

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 20

Ужгород – 2011

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 20**

Редакційна колегія

- Головний редактор: **Козубовська І.В.**
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи УжНУ*
- Заступник головного редактора: **Бартош О.П.** *кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціології і соціальної роботи УжНУ*
- Відповідальний секретар: **Опачко М.В.** *кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки УжНУ*
- Члени редколегії: **Гвоздяк О.М.** *кандидат педагогічних наук,
професор, проректор УжНУ*
Завгородня Т.К. *доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки УжНУ*
Староста В.І. *доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки УжНУ*
Щербан Т.Д. *доктор психологічних наук,
професор кафедри психології УжНУ*
Поліщук В.А. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного
університету ім.В.Гнатюка*
Поліщук Ю.Й. *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного
університету ім.В.Гнатюка*

***Рекомендовано до друку Вченою Радою
Ужгородського національного університету,
протокол № 2 від 24 лютого 2011 року***

Журнал включено до переліку наукових фахових видань
з педагогічних дисциплін, затвердженого постановою
Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 року.

З М І С Т

Акіншева І.П. Основи політичної соціалізації учнів	7
Андрієвський Б.М. Проблеми модернізації вищої педагогічної освіти	9
Атрощенко Т.О. Специфіка формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів у світлі вимог Болонської конвенції	11
Бахіча Е.Е. Формування толерантності майбутніх вихователів в умовах полікультурного середовища вищого навчального закладу	13
Бунча В.В. Особливості реалізації змісту ґендерного виховання у сучасній початковій школі.....	15
Валуєва І.В. Про поліпшення технології підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи	17
Василинка М.І. Виховання толерантності у молодших школярів засобами предмету «Музика» в умовах полікультурного простору	19
Горішна Н.М. Ґендерна освіта соціальних працівників у США.....	20
Гриценко І.В. Проблеми естетичного виховання молодших школярів у сучасних умовах	23
Дацків І.Є. Особливості організації самостійної роботи студентів у відповідності із Болонськими вимогами.....	25
Демиденко Т.М. Характеристика методів родинного виховання.....	27
Добош О.М. Використання етнокультурного доробку національних меншин Закарпаття в педагогічній просвіті сучасних батьків	30
Довга С. Екологічні ігри у суспільній діяльності батьків і дітей як важливий засіб екологічного виховання	32
Жук О.С. Методика формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування	36
Задорожний І.З. Музично-церковна освіта на Закарпатті XVIII-XIX століть.....	39
Зембицька М.В. Наставництво у системі середньої освіти США як психолого-педагогічна проблема	41
Зобенько Н.А. Профілактика адитивної поведінки неповнолітніх	44
Ірхіна Ю.В. Педагогічні умови формування професійної толерантності магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи	48
Кліщ Г.І. Особливості організації та зміст навчання у медичному університеті міста Ґрат (Австрія)...	50
Колісниченко В.В. Формування готовності курсантів вищої юридичної школи до роботи неповнолітніми	56
Козубовська І.В., Досін А.Р. До питання про нормативні системи регуляції поведінки	58
Кузь В.Г. Майбутнє суспільства можна запрограмувати на майданчику дитячого садочка	60
Кузьма-Качур М.І. Формування продуктивного мислення студентів педагогічних факультетів під час навчально-польової практики з природознавства	63
Кушнір І.І. Формування маркетингової культури майбутніх менеджерів освіти	66
Лалак Н.В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи.....	69
Лещук Г.В. Соціалізація особистості як соціально-педагогічне явище.....	71
Логвиненко Т.О. Особливості підготовки соціальних працівників до роботи у сільській місцевості: досвід Австралії та України.....	73
Марґіта Н.М. Готовність майбутніх вихователів до організації експериментування старших дошкільників.....	76
Мартинюк О.В. Використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки магістрів технічного перекладу в університетах США	79
Машкаринець-Бутко А.І. Розвиток системи інтернатних виховних закладів на Закарпатті після 1945 року	82
Мельничук Ю.Ю. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як ефективний засіб формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкових класів	84
Мочан Т.М. Естетичне виховання учнівської молоді у процесі творчої діяльності	85
Наґрибельна І.А. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи до викладання рідної мови (в контексті Болонського процесу).....	88
Олійник Г.М. Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога	90
Опачко М.В. Формування готовності майбутніх учителів фізики до реалізації завдань дидактичного менеджменту	92
Оришко С.П. Виховні можливості туристсько-краєзнавчої діяльності.....	96
Паук М.М. Соціально-психологічні особливості феномену суїцидальності в сучасних підлітків.....	99

Пермінова Л.А. Мотивація як фактор навчальної успішності студента	101
Пермякова О.Г. Розвиток моніторингових досліджень успішності учнів в Європі (друга половина XX століття)	104
Поліщук В.А., Поліщук Ю.И. Модернізація професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у країнах Європи	107
Попович А.М., Сопко Р.І. Потреби людей похилого віку та планування соціальних послуг	110
Пришляк О.Ю. Формування інформаційної культури майбутніх педагогів	113
Прохоренков В.М., Ковальська Н.М. Маркетингові дослідження ВНЗ як складова діяльності менеджера освіти	115
Раєвська І.М. Характеристика рівнів розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів	119
Розлуцька Г.М. Інноваційні технології в педагогічному процесі вищої школи	121
Романовська Л.І. Життєтворчість як само актуалізація і самовдосконалення особистості в процесі соціально-значущої діяльності дитячих громадських об'єднань	123
Сергєєва О.В. Професійна підготовка перекладачів референтів в університетах Великої Британії	126
Сидор І.П. Проблеми та перспективи організації дозвілля студентів у вищих навчальних закладах України	128
Симодейко С.І. Коучинг як інноваційний метод навчання студентів	131
Сідун Л.Ю. Компетентнісний підхід як чинник якісної вищої освіти	133
Солдатенко М.М. Теоретичні аспекти навчально-пізнавальної діяльності	136
Сорока О.В. Особливості соціалізації молодших школярів засобами арт-терапії	138
Стеблюк С.В. Інноваційні технології навчання у вищій школі	141
Талаш І.О. Формування етнічної ідентифікації майбутніх вчителів як шлях до розширення україномовного освітнього простору	142
Тименко В.П. Культурно-екологічні принципи в українській дизайн-освіті	144
Товканець Г.В. Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця	148
Товканець О.С. Врахування індивідуально-психологічних властивостей учнів професійно-технічних училищ у корекційно-виховній роботі	150
Туленко Марія Впровадження результатів наукових досліджень із емпіричної психології у навчальний процес	153
Тягур В.М. Дизайн як проектна складова підготовки майбутніх вчителів початкових класів з трудового навчання	155
Фенчак Л.М. Формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів на засадах аксіології	157
Фізеші О.Й. Виховні традиції в змісті українських букварів початку XX століття	160
Фролова М.Е. Сутність та принципи самостійної дослідницької діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів	163
Хазін В.О. Світоглядні трансформації сучасної освіти: суб'єктивність у педагогічних вимірах	165
Хмурицька Т.О. Визначення специфіки соціально-педагогічної діяльності	168
Хома О.М. Проблеми підготовки вчителів початкових класів у вітчизняній педагогічній науці	171
Хома Т.В. Поняття «мови», «мовлення» та «культури мовлення» у науково-лінгвістичній літературі	173
Черепаня Н.І. Формування готовності дошкільників до успішного навчання	175
Чутора М.В. Стигматизація: сутність, види, причини виникнення	177
Шайнер А.І. Становлення й розвиток системи торгівельного шкільництва Другої Речі Посполитої у міжвоєнний період (до питання нормативно-правових та організаційних аспектів функціонування комерційних навчальних закладів Східної Галичини)	181
Шилінська І.Ф. Структура та рівні сформованості культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю	184
Шулла Т.А. Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми міжетнічних відносин	187
Щербан Г.В. Особливості формування продуктивних взаємин у навчанні	189
Щербан Т.Д. Дослідження особливостей мисленнєвої активності учителя у процесі розв'язання навчальних задач	192
Яцина О.Ф. Психологічні аспекти активізації пізнавальної діяльності	195
Канюк О.Л. Роль іншомовного ділового спілкування у підготовці соціальних працівників у контексті Болонського процесу	199

