика негативного влияния, социализация, дети, подростки.

Shugaylo Y.V. WORK OF SOCIAL PEDAGOGUE WITH PARENTS ON PREVENTION OF NEGATIVE INFLUENCE OF MUSS-MEDIA ON CHILDREN AND TEENAGERS / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article deals with the problem of negative influence of muss-media on socialization, specifically influence of TV, computer, Internet, advertising. Recommendations to social pedagogues how to work with parents on prevention of muss-media on children and teenagers are given

Key words: muss-media, prevention of negative influence, socialization, children, teenagers.

Проблема впливу ЗМІ на дітей та підлітків є предметом наукових досліджень впродовж останніх десятиріч. Як зазначав відомий канадський соціолог і культуролог Г.М.Маклуен [1], ера мас-медіа і електронної інформації радикально змінює як життя людини, так і її саму. ЗМІ справляють найбільш вагомий вплив на суспільну свідомість, а особливо на формування особистості дітей та підлітків. Проблематика питання досліджувалася Д.А.Поповою, Н.Н.Богомоловою, Н.Н.Авдеевою, Н.П.Гришасвою, О.С.Кордобовським, Р.Пацлафом, А.В.Федоровим. Так, було визнано, що головною метою професіоналів та батьків є мінімізація негативного впливу ЗМІ на дітей та підлітків.

Робота соціального педагога з попередження негативного впливу засобів масової інформації (ЗМІ) на процес соціалізації має бути комплексною, і проводиться не лише з дітьми та підлітками, а й з батьками. При інформуванні батьків мають наголошуватися не лише негативні наслідки впливу ЗМІ на фізичне та психічне здоров'я дітей, а й методи їх профілактики.

Перш за все соціальний педагог має висвітлити головні аспекти впливу ЗМІ на соматичне здоров'я. Негативний вплив при роботі дитини та підлітка за комп'ютером виявляється у порушенні опорно-рухового апарату, а саме: ураження скелету, порушення постави, сколіоз, а також ураження променевоzap'ястного суглобу, артрози. Порушення зору, що пов'язане із роботою на комп'ютері, має назву "комп'ютерний зоровий синдром" і проявляється у почервонінні очних яблук, різноманітних болях під час руху очей тощо. Ці явища викликані тим, що організм людини природно не пристосований ані до тривалого сидіння в одній позі, ані до постійного розглядання близько розташованих предметів. Можна уявити, що навантаження при роботі за комп'ютером подібне до того, яке існує під час читання або письма. Але воно має три істотні відмінності:

- 1) положення тіла перед монітором доволі жорстко зафіксоване (на відміну від книжки монітор знаходиться завжди на одному місці, те ж саме стосовно клавіатури);
- 2) положення тіла при роботі навіть дорослої людини не відповідає ергономічним вимогам, а для дитини та підлітка це є ще актуальнішим (більшість дітей та підлітків використовують меблі, розроблені для дорослих);
- 3) зображення на екрані монітору світиться, а предмети, що оточують людину, мають набагато меншу яскравість.

Декілька десятиріч тому всі ці захворювання вважались професійними і стосувалися лише невеликої частки населення, але сьогодні велика кількість сімей має комп'ютери, а діти зазвичай вміють користуватися комп'ютером раніше, ніж навчаються читати та писати. Необхідно зазначити, що науковцями детально розглянуті усі ці негативні наслідки роботи за комп'ютером та розроблені можливі методи запобігання їх виникненню [2]. Зовсім інша ситуація із усвідомленням батьками, а інколи і педагогами, негативних наслідків впливу на здоров'я дітей та підлітків телебачення. Найбільш широко дані фізіолого-антропологічні питання висвітлені в праці Райнера Пацлафа [4], який зазначає, що робота органів зору при перегляді телевізійних програм суттєво відрізняється від типового акту споглядання. Зір є доволі активним процесом тому, що усі образи реальної дійсності спочатку підлягають обробці під час складних рухів зорових м'язів, і лише потім усвідомлюються. Коли людина дивиться на оточуючий світ, вона сприймає лише крихітний фрагмент цілої картини, саме той, на якому збігається фокус оптичних осей обох очей. І все ж таки ми отримуємо чітке зображення цілого предмета завдяки тому, що м'язи очей по черзі фіксують окремі деталі. Око фіксує на долі секунди один фрагмент, потім м'язи стрибкоподібним рухом (саккадою) переводять фокус на інший фрагмент. Процес триває доти, поки не буде проскановано таку кількість деталей, яка дозволить отримати чітке повне зображення. При спокійному спогляданні за секунду здійснюється від 2 до 5 саккад, при чому вони не усвідомлюються людиною, але в той же час вони обумовлюються індивідуальними особливостями кожної особистості.

Дані рухи м'язів відбуваються по-різному навіть в однієї людини, в залежності від того, на що вона дивиться і що хоче бачити. Більшість глядачів сприймають телезображення як звичайне, однак електронно-променеві трубки, що використовуються в телевізорах, у принципі не можуть створити повноскладену картину. Електронно-променева трубка має лише один електронний промінь, який, зіткнувшись з екраном, створює точку, що світиться. Дана точка за допомогою системи розгортки обходить увесь екран, який складається з 625 рядків, у кожному з яких 833 точки. Таким чином, око не встигає зафіксувати будь-який фрагмент тому, що електронний промінь встигає зникнути з того місця, де він щойно був, і освітлена ним точка миттєво зникає. Око реагує на це заміною активних рухів на повну пасивність, і погляд "застигає". Якщо порівняти кількість саккад при телеперегляді та при спокійному спогляданні природного середовища, то їх кількість зменшується в середньому на 90%. Іншим показником активності очей є діаметр зіниць, що розглядається науковцями водночас як показник ступеню активності мозку (кортикальної активації) і, відповідно, як індикатор бадьорості свідомості. Ще в 1980 році вченими було зафіксовано значне зменшення діаметра зіниць при перегляді телепередач. Найголовнішим є те, що залякання діяльності очей передається всьому тілу і навіть дуже збудливі діти здатні годинами знаходитись біля екрану телевізора. Дане явище лікарі визначають як руховий застій. Як нами було вже зазначено, паралізуючий вплив телебачення проявляється в зміні активності токів кори головного мозку, що можна виміряти за допомогою електроенцефалограми. Загальновідомо, що в темряві, або у ситуації коли очі заплющені, у людини переважають відносно низькі альфа-частоти (8-13 Гц), а при освітленні, коли очі розплющені, вони змінюються на більш високі бета-частоти (14-30 Гц), що вважається показником бадьорості та активної візуальної уваги. Альфа-частоти також фіксуються у людини, коли вона займається медитацією, при гіпнозі тощо. Згідно з дослідженнями Герберта Е. Кругмена при перегляді телебачення бета-частоти майже зникають, і домінуючими стають альфа-частоти.

Ще однією важливою проблемою пов'язаною із переглядом телебачення є зайва вага дітей та підлітків. Згідно із дослідженнями, проведеними у США у 1992 році, ожиріння дітей та підлітків прямо пропорційне кількості годин, проведених перед телевізором. Експериментатори вимірювали так званий основний обмін речовин (кількість енергії, що споживається в стані спокою для підтримки нормальних фізіологічних функцій), а потім його зміни під час 25-хвилинного перегляду телепередач. Телеперегляд знизив обмін речовин дітей в середньому на 12-16%, але необхідно пам'ятати, що порівняння проводилося із обміном речовин у стані спокою, тобто дитина витрачає під час перегляду менше калорій, ніж у стані повної бездіяльності. Ситуація погіршується тим, що під час перегляду телебачення діти бачать рекламу саме шкідливої для здоров'я та висококалорійної їжі [4]. Ці факти є однією з причин сучасної світової епідемії ожиріння у дітей та підлітків. Інші дослідження зазначають, що під час телеперегляду пульс уповільнюється на 10%, тобто на 420 ударів на годину, а також подібні зміни відбуваються з обміном речовин у головному мозку (за даними томографічного дослідження). Можна зробити підсумок, що телеекран переводить не тільки свідомість у стан між сном та бадьорістю, але й увесь процес обміну речовин.

Американські спеціалісти у сфері фізіології головного мозку, після вимірів активності в дітей, "які були виховані телебаченням" (tv-kids), констатували, що надмірне споживання телепрограм веде до спустошуючих для мозку наслідків. Кора головного мозку тих дітей, що проводять біля телевізора 10-12 годин на день, подібна до пустелі. Вони страждають на повну втрату здатності до уваги.

Сьогодні телебачення, як і декілька десятиріч тому, виступає лідером серед способів проведення дозвілля у дітей та підлітків, натомість кількість людей, що мають звичку читати, зменшується. Серед наслідків, пов'язаних із впливом ЗМІ на інші аспекти життєдіяльності дітей та підлітків, найважливішими, на нашу думку, є такі: зменшення ресурсів часу, що викликає постійний стресовий стан; формування негативного ставлення до власного тіла, особливо у дівчаток-підлітків; формування гендерних стереотипів; зменшення міжособистісної комунікації та збільшення самотності; виникнення страху перед оточуючим світом; зниження шкільної успішності тощо.

Розглянемо ці та інші наслідки впливу ЗМІ більш детально. Діти, починаючи з раннього віку, переглядають програми різних жанрів, і, таким чином, постійно підпадають під вплив різноманітних сцен насильства. Приблизно підраховано, що до дванадцятирічного віку дитина підлягає впливу 20 тисяч сцен вбивства та 100 тисяч інших сцен насильства [4, 106]. Згідно з аналізом цих сцен, три чверті жорстоких персонажів залишаються безкарними, приблизно у половині цих сцен не показують ран чи страждань жертви. Проведені дослідження довели, що це призводить до наслідування дітьми та підлітками зразків телевізійного насильства, після переглядів вони починають поводити себе жорстоко під час гри і демонструють нові поведінкові навички навіть через великий проміжок часу. Перегляд сцен насильства може сприяти видаленню стримуючих факторів жорстокої поведінки через зменшення чуттєвості до наслідків жорстокості, а також через легітимізацію такої поведінки, як нормальної та прийнятної у даному суспільстві. Як зазначає Д.Леміш, "практично не викликає сумнівів те, що діти з агресивними нахилами дивляться набагато більше програм жорстокого змісту. І в той же час є серйозні підстави вважати, що перегляд сцен насильства провокує на агресивні вчинки навіть тих дітей, що не

мали нахилів до цього раніше" [4, 113]. Хотілося б навести думку американського військового психолога Дейва Гросмена (Dave Grossmann), про те, що демонстрація насильства у мас-медіа та ще більш небезпечні, пройняті насильством інтерактивні відеоігри запускають у дітей та підлітків саме ті психічні механізми, за допомогою яких професійних військових вчать убивати [5]. Двадцятип'ятирічний досвід Д. Гросмена, військового та психолога, дозволив йому дійти висновку, що здатність вбивати не є природною, їй потрібно навчати. Таким же чином, як на військовій службі навчають та тренують людей, щоб вони змогли вбивати, те ж саме ми дозволяємо робити з власними дітьми. Головними умовами такого тренування він називає формування жорстокості та байдужості, а в особистості дитини чи підлітка показ насильства заохочує формування саме цих двох якостей.