CONTENT

Akinsheva I.P. Foundations of political socialization of pupils	7
Andrievskiy B.M. Problems of modernization of higher teacher education	9
Atroshenko T.O. Specificity of speech competence of future educators in the light of the Bologna Convention requirements.....	11
Bakhichah E.E. Forming of tolerance in future pedagogues in conditions of polycultural environment of higher establishment	13
Buncsa V.V. Specificity of content realization of gender up-brining in the contemporary school	15
Valueva I.V. To the issues of technology improving of future English teachers training for primary schools	17
Vasilinka M.I. Upbringing of tolerance of young pupils by means of music in the multicultural environment	19
Gorishna N.M. Gender education of social workers in the USA.....	20
Hrytsenko I.V. To the issue of aesthetical up-brining of junior pupils in contemporary conditions	23
Datskiv I.E. Specificity of students individual work organization in accordance with the requirements of the Bologna process	25
Demydenko T.M. Spesifics of methods of a family up-bringing.....	27
Dovga S. Ecologic games in the joint activity of parents and children as an important way of ecologic education	30
Dobosh O.M. The use of ethnic-cultural potential of national minorities of Zakarpat'ya in the pedagogical inlightening of modern parents	32
Zhukh O.S. Methods of formation of conflictological culture of future spesicalists of the service sphere	36
Zadorozhnyy I.Z. To the issue of music-church education in Zakarpattya of the XVIII-XIX centuries	39
Zembytska M.V. Mentoring in the system of US secondary education as psychological and pedagogical issue	41
Zoben'ko N.A. Prevention of addictive behaviour of under-age	44
Irkhina U.V. Pedagogical conditions of professional tolerance formation of the holders of a master's degree as a future educators in the sphere of higher education	48
Klishch G.I. Specifics of organization and content of education at Graz Medical University (Austria)	50
Kozubovska I.V. Dosin A.R. To the issue of normative system of behaviour regulation	56
Kolisnichenko V.V. Formation of preparedness of students of higher law schools to the work with the minors	58
Kuz V.G. The future of society could be programmed at the kindergarten playground	60
Kuzma-Kachur M.I. Formation of productive thinking of students from pedagogical faculties while educational-field practice on natural sciences.....	63
Kushnir I.I. Forming the marketing culture of future managers of education	66
Lalak N.V. Interactive model of teaching students: problems and prospects	69
Leschuk G.V. Socialization of personality as socially-pedagogical phenomenon	71
Logvinenko T.O. Sepicifics of social workers training to the work in the rural area: Australian and Ukrainian experience	73
Margita N.M. To the issue if readiness of future preschool education specialists to the experimentation of senior under-fives.....	76
Martynyuk O.V. The role of interactive technologies in Master's degree in technical translation programs development in the US universities	79
Mashkarynets-Butko A.I. Development of the system of boarding up-bringing schools in Zakarpattya in the period after 1945.....	82
Melnishuk Y.Y. Using information and computer technologies as an effective means of development of communicative competence of primary school teachers	84
Mochan T.M. Aesthetic education of learning youth in the process of creative activity	85
Nagribelnaya I.A. Vocational and methodical preparation of future elementary school teachers to teach their native language (in the context of the Bologna process).....	88
Olijnyk G.M. Communicative competence as a part of social pedagogues' professional competence	90
Opachko M.V. Formation of readiness of future teachers of physics to the realization of tasks of didactic management.....	92

Oryshko S.P. Educational possibilities of tourist regional activity	96
Pauk M.M. Social-psychological features of suicide phenomenon displayed in modern teenagers..	99
Perminova L.A. Motivation as a factor of educational success of a student	101
Permiakova O.G. Development of monitoring researches of quality pupils' learning in Europe (second half of the XX century)	104
Polishchuk V.A., Polishchuk Y.Y. Modernization of social workers' and social teachers' professional training in Europe	107
Popovich A.M., Sopko R.I. Needs of the elderly and social services planning	110
Pryshlyak O.Y. Formation of prospective teachers' information culture	113
Prokhorenkov V.N., Kovalskaya N.M. Marketing research of higher educational establishments as a part of educational manager's activity	115
Raevskaya I.N. Specifics of development levels of research abilities of primary school teachers ...	119
Rozlutska G.M. Innovative technologies in pedagogical process of high school	121
Romanovska L.I. Creativity as self-actualization and self-improvement of personality in the process of socially important activity of children public organizations	123
Sergeyeva O.V. Professional training of interpreters-referents in British universities	126
Sydor I.P. Problems and prospects of students' leisure organization in higher educational institutions of Ukraine	128
Symodeyko S.I. Couching as an innovative method of students teaching	131
Sidun L.Y. Competency based approach as factor of qualitative higher education.....	133
Soldatenko N.N. <i>Theoretical aspects of cognitive activity</i>	136
Soroka O.V. Specifics of socialization of junior schoolchildren by means of art-therapy.....	138
Steblyuk S.V. Innovation teaching technologies in a high school.....	141
Talash I.O. Formation of ethnic identification of future teachers as a way to expand the Ukrainian- language educational space	142
Tymenko V.P. Cultural-ecological principles in the Ukrainian design-education	144
Tovkanets G.V. Peculiarities of application of case-method in training the future specialist.....	148
Tovkanets O.S. To the issue of taking into account of individual and psychological characteristics of students of vocational schools in correctional and educational work	150
Tulenko Maria Implementation of research results of empirical psychology into the educational process	153
Tyahur V.M. Design as a project component of primary teacher training on labour education	155
Fenchak L.M. Formation of ecological culture of future elementary school teachers on the basis of axiology.....	157
Fizeshi O.Y. Educative traditions of ABC-books content of the first half of the 20 th century	160
Frolova M.E. Essence and principles of independent research activity of students of higher technical educational establishments.....	163
Khazin V.O. World-outlook transformations of contemporary education: subjectivity in the pedagogical context	165
Khmurynska T.O. Defining the social-pedagogical activity peculiarities.....	168
Khoma O.M. To the issue of training of future primary school teachers in the contemporary home literature.....	171
Khoma T.M. The meanings of terms "language", "speech" and the "culture of speech" in the scientific-linguistic literature	173
Cherepanya N.I. Forming the readiness of preschool pupils to the successful studies	175
Chutora M.V. Stigmatization: nature, types, causes.....	177
Shayner A.I. Commercial schooling system formation and development of the Second Rich Pospolyta in the between war period (to the issue concerning the normative legal and organizational aspects of the commercial educational institutions functioning in East Galicia)	181
Shylinska I.F. Structure and Levels of Forming of Professional-Oriented Speech Culture of the Future Specialists in Economics	184
Shulla T.A. Theoretical-methodological foundations of researching the problem of interethnic relations	187
Scherban G.V. Specifics of productive relationship forming in the teaching process.....	189
Scherban T.D. To the issue of specifics of cognitive activity of a teacher in the process of performing teaching tasks.....	192
Yatsyna O.F. Psychological aspects of activation of cognitive activity	195
Kanyuk O.L. The role of foreign language communication in the training of social workers in the context of Bologna process	199

ОСНОВИ ПОЛІТИЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Акіншева І.П.

Стаття висвітлює проблему політичної соціалізації учнів різного віку. Політична соціалізація особи пов'язана з входженням людини в політику, з засвоєнням нею пануючих в суспільстві ідей, політичних цінностей, норм політичної поведінки. Політична соціалізація завжди несе в собі два аспекти: перший – політична соціалізація, як засвоєння новим поколінням основоположних принципів існуючої політичної культури, закладених в традиції країни; другий – набуття знань і досвіду, обумовленого конкретною дійсністю – в результаті хоч би й пасивної участі в різних формах життя. Необхідно зазначити, що більш ефективним, ніж закони в справі передачі політичного досвіду молоді, є загальноосвітня школа.

Ключові слова: соціалізація, політична соціалізація, політична культура, громадянське виховання.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що стабільність і майбутнє держави залежать від її здатності відтворювати основні умови свого існування. Однією з таких умов є наявність відповідальних і активних громадян. Саме громадяни наповнюють змістом діяльність державного механізму. У демократичному суспільстві значущість цього фактора посилюється.

Необхідно зазначити, що проблема політичної соціалізації учнів різного віку є однією з найбільш важливих у процесі державотворення в Україні. Політична соціалізація особи пов'язана з входженням людини в політику, з засвоєнням нею пануючих в суспільстві ідей, політичних цінностей, норм політичної поведінки. Політична соціалізація завжди несе в собі два аспекти: перший – політична соціалізація, як засвоєння новим поколінням основоположних принципів існуючої політичної культури, закладених в традиції країни; другий – набуття знань і досвіду, обумовленого конкретною дійсністю – в результаті хоч би й пасивної участі в різних формах життя. З політичного цих аспектів справедливо впливають і два процеси політичної соціалізації, діалектично між собою взаємопов'язані: 1) процес набуття і накопичення політичних поглядів, оцінок і знань; 2) відмова від того, що не відповідає дійсності.

Історичний досвід демонструє, що проблема інтеграції в суспільство справжніх громадян турбувала багатьох мислителів усіх часів і народів. У вітчизняній науці ця проблема розроблялась такими корифеями української наукової думки, як В.Антонович, С.Васильченко, Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, А.Макаренко, С.Пелецький, І.Франко та ін. Серед сучасних педагогів і психологів різні аспекти цієї проблеми опрацьовують М.Боришевський, О.Вишневський, Д.Дорошенко, І.Зверева, П.Ігнатенко, Г.Касьянов, О.Коричук, О.Ковальчук, Н.Косарева, Л.Крицька, В.Москалець, В.Павленко, Ю.Руденко, С.Савченко, З.Сергійчук, М.Степанахович, Є.Сявакко, В.Поплужний, Г.Філіпчук, К.Чорна, П.Щербань та ін. Зазначена проблема стала предметом аналізу вчених близького (А.Беляєв, О.Газман, А.Гаязов, Т.Гусєва, Ю.Танюхін, А.Фактор та ін.) та дальнього зарубіжжя (У.Баррей, Л.Колберг, П.Наторп та ін.).

Педагогічні аспекти організації освітнього простору в школі розглядаються в роботах Е.Бондаревської, В.Серікова (особово-орієнтований підхід), В.Слободчикова (антропологічний), Л.Новікової, Н.Селіванової, І.Демакової (що розвиває особу), В.Риндак, Н.Туравець, Н.Боритко (що суб'єктно розвиває), Т.Власової (духовно орієнтований). Проблемам цивільної освіти і патріотичного виховання присвячені праці А.Беляєва, Л.Грегуля, А.Виричкова, М.Смоленського, Г.Суколенкової, а також концептуальні положення загальнодержавних нормативних документів: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Концепція громадянського виховання в Україні, інформаційні й нормативні матеріали Міністерства освіти і науки України.

Мета даної статті – розкрити основи політичної соціалізації учнів на сучасному етапі.

Особливо значуща ця проблема на сучасному етапі, коли спостерігається тенденція негативного ставлення молодих людей до своєї країни, неприйняття громадянських норм і цінностей.

Значний інтерес до політичної соціалізації останнім часом зумовлений також тим, що відпрацьовані роками механізми традиційної соціалізації стали давати збій. У сучасному світі зростає масив десоціалізованих людей, розгортає свою потужність феномен аномії. Особливо поширена ця тенденція в молодіжних колах. Саме тому в умовах реформування нашого суспільства слід говорити не просто про соціалізацію учнів, а про політичну соціалізацію, яке є сукупністю багатьох напрямків та векторів соціалізації (громадянської, правової, екологічної, естетичної та ін.) і сприяє формуванню справжніх громадян своєї країни – шануючих, освічених, цілеспрямованих і діяльних. Політична соціалізація — засвоєння особою соціального й політичного досвіду шляхом включення її у політичну систему, в управління політичними процесами. Найважливішими результатами політичної соціалізації є політичні переконання, почуття, цінності й норми політичної діяльності, що роблять суспільство спроможним забезпечити збереження, модернізацію чи зміну політичного режиму [1].

Багато факторів впливають на перетворення індивідуума в повноцінного, активного громадянина. Серед них політична і законодавча система, соціальні інститути – сім'я і школа, засоби масової інформації. Усе це формує почуття громадянського обов'язку і політичної самопевності індивідуума в суспільстві.

Процес навчання соціальне прийнятної поведінки – політична соціалізація. Із цього процесу випливають відповідальні цінності, відносини, переконання та інші чинники, які формують ставлення людини до політичної системи. Ці фактори становлять ядро національної політичної культури.

Сучасні дослідження процесу політичної соціалізації, політичного змужніння індивідів у суспільстві виходять з концепції політичного характеру громадянства.

Кожне самостійне суспільство прагне виховати справжніх громадян, роз'яснюючи, прищеплюючи їм основні політичні цінності. Єдині переконання є основою для будівництва будь-якої держави. Тому державі не байдуже, як формуються політичні переконання її громадян. Мислителі класичних часів не переставали повторювати, що громадянське виховання – обов'язкова складова частина громадянськості. Воно розпочинається в дитинстві, з появлення основних цінностей суспільства, і триває все життя через знання і дотримання законів [2].

Більш ефективним, ніж закони в справі передачі політичного досвіду молоді, є загальноосвітня школа. Тому держава повинна здійснювати свій вплив через систему народної освіти на підрастаюче покоління до моменту повного формування його духовності, моральних принципів.

В початковій школі діти продовжують знайомство з системою влади, яка надана самою організацією учбового процесу (наприклад, чергуванням занять і перерв). Подібним чином діти навчаються приймати соціальний порядок. В школі діти дізнаються про державні символи, національних героїв, отримують уроки патріотизму. В середній школі пряма політична соціалізація здійснюється через спеціальні навчальні курси (історія, література, право, суспільствознавство), яка містить у собі певний політичний (ідеологічний) зміст, спрямований на виховання “толерантних” громадян, затребуваних цією політичною системою. Нарешті, багато політичних партій безпосередньо працюють з підлітками і створюють дитячі та молодіжні об'єднання. Необхідно зазначити, що формування політичної соціалізації повинно відбуватися в умовах освітньо – виховного простору загальноосвітньої школи. Тому що він дозволяє задіяти весь потенціал життєдіяльності загальноосвітньої школи – навчальну, клубно-гурткову, проектну діяльність, яка сприяє формуванню політичної соціалізації учнів [3, с. 52].

Чим вищий рівень освіти, тим вищий інтерес молоді до участі

в політиці. Адже існує прямий зв'язок між освітою, підготовкою молоді та усвідомлення нею факту впливу Уряду на розвиток індивідуума; інтересом молоді до політичного життя, обсягом і широтою знань та суджень про політику, бажанням обговорювати політику. Більш високий рівень освіти асоціюється зі зростанням віри у можливість участі в житті суспільства і зі зміцненням почуття впевненості в собі і віри в інших.

Зміст цінностей та ідея, які прищеплюються молодому поколінню, а також методи переконання в різних країнах різні. Необхідно лише врахувати, ще деколи програмні уроки менш ефективні, ніж існуюче оточення майбутнього громадянина – приклад учителя в становленні до демократії, історії нації, культури; висвітлення матеріалу в підручниках під відповідним кутом зору (або без нього); формальні щоденні ритуали, патріотичні пісні; позакласні заходи; дискусійні клуби; участь у самоврядуванні [4].

Соціалізація відбувається по-різному в сім'ях, які належать до різних верств суспільства. З поліпшенням становища в суспільстві посилюється інтерес сім'ї (і відповідно до дітей) до політики. Національні меншості, як правило, відчувають менше довіри до політики держави і менш упевнені в своїх можливостях як-небудь вплинути на неї. Сімейні відносини – також важливий фактор політичної соціалізації: стабільна, спокійна обстановка в сім'ї позитивно впливає на моральний розвиток майбутніх громадян, у той час коли сім'я, що розпадається, породжує, як правило, майбутніх „відчуженців” суспільства, які поступово перетворюються в антисоціальні елементи. Історія, філософія, соціологія і психологія переконливо доводять, що сім'я була і залишилася не-

минуною цінністю суспільства. Без сім'ї воно також може існувати. Але яке – нелюдське, жорстоке.

Значну роль у політичній соціалізації відіграють засоби масової інформації. Вони виконують функції соціальної комунікації, інформування і виховання, формування громадянських цінностей, створюють відповідний соціально-політичний клімат. Виділяються п'ять елементів масової комунікації: хто?, що?, як?, кому?, з яким ефектом?

У недемократичних державах телебачення, радіо, преса перебувають у власності держави і під її пильним контролем. Незважаючи на демократичні зміни, діяльність засобів масової інформації в нашому суспільстві зміцнюється дуже поволі. Це наслідок того, що суспільство втратило вектор руху. Щоб виправити становище, потрібно створити зовсім нову „мову” засобів масової інформації. Головне їх завдання сьогодні – захист нових, демократичних сил.

Таким чином, ми дійшли висновку, що можливості цілеспрямованого впливу на процес політичної соціалізації обмежені через велику кількість факторів стихійного характеру, що впливають на цей процес. В ході початкової освіти ми можемо лише закласти певні основи ідеологічного та емоційно-психологічного компонентів політичної свідомості та продовжувати цей процес у середній та вищій школі.

Подальші перспективи розробки даної проблеми полягають у вивченні основ політичної соціалізації учнів в структурі громадянського виховання загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Роль клубов молодых избирателей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.age21.tu1.ru>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Політична соціалізація. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>. – Загол. з екрану. – Мов укр.
3. Юрий М.Ф. Политология / Михайло Федорович Юрий. – К.: Дакор, 2006. – С.52
4. Загородній Ю.І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми / Ю.І.Загородній, В.С.Куріло – К.: Генеза, 2004. – 220с.

Акиншева И.П.

Основы политической социализации учеников

Данная статья освещает проблему политической социализации учеников разного возраста. Политическая социализация личности связана с вхождением человека в политику, с усвоением ею господствующих в обществе идей, политических ценностей, норм политического поведения. Политическая социализация всегда несет в себе два аспекта: первый – политическая социализация, как усвоение новым поколением основополагающих принципов существующей политической культуры, заложенных в традициях страны; второй – приобретения знаний и опыта, обусловленного конкретной действительностью – в результате хотя бы и пассивного участия в разных формах жизни. Необходимо отметить, что эффективнее, чем законы в деле передачи политического опыта молодежи, является общеобразовательная школа.

Ключевые слова: социализация, политическая социализация, политическая культура, гражданское воспитание.

Akinsheva I.P.

Foundations of political socialization of pupils

The author of the article has considered the problem of political socialization of students of different age. Political socialization of presupposes two aspects: the very political socialization, as mastering of fundamental principles of existent political culture, captured in traditions of a country; second – acquisition of knowledge and experience, conditioned by the particular reality, – as a result even and passive participating in the different forms of life. It is necessary to mark that, the more effective the secondary school, than laws on provision of political experience to the youth.

Keywords: socialization, political socialization, political culture, civil education.

УДК: 37.026

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Андрієвський Б.М.

Стаття присвячена висвітленню основних напрямів удосконалення підготовки педагогічних кадрів в сучасних умовах.

Ключові слова: вища школа, педагогічні кадри, компетентнісний підхід, професійна культура.

Соціокультурна ситуація в суспільстві, зрушення наукових парадигм настійно вимагають постановки в центр освітнього процесу конкретної особистості з її потребами в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації. У Стратегії розвитку суспільства підкреслюється, що результатом сучасної якісної освіти є сформовані ключові професійні компетенції особистості. Їх короткі характеристики, за визначенням Комітету з освіти Ради Європи, – вивчати, думати, шукати, братися до справи, співпрацювати, адаптуватися. Зміна завдань освіти спричиняє вдосконалення змісту праці педагога, і, відповідно, актуалізує проблеми професійної педагогічної освіти, зокрема підготовку вчителя, адекватного сучасним викликам соціума.

Для виходу на новий рівень якості підготовки вчителя необхідна, і це визнає більшість учених, які займаються питаннями педагогічної освіти, модернізація навчального процесу у ВНЗ, тобто підвищення його ефективності шляхом віднайдення внутрішніх резервів системи професійно-педагогічної підготовки.

Відтворення кадрового педагогічного потенціалу знайшло достатнє висвітлення в теорії і практиці вищої школи. Загальним питанням підготовки педагогічних кадрів присвячені роботи О.Абдулліної, Ю.Бабанського, В.Бондаря, О.Мороза, Я.Кондрашової, П.Мясоїда та ін. Педагогічна творчість та основи педагогічної майстерності досліджувалися А.Алексюком, В.Бутенком, І.Зязюном, Н.Кічук, Н.Кузьміною, В.Сластьоним, Р.Хмелюк. Формування особистості майбутнього педагога знайшло відображення в публікаціях Г.Балла, В.Моляко, К.Платонова, Н.Ничало. Підготовка вчителів початкових класів розкрито в працях Н.Бібік, А.Маркової, Л.Петухової, І.Родигіної, Я.Хоружої, О.Хомич та ін.