Залишається недостатньо дослідженою роль родини та домашнього оточення у процесі впливу на дитину та підлітка сцен телевізійного насильства. Однак наявні дані, що діти із родин, а) у яких застосовують тілесні покарання, б) де телебачення є єдиним способом проведення дозвілля, в) де відсутній батьківський контроль над обсягом перегляду та змістом програм, будуть у більшому ступені підлягати впливу сцен насильства.

Щодо впливу реклами на дітей та підлітків, тут необхідно особливу увагу звернути на рекламу продуктів харчування, алкогольних напоїв та тютюнових виробів. Зрозуміло, що телебачення розглядає дітей та підлітків в першу чергу як ринок збуту товарів, які рекламуються. Діти, в свою чергу, безпосередньо впливають на купівельні звички власних батьків. Велика кількість батьків вимушена переживати справжній споживацький терор з боку власних дітей. Очевидно, що реклама стала для дітей основним соціалізуючим фактором у сфері культури споживання. Як складова процесу соціалізації вона тісно пов'язана із іншим, прихованим показником. Саме від неї залежить ступінь задоволеності дитиною власним життям в цілому, і матеріальним положенням зокрема. На дане почуття задоволеності впливає здатність або не здатність придбати будь-яку річ, що рекламується, мати яку діти "просто зобов'язані". Реклама в цілому базується на тому, щоб примусити дитину чи підлітка почувати себе незадоволеним тим, ким вони є і що вони мають, для формування мотивації до придбання нових товарів, які здатні покращити життя. Однак деякі з товарів, що рекламуються, є шкідливими для здоров'я дітей, наприклад, їжа із підвищеним вмістом цукру (цукерки, пластівці, безалкогольні напої) та шкідливих жирів (чіпси, сухарики тощо). Досить поширеною є реклама ресторанів швидкого харчування, їжа у яких є незбалансованою. Споживання подібної їжі є одним з факторів, що викликають ожиріння та інші соматичні захворювання, як було зазначено нами раніше. На відміну від реклами занадто солодких продуктів, реклама алкогольних напоїв не демонструється впродовж дитячого часу, але дитина чи підліток може побачити її під час перегляду телебачення разом із дорослими, або у друкованих ЗМІ. Реклама алкоголю часто представляє його як атрибут дорослості та модності, викликає асоціації із цілим переліком фізичних та психологічних задовольень, у тому числі й сексуальних. Дана реклама може сформувати у дітей та підлітків, що не вживають алкогольні напої, позитивну установку у ставленні до алкоголю та готовність вживати його, коли вони подорослішають. Численні дослідження реклами сигарет довели, що чим частіше дитина або підліток можуть впізнати рекламу або емблему видів сигарет, тим вища і вірогідність паління. Особливо привабливими для підлітків є ті марки сигарет, у яких акцент робиться на понятті "стиль життя".

Сучасні ЗМІ, особливо телебачення, популяризують образ недосяжно красивої жінки, молодої та стрункої. Стрункість стала мірилом жіночності та краси, невід'ємним атрибутом особистого та соціального успіху. Нав'язаний ЗМІ стандарт краси примушує дівчат вкладати усі свої фізичні, емоційні, матеріальні ресурси в марні намагання "виправити" власну зовнішність за допомогою косметики, дієт, пластичної хірургії тощо. Стандарти, які транслюються, свідомо несуть внутрішні суперечності між уявою дівчинки про себе саму та про її "ідеальне я". У той час як уява про ідеальну вагу жінки змінюється в бік все більшої худорлявості, реальна вага жінок у сучасному світі має тенденцію до постійного збільшення. Отже, сукупний вплив стереотипних моделей краси призводить до незадоволеності власним тілом, виникнення бажання зменшити власну вагу, до симптомів розладу харчової поведінки (нав'язливі ідеї про власну вагу, почуття провини під час споживання їжі і т.п.). До останнього часу проблема невідповідності стандартам краси стосувалася лише дівчат, але подібні емоційні механізми впливу виявляються і в хлопчиків.

Дослідження впливу ЗМІ на розподіл часу доводять, що інтенсивне використання мультимедійних засобів у формуванні особистого дозвілля не надає жодної економії, а навпаки "розкрадає" часові ресурси їх користувача. Наслідками цього є стрес та хронічний цейтнот. Занепокоєність вчених викликає і зменшення кількості читачів, оскільки проведені в останній час дослідження неспростовно довели, що звичка читати, вміння читати та бажання читати є комплексною ключовою здатністю, що забезпечує психічний, соціальний та інтелектуальний розвиток дітей та підлітків. Активні читачі є і активними мислителями. Необхідно зазначити, що мешканці високорозвинених індустріальних країн, починаючи з 1980-х років, все більше втрачають здатність сприймати письмову інформацію, розуміти її і користуватися нею. Дане явище здобуло назву функціональної неграмотності, або "постаналфавітності". Загалом, для більшості країн характерною є формула "однієї третини": по одній третині населення

відноситься до тих людей, що люблять читати; до тих, хто робить це час від часу та до тих, хто не робить цього ніколи. Американський учений Баррі Сандерс (Sanders Barry) називає головною причиною постаналфавітності використання електронних мас-медіа (перш за все телебачення), що тільки зростає. А згідно із висновком Організації по економічному співробітництву і розвитку (ОЕСР), що був зроблений у 1995 році, саме в найбагатших країнах планети більше 20% населення володіють обмеженими здібностями читати та рахувати.

Також ЗМІ, а особливо телебачення, сприяють все більшому піддаванню глядачів різноманітним маніпулятивним технологіям. Наприклад, довготривалі демоскопічні дослідження доводять, що інтерес людей до політики зростає, а в той же час уміння розумітися на поточній політиці, обізнаність у політичних персоналіях, датах важливих політичних подій залишається незмінною. На думку Е. Нелле-Нойман (Noelle-Neuman Elisabeth) поєднання широко поширеного інтересу до політики та малої поінформованості є дуже небезпечним поєднанням, тому що воно створює базу для маніпуляцій.

У батьків сьогодні все менше часу для дітей. Згідно з роботами німецького науковця Манфреда Хайнемана (Heinemann Manfred) в середньому мати має для розмови з власною дитиною 12 хвилин на день. Високий рівень безробіття, соціальні зміни, професійні проблеми, стреси, конфлікти – усе це робить сучасних батьків все більш пригніченими, байдужими та мовчазними. Даний факт є однією з причин того явища, що в цілому світі збільшується кількість дітей з порушеннями мовлення. Англійське суспільство допомоги дітям з дефектами мови у 1996 році повідомило, що кожна третя дитина в Англії має значні відставання у мовленнєвому розвитку. Проблема сягнула таких масштабів, що були розроблені спеціальні "аварійні" програми для британських першокласників, які навчають їх вітатися або дізнаватися дорогу. Дані програми були впроваджені в 360 школах. Проведені в Болгарії в 1998 році дослідження довели, що від 21 до 27% дітей дошкільного віку страждають від розладів мовлення. Об'єднання німецьких логопедів на своїй щорічній конференції, яка була проведена в 1998 році і присвячена розладам мовлення і артикуляції у дітей, констатувало, що проблеми з мовою мають від 15 до 30% дітей дошкільного віку. До речі, було з'ясовано, що дана проблема не є пов'язаною із певними соціальними прошарками чи рівнем освіти батьків. Учені зазначають, що порушення мовлення в дітей проявляється, як правило, не ізольовано, а разом із цілою низкою інших дефіцитів, особливо у сфері моторних та сенсорних здібностей. Але іншим фактором, що завдає шкоди розвитку мовлення у дітей, є перегляд батьками і дітьми телебачення. І саме вимушена ізоляція від власних батьків заставляє дітей все більше часу проводити із телевізором. Але перегляд телебачення призводить не тільки до порушень мовлення в дітей, а й до погіршення творчих здібностей, фантазії та інтелекту. Недостатня кількість первинних стимулюючих подразників призводить до того, що в сучасних дітей гірше формуються функції сприймання та відчуття – тепла, рівноваги, руху, нюхання тощо.

Деякі батьки вважають що телебачення та радіо лише допомагають розвитку мовлення у дітей, оскільки мова дикторів є абсолютно правильною і дитина буде її наслідувати, а також через велику кількість освітніх програм, що транслюються. Англійський логопед Саллі Уорд (Ward Sally) у 1996 опублікувала результати власних 10-річних досліджень, згідно з якими 20% дітей, віком 9 місяців, мали відставання у фізичному розвитку у тих випадках, коли батьки використовували телевізор як няньку [6]. Якщо діти продовжували дивитися телебачення, у трирічному віці їх розвиток відповідав дворічній дитині і під загрозою був увесь подальший розвиток дитини. Якщо ж батьки припиняли користування телебаченням і зверталися до прямих мовленнєвих контактів із власною дитиною, то 9-місячна дитина наздоганяла однолітків вже за 4 місяці. Таким чином, лише за допомогою мови батьків дитина може навчитися розмовляти, але сучасні батьки можуть бути занадто зайнятими, можуть самі дуже рідко розмовляти, а можуть і загалом не мати тем для спільного обговорення.

Значна кількість сучасних підлітків є прихильниками мережі Інтернет через можливість спілкування, користування колекціями ігор, музики, фільмів, здобуття будь-якої інформації. Спілкування в мережі є багатогранним, це може бути телеконференція, чат, ігри вмережі з великою кількістю учасників, і листування за допомогою електронної пошти. При спілкуванні за допомогою мережі Інтернет кожен з учасників залишається анонімним, що є виключно привабливим для підлітків, так як знищуються вікові та інші кордони. У реальному світі контакти дитини з людьми обмежуються в першу чергу фізичною досяжністю: дитячий садок, школа, двір, табір та ін. Саме тому виникає почуття цінності спілкування, з друзями потрібно спочатку познайомитись, а потім бути здатним підтримувати контакти. У чатах відчуття цінності спілкування та довірливості відносин втрачається, завжди можна або припинити спілкування у будь-який момент, або знайти інших співрозмовників. Нажаль при розмовах за допомогою Інтернет значно трансформується мова. Для комп'ютерної мови характерними є стислість, розірваність висловлювань, відсутність чітких, структурованих, завершених діалогів або смислових одиниць, використання ієрогліфів та скорочень. Таким чином відбувається регрес мови, повернення на попередню щабліну розвитку, а також спостерігається відмова від мовних норм реальних культур.