Узагальнення теорії практики роботи вищої школи засвідчує, що характерними рисами традиційної системи педагогічної освіти залишається спрямованість на: державно-ідеологічна «модель особистості» із соціально заданими й ідеологічно орієнтованими якостями; усталені зразки соціального (наукового й практичного) досвіду, однозначно трактовані з позицій класичного матеріалізму; репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, спрямовані на запам'ятовування й відтворення знань, умінь, навичок методи навчання; авторитарність спілкування (безапеляційність, претензія на абсолютну істину, повчальність), переважання монологу. Водночас зміни методологічних орієнтирів, що відбуваються у вітчизняній освіті під впливом бурхливих соціальних процесів, викликають необхідність у переосмисленні критеріїв ефективності педагогічної діяльності. Стає очевидним, що набір обсягу й якості умінь, навичок і особистісних властивостей, обов'язкових для успішної професійної діяльності вчителя, не вичерпується знанням предмета, що викладається. Сьогодні вимоги до професійної діяльності педагога «бути на висоті того, що він повинен викладати», уже недостатньо. Процеси, що відбуваються в нашому суспільстві, висувають на перший план здатність людини бути суб'єктом свого життя, професійної діяльності, культури, історії. Професійно-педагогічна підготовка має сприяти цілісному розвитку, саморозвитку й особистісному зростанню студентів, оволодінню ними прийомками смислуотворення й необхідними компетенціями. Під компетенцією розуміється «особистісно-усвідомлювана система знань, умінь і навичок, що ввійшла в суб'єктивний досвід, має особистісний зміст і універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах діяльності при розв'язанні багатьох життєво значимих проблем» [1, с.33], забезпечуючи тим самим цілісну освіту, що відбиває структуру професії й діяльності педагога, формуючи повноцінну готовність випускника до майбутньої професійної діяльності, його фахову компетентність. Більшість учених сходяться у тому, що професійна компетентність

– це інтегративна особистісно-діяльнісна характеристика людини, заснована на особистісному (володіння комплексом якостей) і діяльнісному (освоєння різних моделей проведення) досвіді, яка дає йому змогу ефективно діяти у сфері його практичного застосування. Формування компетентності передбачає створення специфічних умов, тобто зміст професійної підготовки повинен моделюватися як індивідуально професійний досвід. Причому до складу досвіду необхідно включати крім когнітивного (традиційно представленого у змісті педагогічної освіти), ще й цінно-смісловий і комунікативно-діяльнісний компоненти. Це актуалізує проблему пошуку нових підходів до підготовки майбутнього вчителя, адекватних сучасним соціокультурним вимогам.

Метою статті є окреслення основних напрямів удосконалення вищої педагогічної школи в умовах сучасної освітньої парадигми.

Приведення підготовки педагогічних кадрів у відповідність із світовими стандартами передбачає, насамперед, оптимальне поєднання аксіологічного та синергетичного підходів у цілісному процесі оволодіння студентами системою нормативних знань і умінь, розвитку задатків і професійно значущих якостей, формування на ціннісній основі бажання і готовності до самовдосконалення і цілеспрямованого фахового зростання. Вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів має здійснюватися на засадах «відкритої освіти» яка детермінує формування професійних знань на базі сучасних світових і базових знань, забезпечення реалізації спільних і особистих траєкторій розвитку, концентрації уваги на реконструкції цільового, змістового і процесуально-діяльнісного компонентів педагогічної освіти в контексті максимального розвитку в майбутнього педагога здатності до самоідентифікації особистості, умовитованої рефлексивної самореалізації в динамічному соціально-культурному середовищі.

У контексті сучасних теорій розвитку вищої школи вдосконалення процесу підготовки педагогічних кадрів слід розглядати з позиції реалізації принципу цілісності. Результати критичного аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчують, що узагальнюючим показником ефективної підготовки майбутнього педагога є професійна культура, як інтегроване особистісне утворення, що має складну динамічну структуру: спеціальні якості, знання, уміння і навички, потреби, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, здатність до рефлексії і професійного самовдосконалення. Спираючись на дослідження Б.Ананьєва, Є.Бондаревської, В.Кан-Каліка, Л.Кондрашової, О.Мороза, К.Платонова, С.Рубінштейна, Д.Узнадзе та ін., процес підготовки особистості до практичної діяльності визначається як система послідовних та цілеспрямованих змін у мотиваційній, волевій та професійній сферах. Звідси професійна культура педагога розуміється нами в якості інтегрованої категорії, що включає комплекс його психолого-педагогічних якостей, які знаходяться у відповідному співвідношенні й реалізуються через аксіологічні переконання в активну фахову діяльність. В цілому ж професійно-педагогічна культура виступає важливою частиною загальної культури особистості, є її «фундаментальною характеристикою, яка відбиває особливий тип відносин між людиною й соціально-педагогічним середовищем» [3, с.2]. Причому професійно-педагогічна культура, на думку І.Ф. Ісаєва, є частиною педагогічної культури як суспільного явища, що функціонує в масштабі суспільства, держави, нації, народності.

Результати узагальнення наукових пошуків в теорії і практиці вищих педагогічних навчальних закладів в контексті вдосконалення механізму формування професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів засвідчують, що цей процес має здійснюватися шляхом забезпечення:

- реалізації компетентнісного підходу до організації навчання і виховання підростаючих поколінь;
- гуманізації вищої педагогічної освіти на особистісно-діяльнісній основі;
- взаємозв'язку освіти і культури;
- удосконалення педагогічної майстерності в системі існуючої

- професійної підготовки вчителя;
- формування педагога інноваційного типу;
- формування інформативної компетентності майбутнього вчителя;
- розвиток професійних якостей педагога.

Компетентнісний підхід до освіти висуває на перший план не поінформованість, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у різних сферах людського буття, в тому числі і власні. Становлення вчителя базується на оволодінні фаховим досвідом, а навчально-виховна професійна діяльність студентів виступає в якості інтегруючого фактора всієї системи підготовки. Логіка освітнього процесу будується за схемою – від практики (суб'єктивного досвіду) до теоретичних узагальнень і знову до практики.

Невід'ємними складовими професіоналізму педагога повинні бути творчість і інноваційність, як іманентні властивості педагогічної діяльності. Йдеться про необхідність додати до гностичного, проєктувального, конструктивного, організаторського і комунікативного ще й інноваційний компонент. Вища освіта має будуватися з урахування насущної потреби в розвитку творчих якостей, творчої індивідуальності студента, вміння бути не просто виконавцем, а суб'єктом діяльності. Процес розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя стає найбільш оптимальним, якщо домінуючим мотивом в одержанні освіти є мрія стати професіоналом, справжнім педагогом, якщо є пізнавальна потреба й викликана нею інтелектуальна активність, а також здатність до професійної рефлексії. Проблема розвитку творчої індивідуальності педагога може бути вирішена за принципом – оволодіння кожним цілісним досвідом професійної діяльності, але в індивідуально-неповторному сполученні його основних компонентів.

Для сучасного педагога є характерною готовність до умотивованого систематичного професійного зростання, підвищення своєї фахової майстерності. Останнє розглядається нами як вищий рівень професійної діяльності, синтез знань і світогляду педагога його всебічної теоретичної підготовки і навичок педагогічного мистецтва навчання й виховання, володіння необхідними якостями та передовим досвідом роботи [2]. Системоутворюючою якістю педагога є його гуманістична спрямованість. Це – його інтереси, ідеали, ціннісні орієнтації, утвердження найвищих духовних, моральних норм поведінки й стосунків. По суті, гуманістична спрямованість стає виявом професійної ідеології, ставлення до педагогічної діяльності, її змісту, засобів і суб'єктів навчально-виховного процесу.

До ключових завдань підготовки сучасного вчителя початкових класів відноситься формування науково-дослідницьких та інформативних компетентностей, як необхідної умови його про-

фесійної стабільності, вільної орієнтації в потоці інформаційного руху, інноваційних технологій та авторських шкіл. Компетентнісний характер підготовки спеціалістів потребує зміщення акцентів на формування здатності приймати ефективні рішення, застосовувати сучасні техніки і технології, оволодіння навичками здобувати, адаптувати і трансформувати знання, готовність до безперервної самоосвіти і рефлексії.

Таким чином, реалізація сучасної освітньої парадигми, спрямованої на гуманістичний, особистісний характер навчання і виховання, вимагає переосмислення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів на засадах культурології та аксіології, в контексті яких особистість розглядається як вища цінність і мета соціального розвитку. Базова підготовка має забезпечити орієнтацію в широкому колі психолого-педагогічних і соціальних проблем, гарантувати професійну мобільність фахівця, здатність до змін і творчого пошуку, формування професійно важливих якостей, готовності до систематичного самовдосконалення. Побудована на засадах предметно-орієнтованої парадигми практика підготовки педагогічних кадрів має значні резерви для свого вдосконалення. Зокрема, доцільно акцентувати увагу на виокремлення особистісних смислових життєвих цінностей у співставленні з професійною діяльністю; наукове обґрунтування індивідуальних освітніх траєкторій розвитку студентів; реалізації внутрішніх механізмів мотивації у набутті майбутньої професії; забезпеченні принципу індивідуалізації і свободи вибору освітніх завдань та способу їх розв'язання; сприянні оволодінню способами саморегуляції, самовдосконалення, морального і соціального самовизначення майбутнього педагога.

Така реконструкція в галузі освіти дозволить вийти на новий рівень її якості, що розуміється сьогодні як сукупність властивостей і характеристик, що визначають готовність фахівця до ефективної діяльності і поєднує в собі здатність до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, володіння професійними вміннями й навичками, вміння використовувати отримані знання при розв'язанні професійних завдань.