Суттєвим є вплив ЗМІ на статеву соціалізацію дітей та підлітків. Більшість дітей вперше дістають уяву про сексуальну поведінку за допомогою ЗМІ, в першу чергу телебачення, і це відбувається задовго до

того, як вони стають фізично, соціально та емоційно зрілими у даному сенсі. Діти не мають можливості порівняти телевізійний образ із реальним життям, оскільки сексуальна поведінка відноситься до особистої сфери. Провідні агенти соціалізації – родина, школа, частіше за все або забороняють поведінку та розмови, пов'язані із сексом, або висвітлюють дану тему поверхнево. На противагу цьому секс та сексуальність є головними темами багатьох телепрограм, вони можуть демонструватися як відкрито, так і приховано. Відповідний контент включає в себе не тільки еротичну поведінку, а й стосується сексуальних ролей, близькості і піклування, шлюбу та подружнього життя. Аналіз сексуально-орієнтованих тем на телебаченні довів, що їх висвітлення та презентація суттєво відрізняються від реальності. Наприклад, більшість сексуальних відносин, що демонструються по телебаченню, відбувається поза шлюбними або будь-якими іншими постійними відносинами. Часто сексуальна поведінка пов'язується із грошима, насильством, а не зображується як частина теплих, емоційно близьких відносин. Секс часто зображується як спонтанний і безвідповідальний. Дуже рідко демонструються можливі негативні наслідки статевих відносин, такі як небажана вагітність, хвороби, що передаються статевим шляхом, тощо. Можна підвести підсумок, що активний перегляд сексуального контенту може підвищити вірогідність такої ж поведінки у реальному житті внаслідок наслідування, у зв'язку із сексуальним збудженням та зняттям заборон. Окремо необхідно торкнутися питання впливу порнографії на статеву соціалізацію, оскільки доступ до неї в мережі Інтернет є вільним для будь-якої дитини чи підлітка. На відміну від телевізійних програм, порнографія використовує інші, "фотографічні" прийоми, у зв'язку з цим у глядача створюється ілюзія, що він дивиться документальний фільм про реальних людей та їх звичайну сексуальну поведінку. Серед глядачів порнографії, за даними експериментів та кореляційних досліджень, існує більш негативне відношення до жінок. Вони жорстоко та неухважно відносяться до сексуальних потреб власних партнерів, зменшують серйозність сексуальних злочинів та їх наслідків для жінок та дітей тощо.

Батьки, яким була надана інформація щодо головних негативних наслідків впливу ЗМІ на дітей та підлітків, можуть розробити власні стратегії їх попередження або дотримуватися рекомендацій соціального педагога. Хотілося б навести один з прикладів розроблених рекомендацій.

Для того, щоб попередити негативний вплив комп'ютера на здоров'я дитини чи підлітка, батьки мають: слідкувати за дотриманням режиму роботи (не дозволяти працювати за комп'ютером вночі, дитина має робити регулярні перерви у роботі через певні проміжки часу); організувати для дитини чи підлітка робоче місце із урахуванням основних ергономічних вимог (відстань від очей до монітора має бути 45-60 см, очі мають знаходитися на 15-20см вище центру екрана, спина - спиратися на спинку крісла, пальці - знаходитися на рівні зап'ястків і т.д.); і, найважливіше, здійснювати батьківський контроль за роботою дитини на комп'ютері. При навчанні підлітка безпечній поведінці в мережі Інтернет фахівці рекомендують батькам обговорити основні теми та розробити кодекс поведінки користувача мережею. Основними положеннями даного кодексу можуть бути такі: ніколи не повідомляти без дозволу батьків особисту інформацію (домашню адресу, номер телефона, номери кредитних карток, номер школи тощо); ніколи не погоджуватися на особисту зустріч з людиною, знайомство із якою відбулося в мережі, без дозволу батьків; ніколи не відправляти власні фотографії та фотографії своєї родини іншим людям за допомогою мережі Інтернет або електронної пошти; поводити себе в мережі Інтернет таким чином, щоб не ображати інших людей та не робити нічого протизаконного; без дозволу батьків ніколи не завантажувати, не встановлювати та не копіювати будь-які матеріали з мережі Інтернет; повідомити батькам своє реєстраційне ім'я та ніки в чаті. Підліток має підписати подібний документ, щоб довести власне розуміння та прийняття даних правил. Кодекс можна розташувати поряд із комп'ютером, для того, щоб підліток мав змогу постійно його бачити та не забувати про нього. Але навіть після того, як підліток стане досвідченим користувачем мережі, батьки мають цікавитися його діяльністю та періодично її контролювати. Для батьків, що бажають захистити власних дітей від шкідливої інформації в мережі Інтернет (наприклад, порносайтів), розроблені спеціальні програми фільтрації змісту. Одними з найпопулярніших програм фільтрації є CYBERSitter (<http://www.cybersitter.com>) та CyberPatrol (<http://www.cyberpatrol.com>). Також батьки мають знати про можливість контролю змісту відеофільмів, які переглядає дитина чи підліток, та комп'ютерних ігор. Сучасні цифрові засоби збереження та поширення інформації дозволяють розміщувати службову інформацію у вигляді метаданих безпосередньо на носій інформації (наприклад, інформацію про рейтинг фільму чи гри). Завдяки наявності на диску метаданих, заборону на перегляд тієї чи іншої інформації можна запрограмувати в самому відтворювальному пристрої. Функції батьківського контролю сьогодні реалізовані у багатьох DVD-плеєрах та у комп'ютерах. Операційна система Windows Vista має набір функцій, що мають назву батьківський контроль. Ці функції дозволяють: 1) призначити час, коли діти можуть користуватися комп'ютером; 2) визначити, які ігри та програми дитина має право запускати; 3) визначити, які сайти діти та підлітки можуть відвідувати. Після ввімкнення та налаштування даних функцій у системі може створюватися детальний звіт про дії дитини на комп'ютері. Хотілося б зазначити, що при здійсненні батьківського контролю необхідно враховувати вік дитини. Для дітей дошкільного, молодшого шкільного віку необхідним є зовнішній контроль, але в підлітковому віці дитина має переходити до внутрішнього, самоконтролю.

Щодо загальних рекомендацій по попередженню негативного впливу ЗМІ на соціалізацію, то батькам необхідно: 1) обмежувати час користування ЗМІ, 2) залучати дитину до активної діяльності і створювати для неї розвиваюче середовище, 3) знаходитися поряд із дитиною, під час користування ЗМІ, або періодично здійснювати батьківський контроль, 4) навчити дитину критично ставитися до інформації, наданої ЗМІ. Критичне ставлення до повідомлень ЗМІ можливе за умови розвинутого критичного мислення у дитини чи підлітка, що є темою подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. – N.Y.: McGraw Hill, 1964.
2. Днепров А.Г. Защита детей от компьютерных опасностей / А.Г. Днепров. – СПб.: Питер, 2008. – 192с.
3. Пацлаф Р. Застывший взгляд / Райнер Пацлаф. – М.: Изд-во Evidentis, 2003. – 224с.
4. Дафна Л. Влияние телевидения на развитие детей / Леммиш Дафна. – М.: Поколение, 2007. – 304с.
5. Dave Grossman. Stop Teaching Our Kids to Kill : A Call to Action Against TV, Movie and Video Game Violence/ Dave Grossman, David Grossman, Gloria De Gaetano. – Crown Publishers, 1999. – 208 p.
6. Ward S. Detecting abnormal auditory behaviours in infancy: the relationship between such behaviours and linguistic development. British J. of Comm. - 1984. - Vol. 19. – P. 237-251.

УДК 378.881

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ФАКУЛЬТАТИВУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Шумських І.А., ст. викладач

Макіївський економіко-гуманітарний інститут

У статті проаналізовано місце та роль факультативного курсу з англійської мови для студентів-соціологів у системі фахової підготовки студентів.

Ключові слова: соціологічна та соціокультурна компетенція, міжкультурна комунікація, ціннісні орієнтації студентів-соціологів.

Шумских И.А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ФАКУЛЬТАТИВА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ / Макеевский экономико-гуманитарный институт, Украина.

В статье приведен анализ места и роли факультативного курса по английскому языку для студентов-социологов в системе профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: социологическая и социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, ценностные ориентации студентов-социологов.

Shumskikh I. FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS-SOCIOLOGISTS BY MEANS OF THE ENGLISH OPTIONAL CLASS / Makiyivka Institute of Economics and Humanities, Ukraine.

The article analyses the place and role of the English optional class for students-sociologists.

Key words: sociological and sociocultural competence, communication among cultures, value orientation of students-sociologists.

Актуальність проблеми: Стрімке входження до світової спільноти, інтеграційні процеси в політиці, економіці, культурі, ідеології актуалізують проблему міжкультурного спілкування. У сучасних умовах зростає роль інформації на всіх рівнях і у всіх сферах суспільного розвитку. Володіння іноземними мовами – необхідна умова професіоналізму фахівця, що дозволяє працювати з інформацією, а також спілкуватися з колегами по професії в різних країнах. Входження України в Болонський процес і участь в європейському ринку праці можливо тоді, коли майбутні фахівці отримають достатню підготовку з іноземної мови. Посилюються вимоги до фахівців, зокрема до їхнього рівня володіння іноземними мовами. Навчання іноземних мов розглядається як пріоритетне, що зумовлене розширенням міжнародних зв'язків України, інтернаціоналізацією всіх сфер суспільного життя. У деяких європейських країнах поширений «Європейський мовний портфель» – лінгвістичний паспорт, що є в кожного

випускника і свідчить про рівень його знання іноземних мов, пред'являється під час вступу на роботу. Рада Європи вважає, що такий документ повинен бути в кожного європейського громадянина (загальноєвропейська конвенція 1998 року).

Аналіз останніх досліджень і публікацій: питання професійно-орієнтованого навчання іноземних мов розглядалися в дослідженнях М.В.Ляховицького, С.О.Китаєвої, С.А.Проценко. Сучасна система освіти вимагає розширення інформаційного поля. З появою мережі Інтернет, комп'ютерних технологій з'явилися можливості користування базами даних наукових і інформаційних центрів по всьому світу, інформацією на сайтах різних установ. Комп'ютерні технології навчання іноземних мов можуть принципово змінити методи роботи, її результати. Використання комп'ютерних технологій навчання у викладанні іноземних мов розглянуте в працях К.І.Саломатова, М.В.Ляховицького та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми: У статті зроблена спроба показати, яким чином в умовах існуючого розриву між I рівнем навчання (студент 2 курсу) і II рівнем навчання (спеціаліст з неповною вищою освітою), факультативний курс сприяє розвитку комунікативних здібностей студентів, готує до міжособистісної та міжкультурної взаємодії і співробітництва і в Україні, і на міжнародному рівні; розвиває ціннісні орієнтації засобами включення студентів-соціологів у діалог культур; сприяє формуванню потреби в саморозвитку і самореалізації студентів з високим рівнем мотивації.