У перспективі передбачається розробка комплексної програми модернізації системи неперервної педагогічної освіти, яка включає оптимізацію мережі вищих педагогічних навчальних закладів, приведення змісту, організаційних форм і методів навчально-виховного процесу до європейських та світових стандартів, удосконалення системи профорієнтаційно-педагогічної роботи, підвищення соціального престижу й матеріального добробуту працівників сфери освіти, впровадження ефективних механізмів підбору і підготовки викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Література

1. Библер В.С. От научения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. – М.: Б. и., 1991. – 413 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид. УНУ ім.Багдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / Илья Федорович Исаев. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Соф'янець Е. Структура професійної компетентності сучасного педагога / Едуард Соф'янець // Управління освітою. – 2006. – №17. – С.4-5.

Андрієвський Б.М.

Проблемы модернизации высшего педагогического образования

Статья посвящена освещению основных направлений усовершенствования подготовки педагогических кадров в современных условиях.

Ключевые слова: высшая школа, педагогические кадры, компетентностный подход, интегративность.

Andrievskiy B.M.

Problems of modernization of higher teacher education

The article presents the issue of topicality of innovative ways and approaches in the higher education system of Ukraine reformation.

Key words: reformation, innovative, approaches, system of education.

УДК 373.313.035.6

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
У СВІТЛІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОЇ КОНВЕНЦІЇ

Атрощенко Т.О.

В статті представлені шляхи формування мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя у світлі сучасних освітніх вимог. Розкривається суть поняття «мовленнєва компетентність» та її значення у становленні майбутнього фахівця.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, мовленнєва діяльність, професійне мовлення, культура спілкування.

Інтеграція України в єдиний освітній простір залежить у значній мірі від якості та швидкості реалізації нових концептуальних підходів до системи освіти взагалі, вищої педагогічної зокрема. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистої і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Однією з вимог реформування освіти є приведення її функціонування у відповідності до потреб часу. Трансформація освітньої галузі розглядається нині як глобальний соціально компенсаторний чинник розвитку суспільства. Вона взаємопов'язана зі світовими тенденціями та принципами розвитку вищої освіти. Частинами її є реформа дошкільної освіти і система професійної підготовки кадрів.

До ключових з суперечностей освітнього процесу в сучасних умовах необхідно віднести протиріччя між вимогами ринкового середовища і досконалістю професійної підготовки. У процесі навчання сучасний фахівець має оволодіти широким колом практичних умінь, сформувати здатність до активної, ініціативної професійної діяльності, що є неможливим без належних методів підготовки. Традиційні, переважно репродуктивні, одноманітні методи навчання вже не задовольняють потреб сьогодення і мають бути істотно доповнені сучасними інтерактивними технологіями.

Виходячи з вимог Болонської конвенції, багато країн шукають шляхи удосконалення освіти і підготовки кадрів, впроваджують нові концепції розвитку знань і умінь, які доповнюють багатовіковий досвід, накопичений традиційною педагогікою. Тому реформування систем профпідготовки іде за такими основними напрямками як базування підготовки кадрів на реальному запиті на робочу силу на ринку праці, надання їм більшої гнучкості, забезпечення професійної компетентності випускників в цілях підвищення їх шансів на працевлаштування. Підготовка кадрів, яка зорієнтована на розвиток компетентності, критичного та творчого мислення студентів є найбільш розповсюдженою концепцією в останні роки в системі професійної освіти.

Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців ставлять перед вищою школою нові завдання, одним з яких є формування мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя. Специфіка педагогічної діяльності передбачає оволодіння навичками спілкування у визначеному професійному колективі, умінь, що забезпечують вирішення задач, які складають сутність професійної педагогічної діяльності.

Під час професійної підготовки вихователів слід враховувати таку особливість професійної діяльності, як: досягнення основних цілей навчання, успішне вирішення різноманітних учбово-методичних і виховних задач через знання специфіки педагогічного спілкування, володіння професійним мовленням, нормами мовленнєвої поведінки, що забезпечують результативність і ефективність діяльності педагога. Таким чином, у зміст професійної підготовки вихователя повинен бути введений додатковий компонент, пов'язаний із набуттям досвіду комунікативно-творчої діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми педагогічної освіти та різні її аспекти досліджувались багатьма науковцями, а саме: А.П.Войченко, І.М.Дичківська, І.А.Зязюн, Н.В.Кичук, Т.І.Поніманська, Н.І.Ничкало, О.Я.Савченко, В.І.Семенченко та ін.

Питання формування мовленнєвої компетентності – А.М.Богущ, Г.В.Беленька, Н.В.Гавриш, Т.М.Котик, К.Л.Крутий та ін..

Мета даної статті полягає у висвітленні специфіки формування мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя в умовах трансформування системи вищої освіти України в Європейське освітнє середовище.

У контексті Болонського процесу як нової історичної реальності постає вимога переосмислення традиційної системи підготовки майбутніх вихователів ДНЗ.

У сучасних умовах мета полягає у визначенні невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технічного суспільства, забезпечення економічних та соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їхнього високого статусу в суспільстві.

Досягнення цієї мети передбачається шляхом вирішення таких основних завдань:

- оптимізація кадрового забезпечення навчальних закладів;
- модернізація системи підготовки педагогічних працівників;
- оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників, удосконалення післядипломної освіти;
- підвищення ролі педагога у формуванні громадянського суспільства;
- поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій та розширення співпраці з діаспорою. [4].

У умовах оновлення системи педагогічної освіти особливого значення набуває проблема теоретико – методологічної підготовки вихователя, як складової його професійної майстерності. Сучасні дошкільні заклади відчувають гостру потребу у спеціалістах, які володіють професійними знаннями та уміньми та використовують їх на практиці.

У науковому обігу української педагогіки в останнє десятиліття з'явилося багато термінів і понять, пов'язаних з інноваційними процесами в освіті й суспільному житті в цілому. До них повною мірою можна віднести феномен компетентнісного підходу при підготовці майбутнього вихователя.

Складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєність системою вмінь. У педагогічній діяльності для професіоналізму замало лише цих двох компонентів. Необхідні певні особистісні якості, адже педагог є інструментом впливу на вихованця.

Теоретичні проблеми лінгводидактики мають важливе значення для удосконалення процесу навчання методики розвитку рідної мови, визначення питомої ваги лінгвістичної теорії і мовленнєвої практики у розвитку особистості майбутнього вихователя. Для сучасного вихователя необхідним стає осмислення таких понять, як мовна і мовленнєва компетенція дошкільників, комунікативна компетентність, спілкування та його різновиди та ін. [1].

Відомо, що слово «компетенція» означає «добра обізнаність із чим-небудь». Термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний». Слово «компетентний» означає: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) обізнаний у певній галузі.

Поняття компетентності органічно зв'язано з дефініцією «компетенція». По суті, компетентність – це сукупність компетенцій, її ядро, серцевина. Відзначимо, що в різних тлумачних словниках поняття «компетентний», хоча і дещо відрізняються за своїм змістом, але включають два загальних аспекти: 1) певні знання людини у певній галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща; 2) певні повноваження, повноправність.

Компетентний характеризується як: 1) той, хто має достатні знання в певній галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Мовленнєва компетентність означає готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в

конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовуючи при цьому як мовні, так і позамовні (міміка і жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності.

Враховуючи те, що мовленнєва компетенція є однією з ключових базисних характеристик особистості, особливо в період дошкільного дитинства, майбутній вихователю повинен оволодіти методикою розвитку рідної мови, при цьому важливо сформувати його власну мовленнєву компетентність.

Пошук шляхів удосконалення рівня професіоналізму майбутнього вихователя, зокрема його мовленнєвої компетентності, в умовах університетської освіти потребує глибокого аналізу мовленнєвої діяльності як результату мовленнєвої підготовки. Причому, ми вважаємо за потрібне наголосити на індивідуально-особистісних гранях навчання цієї діяльності: усвідомлення студентами значущості слова і його впливу на вихованця, збагачення особистого словникового запасу, термінологічної бази, мовотворчих засобів, удосконалення техніки мовлення, вибір методики й активність застосування мовленнєвого інструментарію у педагогічній діяльності.

Мовленнєва діяльність – це об'єктивний процес, оскільки він стосується носіїв мови і водночас – це суб'єктивний процес, який реалізується завдяки мовленню суб'єкта, має свою мисленнєву базу, особистісні голосові та емоційні прояви, особистий інструментарій впливу на співрозмовника залежно від конкретної мети. Окрім того, це одна із умов особистісного самовираження, само-реалізації. А звідси ми можемо говорити про мовленнєву діяльність як про процес і результат дії, як про структурний елемент будь-якої діяльності, як про складову професійної діяльності [2].

Формування мовленнєвих і комунікативних компетенцій відбувається шляхом:

- поглиблення знань про функціонально-стилістичну систему української мови, засвоєння норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування та вдосконалення вмінь і навичок спілкування в науковій та офіційно-діловій сферах, оволодіння різноманітними стратегіями і тактиками ефективної комунікації, генерування вартісних зразків власної мовленнєвої творчості, виховання потреби самоосвіти і самооцінки для постійного вдосконалення особистісно-мовленнєвої діяльності;

- розвитку вмінь і навичок переконливо викладати свої думки, дискутувати, використовуючи різні способи аргументації, вести діалог із співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; працювати з різними типами текстів, у тому числі й з мовними формами різних жанрів, стилів і підстилів;
- оволодіння вмінням сприймати, аналізувати, зіставляти мовні явища й факти, коментувати їх, оцінювати їх під кутом зору нормативності, відповідності ситуації спілкування;
- формування дослідницької компетенції, удосконалення вмінь і навичок самостійної роботи з науковим текстом, різноманітними джерелами наукової інформації, зокрема електронної, розвиток умінь інформаційної переробки тексту, пошук інноваційних технологій.

Таким чином, успіх комунікативного акту буде залежати від умінь мовця зацікавити реципієнта сказаним. Отже, для успіху сучасній людині потрібно володіти мистецтвом комунікації, тобто мати відповідну комунікативну компетентність.

На основі комунікативних умінь і навичок встановлюється комунікативна компетентність як здатність користуватися мовою залежно від ситуації.

На заняттях доцільними будуть такі форми і методи роботи зі студентами:

- оглядові та евристичні лекції, семінари-колоквиуми, самостійне вивчення навчальної літератури та виконання індивідуальних контрольних робіт, передбачених навчальним планом; робота з довідниковими джерелами, зокрема з Інтернет-ресурсами;
- завдання на мовне вправлення (різноманітні вправи (значною мірою для самостійної роботи), тести, складання конспектів, анотацій, рецензій);
- завдання дослідницько-пошукового характеру, спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь; корекція та редагування текстів;
- моделювання ситуацій; виконання проблемно-пошукових завдань;
- підготовка повідомлень, доповідей, рефератів, виступів у науковому стилі; участь у предметних олімпіадах.

Література

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / А.М.Богуш, Н.В.Гавриш / За ред.Богуш А.М. – Вища шк., 2007. – 542 с.
2. Загородня Л.П. Формування і розвиток комунікативних умінь спеціалістів з дошкільного виховання в процесі професійної підготовки / Людмила Петрівна Загородня // Педагогіка та психологія: Зб. наук.праць / За заг.ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І.Лозової. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип.9. – С.48-51
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
4. Пентиліук М.І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості / Марія Іванівна Пентиліук // Зб. наук. праць. Пед. науки. – Херсон, 1998. – С.14-18

Атрошенко Т.О.

Специфика формирования речевой компетентности будущего воспитателя в свете требований Болонской конвенции

В данной статье представлены пути формирования речевой компетентности будущего воспитателя в свете современных образовательных требований. Раскрывается суть понятия «речевая компетентность» и ее значение для становления будущего специалиста.

Ключевые слова: речевая компетентность, речевая деятельность, профессиональная речь, культура общения.

Atroshenko T.O.

Specificity of speech competence of future educators in the light of the Bologna Convention requirements

The article shows the ways of formation speech competence of the future educators according to the contemporary educational requirements. It determines the term «speech competence» and its value to the future specialists.

Key words: speech competence, speech activity, professional speech, culture of speech.

УДК 378: 37.013.78

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Бахіча Е.Е.

У статті проаналізовано досвід організації виховної роботи зі студентами в умовах полікультурного середовища вищого навчального закладу. Сформульована мета виховної роботи, зміст та послідовність вирішуваних завдань, її ефективність щодо формування у студентів толерантності.

Ключові слова: формування толерантності, майбутні вихователі, виховна робота, полікультурне середовище.

Процеси інтеграції та глобалізації, спрямовані на взаємобачення, мирне співіснування і співпрацю світової спільноти, сьогодні є визначальною рисою діяльності держав, народів і кожної людини. Полікультурність середовища життєдіяльності людини поступово стає невід'ємною характеристикою сучасного суспільства. Створювана розвитком демократичних процесів, рухом до утвердження і захисту прав і свобод кожної людини, ця тенденція набуває значення ціннісного орієнтиру в усіх сферах діяльності людини. Натомість, взаємне проникнення і перебіг різних культур, яке виникає під час створення єдиних економічних, політичних, релігійних і інших співтовариств, неминуче викликає труднощі взаєморозуміння, паритетної співпраці і взаємодії людей, що належать до різних культур. Їх подолання учені пов'язують з формуванням у підростаючого покоління толерантності [1].

Сучасні розвідки міжкультурного діалогу і взаємодії людей різних національностей, ґрунтуються на філософських ідеях діалогізму (М.Бубер), комунікації (Д.Ясперс), герменевтики (Х.Гадамер), етнічної ідентичності (Г.У.Солдатова). Необхідність і спрямування змін у змісті та педагогічних технологіях освіти в умовах полікультурного простору обґрунтовуються у працях О.Гаганової, О.Давидової, В.Єршова, О.Ковальчук, Г.Розлуцької, Л.Волік та інших учених.

У контексті проблем освіти у полікультурному середовищі одним із актуальних питань визнається підготовка педагогів, які здатні здійснювати професійно-педагогічну діяльність у навчальних закладах з багатонаціональним складом вихованців. Учені приділяють увагу визначенню змісту та шляхів формування культури міжетнічних відносин студентської молоді (Є.П.Степанов, Я.В.Довгополова), міжнаціонального спілкування (Т.О.Атрошенко), формування у неї етнокультурної компетентності (О.І.Гуренко), готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища (Л.А.Гончаренко). Розробляються педагогічні технології підготовки школярів і вчителів до толерантної міжкультурної комунікації (Е.Аджієва, М.Баяновська, Т.Білоус, С.Бондирева, І.Лощенова, Ю.Тодорцева, Г.Шеламова, А.Садохін та ін.) Окремі питання полікультурного виховання дітей дошкільного віку висвітлюються у працях Ю.Белової, Р.Дружененкової, О.Гуренко, І.Лебідь, М.Хайруддінова, Л.Редькіної та інших учених. Проте дослідження не зачіпають системи підготовки педагогів – майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку у полікультурному середовищі.

Мета статі – характеризувати формування толерантності майбутніх педагогів в умовах полікультурного середовища вищого навчального закладу.

Ученими і досвідом життя доведено, що дошкільне дитинство є одним з найважливіших етапів у загальному процесі становлення і розвитку кожної людини як особистості. Основні моральні цінності, культурні норми людських відносин найбільш ефективно засвоюються і привласнюються в дошкільному дитинстві. В їх формуванні вирішальна роль належить вихователю, професійна діяльність якого не лише забезпечує певну спрямованість цього процесу, але й є моральним еталоном, взірцем, на який орієнтуються дошкільники і якому наслідують в своїй поведінці. Проте проблема підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної діяльності в полікультурному середовищі не знайшла свого відображення у практиці роботи вищих навчальних закладів.

Відомо, що Крим сьогодні є регіоном, де серед широких

верств населення найбільш гостро виявляються труднощі взаєморозуміння між представниками різних національних культур [3]. Зважаючи на це, метою нашого дослідження було формування у майбутніх вихователів настанови на толерантну взаємодію між народами, що мешкають у Криму, популяризації їх національних культур серед молоді, укріплення дружніх відносин між представниками різних національностей і створення досвіду толерантної взаємодії і спілкування. Полікультурне виховання студентів здійснювалась у процесі навчального процесу і поза аудиторній виховній роботі, де було реалізовано проект «Національні конкурси культури і краси»

Використання у полікультурному вихованні майбутніх вихователів досвіду співпраці у такому проекті виступало однією з педагогічних умов формування у них толерантності, підґрунтям для створення їхніх особистих переконань і визначення сенсів у міжкультурному спілкуванні і взаємодії [4].

Виконання проекту було ініційовано і розпочиналось у РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» у межах організації поза аудиторної виховної роботи студентів психолого-педагогічного факультету спеціальності «Дошкільне виховання». Пізніше до проекту було залучено студентів інших спеціальностей, інших вищих навчальних закладів і згодом проект набув статусу республіканського.

Проектом було передбачено підготовку і проведення відбіркових конкурсів. Вони проходили під гаслом «Кримська українська красуня», «Кримська російська красуня», «Місс Естер», «Кримська вірменська красуня», «Кримська татарська красуня» тощо. Головним завданням для учасниць цих конкурсів було володіння рідною мовою, вміння розповісти рідною мовою про культурні традиції свого народу і сім'ї; продемонструвати вміння користуватися атрибутами національного вбрання, виготовляти його. Дівчини – студентки мали відповісти журі на запитання щодо історії проживання свого народу на території Криму, особливості національної культури, що відрізняють її від інших.

Кожному етапу реалізації проекту відповідали певні форми і методи виховної роботи. Так, для підготовки у перших відбіркових турах студентки долучались до роботи з першоджерелами задля пошуку інформації, найбільш цікавої і значущої для демонстрації власної національної культури. Вони вивчали історію свого народу і Криму, його культурні традиції, форми їх сучасного відтворення. Відбір і структурування інформації такого змісту сприяло усвідомлення учасницями проекту витоків власної культури та історії її розвитку, мотивувало їх до пізнавальної діяльності і самоідентифікації [5].

Наступним кроком у реалізації проекту було практичне оволодіння традиціями культури свого народу і способами їх демонстрації іншим. Студентки – учасниці проекту навчались привітання на мові народів, що проживають у Криму; елементам традиційних національних танців і співів; виготовленню національних страв; демонстрації особливостей характеру, поведінки й темпериенту свого народу, взаємин дорослих і дітей у сім'ї, сімейному вихованні тощо. У фіналі учасниці – студентки всіх вузів Криму мали продемонструвати журі та глядачам свою обізнаність у культурі власного та інших народів Криму, практичні навички володіння традиціями національної кухні, побуту, виховання дітей, акторські здібності у відтворенні національних свят та їх образів. Наприклад, представниці вірменської культури інсценували головне свято літа «Вардавар». Конкурсантки єврейської національності інсценували святкування Пуриму, української – Обжинок, кримсько-татарської – Наврузу, німецької – Різдва, російської – Масляниці.

У наступному році в фіналі учасницям необхідно було продемонструвати національні звичаї і традиції, пов'язані з такою важливою подією як одруження. Інсценуванням передували розповіді конкурсанток на рідній мові про особливості підготовки до церемонії, проведення обрядів заручення і самого святкування

одруження. Наприклад, вірменські дівчата продемонстрували традицію викупу шлюбного вбрання нареченої у свахи, татарські – презентували дівочник «Хна геджеси».

Фінал ще одного року був позначений національними традиціями виховання дітей. На попередньому турі студентки мали розповісти про те, які сімейні цінності є в їхній національній культурі, як вони зберігаються і наслідуються через виховання дітей. У фіналі було представлено святкування народження дитини у кримськотатарській і вірменській сім'ях; сценки з ілюстраціями традицій виховання дитини у німецькій, єврейській, українській і російській сім'ях тощо.