Формулювання цілей: розробка основних положень програми факультативного курсу з англійської мови для студентів-соціологів.

Викладення основного матеріалу дослідження: англійська мова стає загально визнаним засобом міжкультурної комунікації, ефективним важелем розвитку освітнього і культурного потенціалу, інтелектуальних і особистих здібностей студентів.

У нашій статті ми робимо акцент на формуванні в студентів-соціологів іншомовної компетенції, яка виступає критерієм успішності оволодіння іноземною мовою, за допомогою факультативних занять з англійської мови. Зміст і технологія навчального процесу на факультативних заняттях повинні відображати цілі і завдання підготовки фахівця з урахуванням специфіки його майбутньої професійної діяльності. Головним завданням факультативного курсу є розвиток у студентів-соціологів уміння читати і перекладати оригінальну літературу за фахом і спілкуватися в рамках професійної тематики. Здійснюється відбір текстового матеріалу (з урахуванням спеціальної лексики), що враховує професійну орієнтацію студентів. Під спеціальною лексикою розуміються терміни і термінологічні єдності, специфічні штампи і кліше, що характеризують діловий стиль мовлення в професійній діяльності. Спеціальний орієнтований відбір навчальних текстів є найважливішою передумовою підвищеної зацікавленості студентів-соціологів у вивченні іноземної мови. При визначенні тематики текстів урахується мотивація навчання. На думку І.О.Зимньої, навчання, яке не має мотивації, позбавлене психологічного змісту [2]. Переклад текстів стає не тільки метою, але й засобом навчання. Завдяки йому здійснюється перевірка розуміння студентами іноземної мови. Постійно займаючись практикою перекладу, студенти-соціологи підвищують рівень мовної та мовленнєвої культури, збагачують професійний словниковий запас. Навчання англійської мови здійснюється цілеспрямовано з орієнтацією на виконання задач професійної діяльності. Для полегшення перекладу оригінальних соціологічних текстів студентам пропонуються такі програми: PROMT, Dictionary Editor, Promt X, PROMTE, PROMT Plug-In for Acrobat, Acrobat Reader, Electronic Dictionary, Longman Writing Coach. Тематика текстів включає матеріал, який вивчається студентами на заняттях із соціології, політичної соціології, соціології сім'ї, соціальної роботи, економічної соціології, соціальної статистики, соціальної антропології (Marriage and Family Changes – Adult Socialization; Stratification: the Political Dimension; Economic and Political Inequality: How Closely Related? Social and Economic Sociology; Social Work – Three Main Categories; Globalization in a Number of Human Activities, The Sociological Imagination etc.)

Значне місце у викладанні факультативного курсу для студентів-соціологів займає лінгвокраїнознавство. Без знань реалій, пов'язаних з економікою, культурою, історією, без урахування соціокультурних і політичних традицій неможливі ані адекватний переклад, ані повноцінна міжкультурна комунікація. Основними принципами, на яких базується побудова факультативного курсу для соціологів, є усвідомлення мети і способів її досягнення; взаємозв'язок видів мовної та мовленнєвої діяльності; максимальна комунікативність тренувальних вправ; попередження помилок за рахунок правильної послідовності завдань. Одним із шляхів розвитку творчої і самоосвітньої діяльності нами вибрані країнознавчий та соціокультурний підходи в навчанні (Ю.І.Пасов, Л.В.Гарська) [1, 5]. До програми включені автентичні тексти з основних розділів соціології з метою розвитку навичок пошукового і вивчаючого читання та перекладу оригінальних матеріалів з соціологічної тематики, реферованого викладу текстів, накопичення словникового запасу, необхідного для читання і узагальнення на професійні теми. Міжпредметні зв'язки є суттєвими, тому що взаємозв'язок предметів впливає із завдань комплексного підходу до навчання. Отже, доцільно використовувати знання однієї науки під час навчання інших для розвитку розумових здібностей тих, хто навчається. Під час пояснення нового матеріалу доцільно залучати відомості з інших предметів, спиратися на них.

Невід'ємною частиною факультативного курсу є удосконалення граматичної компетенції у тому обсязі, який необхідний для читання і розуміння спеціальної наукової літератури, у тому числі газетних і журнальних статей, для проведення усної бесіди на професійні теми. Відібраний граматичний матеріал ставить за мету допомогти студентам оволодіти граматичними явищами, з якими доводиться найчастіше стикатися при перекладі текстів за фахом. Аналіз показав, що найбільш складним для студентів-соціологів є переклад дієслів у пасивній формі, інфінітива і інфінітивних зворотів, переклад дієприкметників і дієприкметникових зворотів, форм умовного способу, переклад емфатичних конструкцій, модальних і герундіальних конструкцій. Різноманітні практичні завдання допомагають студентам-соціологам вживати ту чи іншу граматичну структуру в певній ситуації і спрямовані на розвиток умінь варіювати граматичні явища під час оформлення своїх думок у процесі усної та письмової комунікації. Вправи, які використовуються, мають на меті розвивати уміння застосовувати знання в практиці мовної діяльності, розвивати мовленнєві навички. Основу методичного забезпечення факультативного курсу складає сукупність навчальних посібників за фахом, збірники текстів, методичних вказівок, комплекс навчальних матеріалів з використанням CD-ROM. Остаточо ми можемо узагальнити таку мету та завдання факультативного курсу з англійської мови для студентів-соціологів старших курсів:

Метою факультативного курсу є:

- навчання студентів володіння термінологічним апаратом професійно-орієнтованої мови;
- навчання основ перекладу текстів соціологічної спрямованості;
- навчання анутовання та реферування на основі автентичних джерел з урахуванням особливостей культури народу країн, мова яких вивчається, тобто з використанням лінгвокраїнознавчої інформації;
- активізація діяльності студентів у вирішенні лексичних та граматичних проблем.