Таким чином протягом семи років студентки психолого-педагогічного факультету – майбутні вихователі, студенти інших вузів і спеціальностей залучались до вивчення звичаїв і культурних традицій народів, що мешкають у полікультурному середовищі Криму.

За результатами реалізації проекту «Національні конкурси культури і краси» було виявлено, що на формування у молоді і зокрема майбутніх вихователів толерантності, толерантної поведінки великий вплив має обізнаність з культурою, культурними традиціями і звичаями свого та інших народів: за показниками етнічної самосвідомості результати покращилися у середньому на 39%. Досвід спілкування і співпраці студентів у процесі реалізації проекту переконував їх, що національні відмінності не є підставою для непорозуміння і ворожнечі. Все залежить від того, як людина інтерпретує зовнішній вигляд і поведінку людини, що належить до іншої культури, як вона розуміє їх особливості і сприймає їх. Після завершення проекту толерантність як усталена риса особистості була виявлена у 78% його учасників, що на 41% більше, ніж на його початку.

Отже, полікультурне середовище, яке було створено під час реалізації проекту, сприяло збереженню національно-культурних традицій і популяризації ідеї про їх відтворення у сьогоденні.

Воно відкривало перспективи для формування у студентів потреби у самоідентифікації у межах власної національної культури і усвідомлення інших, стимулювало їх до полікультурної просвіти і самовдосконалення.

багатонаціональний полікультурний студентський колектив, створений на засад власної ініціативи для виконання проекту став об'єктивним середовищем для полікультурних відносин і набуття досвіду продуктивності толерантної взаємодії і співпраці для майбутніх педагогів. Він став для них наочним життєвим прикладом доцільності і ефективності прояву толерантності як принципу взаємодії з людьми інших поглядів і національних культур. Набутий таким чином досвід толерантності та толерантної поведінки став для майбутніх вихователів поштовхом для їх власних педагогічних проектів, пов'язаних безпосередньо з професійною діяльністю – розвитком і вихованням дітей дошкільного віку. Власні переконання й досвід визначали, куди має бути спрямована соціалізація дитини у багатонаціональному колективі, яким чином знання іншої енокультури, її мови, традицій і культурних цінностей впливають на порозуміння з дитиною та її сім'єю.

Висновки. Результати проведеного дослідження довели, що доцільне використання народних традицій і культури народів, що проживають на території Криму в їх історичній цілісності сприяє вихованню у молоді толерантності, дозволяє запобігти і труднощів непорозуміння у полікультурному середовищі життя і професійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження даної проблеми вбачаємо у розробці структури типових і варіативних навчальних планів підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурності, науковому обґрунтуванні принципів відбору нормативних і елективних навчальних курсів, їх змісту та найбільш ефективних педагогічних технологій, вивчення впливу регіонального компоненту на ефективність і якість освітнього процесу у полікультурному середовищі.

Література

1. Безкоровайна О.В. З педагогікою толерантності в третє тисячоліття / Ольга Володимирівна Безкоровайна // Педагогіка толерантності. – 2003. – №3. – С.4-11
2. Бочарова Ю.Ю. Межкультурное образование в детском возрасте. Актуальные проблемы современности (по материалам отечественных и зарубежных исследований) / Юлия Юрьевна Бочарова. – М., 2006. – 219 с.
3. Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций // Сборник исследований, документов и материалов / Под общ. ред. М.А.Араджиони. – Симферополь: СОНАТ, 2005. – 612 с.
4. Алексеев А.Н. Познание через действие. Фрагменты экспериментальной социологии / Андрей Николаевич Алексеев. – М.: Наука, 1993. – 236 с.
5. Асмолов А.Г. Историческая культура и педагогика толерантности / Александр Григорьевич Асмолов // Мемориал. – 2001. – №24. – С.61-63

Бахича Э.Э.

Формирование толерантности будущих воспитателей в условиях поликультурной среды высшего учебного заведения

В статье описан опыт организации воспитательной работы со студентами - будущими воспитателями в условиях поликультурной среды высшего учебного заведения. Сформулирована цель воспитательной работы, содержание и последовательность решаемых задач, ее эффективность в формировании у студентов толерантности.

Ключевые слова: формирование толерантности, будущие воспитатели, воспитательная работа, поликультурная среда.

Bakhichah E.E.

Forming of tolerance in future pedagogues in conditions of polycultural environment of higher establishment

The author of the article has considered an experience of organizing pedagogical work with students in conditions of polycultural environment of a higher educational establishment. The goal of educative work has been formed, as well as the content and consistency of tasks to be solved, its effectiveness in the formation of tolerance in students.

Key words: forming of tolerance, future pedagogues, pedagogical project, polycultural environment.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ
У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Бунча В.В.

У статті розглядаються особливості реалізації змісту гендерного виховання у сучасній початковій школі (за матеріалами досліджень, проведених у третьому класі з учнями та їх батьками)

Ключові слова: гендер, гендерна педагогіка, гендерне виховання.

Постановка проблеми. Вирішення завдань гуманізації суспільства потребує кардинальної переорієнтації наукових досліджень, під час якої відбувається поворот до людини, до її особистості, індивідуальності, коли починають враховуватися не лише її потреби і здібності, а й якісна своєрідність як представника певної статі. Специфічні риси виховання дівчаток і хлопчиків завжди були в центрі уваги психолого-педагогічної теорії та практики, оскільки уявлення про «жіноче» і «чоловіче» в сім'ї і суспільстві опосередковує ментальність кожного народу. Норми поведінки, виконання чоловіками і жінками певних сімейних і соціальних ролей не тільки виявляють рівень суспільної демократії, а й зумовлюють зміст і характер гендерного виховання дітей. У сучасній педагогічній науці проблема гендеру вивчена ще недостатньо. Відсутність повноцінного гендерного виховання і гендерної освіти не лише призводить до відхилення у формуванні особистості, поведінкових порушень, виникнення труднощів у процесі соціалізації, але, інколи, є наслідком виникнення серйозних психічних розладів. Не випадково в останні роки гендерна тематика у психолого-педагогічній науці набуває все більшої актуальності.

Педагогічні дослідження проблеми. Актуальні питання гендерної проблематики досліджувалися в працях С.Г.Айвазової, В.П.Агеевої, І.А.Жеробкіної, І.Д.Зверєвої, О.Б.Кізь, Н.В.Лавриченко, Г.М.Лактіонової, Л.І.Міщик, Л.О.Смоляр, С.Ф.Хрисанової, у тому числі, проблеми гендерної політики в сфері освіти – Л.В.Гонюкова, Н.В.Грицяк, Л.С.Кобелянської, Т.М.Мельник, Н.Д.Чухим та ін. У сучасній українській педагогіці гендерну проблематику ґрунтовно досліджують В.Кравець, І.Мунтян, О.Цокур; особливості гендерної соціалізації дошкільників та молодших школярів вивчають Т.Говорун, О.Кікінеджі [1; 4]; підлітків С.Вихор, В.Москаленко. Зауважимо, що певні освітні аспекти гендеру в Україні, зокрема ті, що стосуються виховання в початковій та середній школі, потребують глибшого та повнішого висвітлення.

Мета статті – проаналізувати особливості здійснення гендерного виховання в ході реалізації основної мети виховання – всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Викладення основного матеріалу. Важливість гендерного виховання та формування гендерної культури в молодших школярів полягає в усвідомленні ними того, що вони є рівноправними у можливостях самореалізації, самовираження, самоствердження, виконання різних соціальних ролей незважаючи на різні фізіологічні, психологічні та індивідуальні особливості. З метою виявлення особливостей реалізації гендерного виховання в початковій школі нами було проведено дослідження. Базою дослідження було обрано загальноосвітню I-III ступенів школу №4 м.Мукачеве. Суб'єктами дослідження виступили учні 3–Б класу, вчитель-класовод та батьки школярів.

Мета проведеного дослідження полягала у:

- вивченні ставлення вчителів до формування гендерної культури в молодших школярів, визначення міри розуміння ними основних категорій та понять з досліджуваної проблеми;
- виявленні та з'ясуванні ступеню усвідомлення школярами гендерних і статевих відмінностей та особливостей, пов'язаних з виконанням різних соціальних ролей;
- визначенні рівня сформованості гендерних уявлень учнів третього класу;
- з'ясуванні міри і ступеню розуміння поняття гендеру та гендерної культури батьками молодших школярів.

Завдання дослідження:

- провести спостереження за поведінкою вчителя у ставленні

до дітей обох статей у процесі проведення конкретного уроку;

- провести анкетування учнів з метою виявлення їх ставлення до виконання різними статями різних соціальних ролей та ставлення одне до одного з позицій протилежних статей;
- провести анкетування серед батьків з метою виявлення рівня гендерної культури їх самих.

Таким чином, ми сформулювали своєрідну тріаду у підході до гендерної освіти, гендерного виховання та формування гендерної культури в сучасній початковій школі (рис.1).