Завдання факультативного курсу:

- розвивати загальні навички мовленнєвої компетенції студентів-соціологів для успішної комунікації англійською мовою у сфері побутового спілкування;
- навчати практичного володіння розмовно-побутовою та науковою мовою для активного використання англійської мови в повсякденному, і в професійному спілкуванні;
- вміти аналізувати різні етапи тексту зі спеціальності;
- виділяти лексичні та граматичні труднощі перекладу текстів соціологічної спрямованості;
- навчати перекладати професійний текст, вміти робити повний письмовий, реферативний або анотаційний переклад;
- поширювати світогляд студентів, підвищувати рівень їхньої загальної культури;
- розвивати вміння встановлювати та підтримувати контакт із співрозмовником.

Форма занять:

- аудиторні групові заняття під керівництвом викладача;
- самостійна робота;
- індивідуальні консультації.

Формою контролю знань студентів є залік, який проводиться наприкінці факультативного курсу.

Отже, після закінчення навчання на факультативному курсі студенти-соціологи мають нагоду отримати прямий доступ до інших культур, підвищити особисту конкурентоспроможність у світі бізнесу, користуватися сучасними телекомунікаційними технологіями, врешті-решт, для власного задоволення, щоб вміти спілкуватися зі своїми зарубіжними партнерами не тільки на побутові, але й на професійні теми.

Нижче наведено фрагмент робочої програми факультативу з англійської мови для студентів-соціологів.

№ п\п	Лексичний матеріал	Граматичний матеріал	Кількість годин
Unit 1	Identity: What Makes <i>You</i> ? Appearance. Character. Beauty. Intellectual Ability. Attitudes Towards Life. Attitudes Towards Other People.	Nouns. Classification of Nouns. Exceptions to the Rule. Types of Pronouns. The Verb – to be. Personal Questions. Articles. Use and Non-use of Articles.	10
Unit 2	Let's Celebrate! New Year Celebration. Around the World. Christmas. Happy Easter!	Types and Place of Prepositions. Adjectives/Adverbs. Their Place in the Sentence. Degrees of Comparison. Comparative Structures.	6
Unit 3	Social Change: the Evolutionary Models. The Theory of Evolution.	Simple Tenses of the Verb: Present, Past, Future.	

	Marriage and Adult Socialization. The Political Dimension.	Time Phrases Often Used in the Past: at, in, on, ago. Possessives.	10
Unit 4	Cross-national Sociology. Globalization in a Number of Human Activities. Economic and Political Inequality: How Closely Related?	Continuous Tenses. Present Continuous and Present Simple. Present Continuous for Future Arrangements. Past Simple and Continuous (used to). Perfect Tenses (Present, Past, Future).	10
Unit 5	Social Work: Three Main Categories. The Sociological Scene. Social and Economic Sociology; Social Work. Customs and Traditions. Communication and Language. What Difference Does It Make?	Modal Verbs and Their Equivalents (should, shouldn't, can, can't, have to, don't have to etc.). Types of Questions.	10
Unit 6	Introduction to the History and Contemporary State of Ukrainian Sociology. Development of Sociology in Ukraine.	The Passive. Reported Speech.	10
Unit 7	Designing a Resume. Choosing a Profession. Applying for a Job. Business Contacts. Writing Letters. Telephone Conversations.	Conditional Sentences. Defining Relative Clauses. Gerund. Infinitive. Participle I, II.	8

Висновки з цього дослідження і перспективи: новизна програми полягає в розробці курсу, орієнтованого на:

- взаємозв'язок і взаємообумовленість поглибленого вивчення англійської мови з соціокультурним розвитком студентів;
- формування іншомовної компетенції у випускників вузів, готових здійснювати професійну діяльність в умовах нового полімовного простору;
- використання нової соціологічної і соціокультурної тематики занять;
- практичне застосування в навчальному процесі сучасних технічних засобів навчання (мультимедійні програми, Інтернет, відеокурси).

Передбачуваним результатом є самостійне застосування знань, умінь і навичок з англійської мови для обміну і отримання інформації на основі взаємозв'язку поглибленого вивчення англійської мови з соціокультурним розвитком студентів-соціологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарская Л.В. Социокультурный аспект коммуникации: Этнолингвистическая и лингводидактическая проблемы: www.vestnik.vsu.ru.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 383 с.
3. Комп'ютерно орієнтовані системи навчання / М.І.Жолдак – Вип. 2 - Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. – К.: Вид-во університету, 2000. – 326 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.Пассов. – М: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Farley J.E. Sociology/ Farley J.E. - USA, 1997. – 680 p.
6. A New Dictionary of Sociology/ Ed. by G.D. Mitchell, 1979. – 576 p.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 2(11), 2009

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.