Рис. 1 Взаємозв'язки суб'єктів гендерної освіти

Дослідження, яке ми проводили включає в себе три компоненти:

I. Спостереження за діями вчителя на конкретному уроці.

II. Анкетування учнів, в основу якого було покладено авторську розробку Н.Городової «Дівчата та хлопці нашого класу».

III. Анкетування батьків, що здійснювалося за допомогою анкет закритої форми «Орієнтація на егалітарні стосунки».

Спостереження здійснювалося за такими параметрами: запитання до учнів; зауваження; позитивна оцінка знань; негативна оцінка знань; індивідуальна робота; відповідь на запитання учня; відмова у відповіді; позитивна оцінка особистісних рис; негативна оцінка особистісних рис. За результатами першої частини дослідження, ми подаємо протокол спостереження гендерного ставлення вчителя до школярів (Табл. 1):

Таблиця 1
Протокол гендерного ставлення вчителя до учнів

Фіксоване явище	Кількість повторів		Примітка
	Хлопці	Дівчата	
Запитання до учнів	15	13	
Зауваження	11	12	
Позитивна оцінка знань	4	5	
Негативна оцінка знань	2	3	
Індивідуальна робота	2	1	
Відповідь на запитання учня	7	8	
Відмова у відповіді	-	-	
Позитивна оцінка особистісних рис	4	3	
Негативна оцінка особистісних рис	2	1	

Внаслідок обробки та якісного аналізу всіх даних цього протоколу, ми дійшли до висновку, що вчитель-класовод об'єктивно ставиться до учнів у плані гендерної рівності. Незважаючи на те, що вона приділяла більше уваги розумовому розвитку хлопчиків і більш позитивно ставилася до дівчаток у плані міжособистісних взаємин, ніякої дискримінації за ознакою статі з її боку виявлено не було.

Вчитель-класовод розуміє, що незважаючи на статеві, біологічні, фізіологічні і психологічні відмінності, у дітей обох статей є щось спільне – це здатність до виконання різних соціальних ролей, і немає значення те, хто вони тепер: хлопчик чи дівчинка, що стануть у майбутньому зрілими чоловіком і жінкою. Ніякого акценту на тому, щоб хлопці не робили нічого «дівчого», а дівчата «хлоп'ячого» вона не робить. Для неї всі вони «рівні». На рис. 2. яскраво проілюстровано ставлення вчительки до учнів протилежних статей.

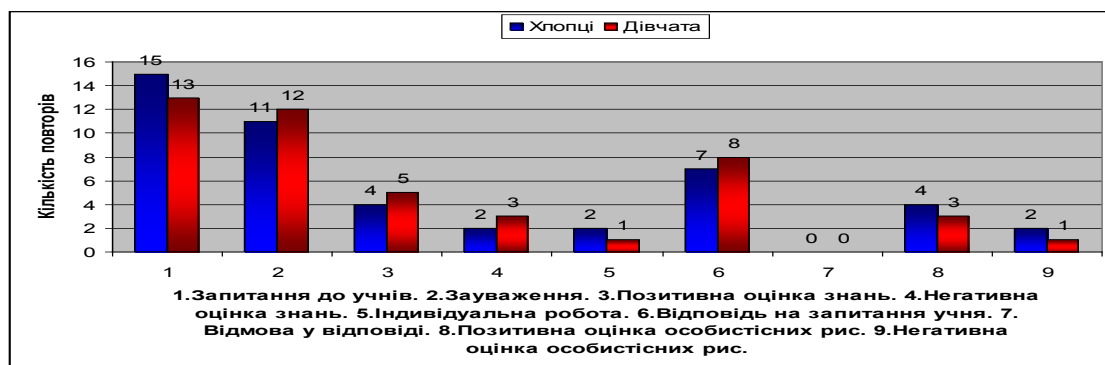


Рис.2. Результати аналізу гендерного ставлення вчителя до учнів

Отже, спостерігаючи за особливостями спілкування та взаємодії вчителя-класовода зі своїми школярами, ми прийшли до висновку, що вона більше уваги приділяє формуванню інтелектуальної культури у хлопчиків (позаяк рівень позитивної оцінки знань у дівчат є вищим) та в однаковій мірі для обох статей - формуванню особистісних якостей як у хлопчиків, так і у дівчаток.

II. Другою складовою частиною нашого дослідження було анкетування, проведене серед учнів 3–Б класу. Проводячи це анкетування ми опиралися на авторську розробку Надії Городнової «Дівчата та хлопці нашого класу». В анкетуванні взяло участь 15 учнів: 9 хлопців і 6 дівчат. Мета проведення - виявити в учнів рівень усвідомлення поняття гендерної рівності на побутовому рівні, з'ясування ставлення школярів до обов'язків, які, згідно з гендерними стереотипами, належить виконувати одній з статей, з'ясування ставлення школярів до осіб протилежної статі і самих себе.

У процесі проведення анкетування кожен учень отримав опитувальник, який складався із 11 речень, які пропонувалося продовжити. До кожного із запропонованих висловлювань були наведені варіанти можливих відповідей. Учні повинні були обрати один або кілька варіантів продовження речення, таке, яке було б найбільш прийнятним для них. Учнім було запропоновано продовжити речення такого змісту: «В майбутньому я хочу...»; «Кожен хлопець повинен вміти...»; «Дівчата в нашому класі...»; «Дома я допомагаю...»; «Кожна дівчина повинна вміти...»; «Хлопці в нашому класі...»; «Вважаю, що хлопцям не личить...»; «Вважаю, що дівчатам не личить...»; «Хочу поглиблено вивчати...»; «Справжня дівчина повинна бути...»; «Справжній хлопець повинен бути...».

Опрацювавши результати цього опитування, ми зробили висновок про те, що загалом учні, хоч і на підсвідомому рівні, але мають уявлення про гендерну рівність. Проте, вони нечіткі, розрізнені і ще не трансформувалися в міцні знання. Тому в цьому напрямку ще треба багато і плідно працювати, щоб подолати існуючі в поведінці обох статей гендерні стереотипи, які відіграють визначальну роль у вибудовуванні моделей поведінки в різних життєвих ситуаціях.

III. Третій компонент нашого дослідження передбачав взаємодію та спілкування з батьками. До анкетування планувалося залучити всіх батьків. Дітям були роздані анкети з проханням передати їх батькам і попросити дати відповіді на запитання анкети за поданою інструкцією. Установки на те, кому саме з батьків слід заповнювати анкету зроблено не було. Після збору анкет були виявлені цікаві факти. В анкетуванні взяло участь 20 батьків: 3 – представники чоловічої статі та 17 (!!!) – жіночої. Для анкетування було використано тест «Орієнтація на егалітарні (партнерські) стосунки» (автор – Надія Городнова).

Мета цієї частини дослідження – з'ясувати рівень розуміння батьками учнів основних категорій гендерного виховання, визначити їхню гендерну спрямованість, виявити рівень гендерної культури. Для обробки даних ми зробили вибірку і взяли для детального аналізу по три анкети, заповнені представниками кожної зі статей.

Ми здійснили порівняльний аналіз гендерної орієнтації обох батьків учнів і виявили такі особливості: сумарний коефіцієнт гендерної орієнтованості у матерів вищий, ніж у батьків – чоловіків. Це чітко видно з діаграми, що на рис. 3.

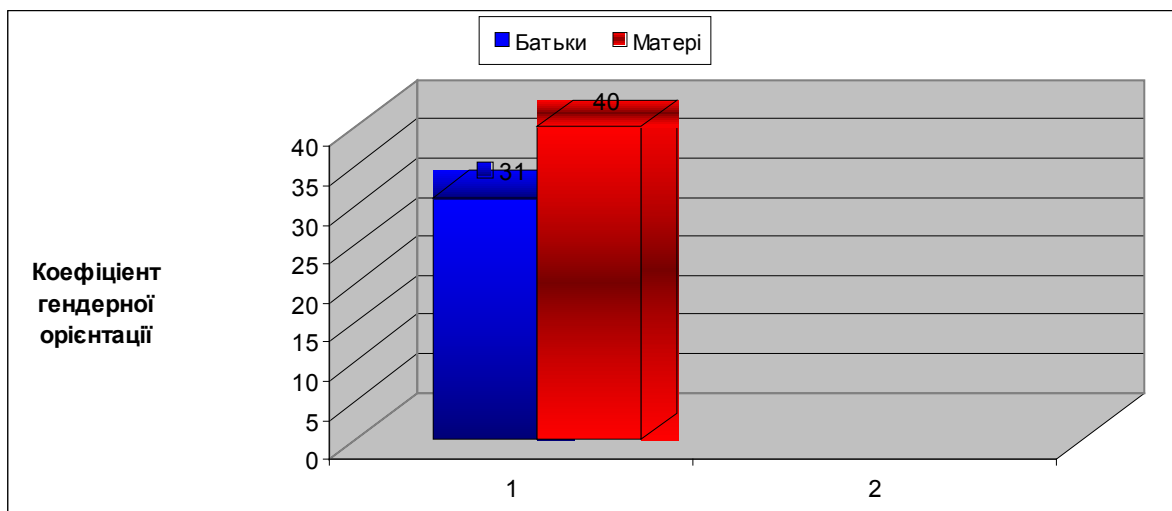


Рис. 3. Орієнтація на егалітарні стосунки

Проаналізувавши всі три аспекти гендерного виховання, що виражається у триаді школа – учень – сім'я, ми можемо сказати про те, що ці три ключові складові частини гендерного виховання тісно пов'язані між собою. Досягти позитивного результату, працюючи лише в одному напрямку, відверто кажучи, неможливо. Потрібний результат можливий лише за умови планомірної, цілеспрямованої та взаємозв'язаної діяльності всіх суб'єктів процесу гендерного виховання та формування гендерної культури. Тут, мабуть, слід насамперед починати з вчителів та батьків, бо для того щоб навчати і виховувати когось, потрібно, бути самому компетентному в тому, що ти прагнеш донести до свідомості інших. Стосовно розширення гендерної обізнаності батьків, можна проводити такі заходи: розглядати ці питання на батьківських зборах; організовувати лекції для батьків; забезпечувати їх відповідною літературою для читання; проводити бесіди, анкетування, опитування. Для формування у вчителів та батьків належного рівня гендерної освіченості слід здійснювати різноманітні заходи. Зразком системи таких заходів може бути курс гендерної освіти для вчителів, що проводився у шведській школі Свандам (муніципалітет Ньонсхемн), який передбачає такі форми роботи: вивчення літератури (педагоги мають можливість самостійно вибирати книги та опрацьовувати їх під час канікул, вони отримували завдання написати резюме на кожну з вибраних книг); проведення занять

з гендерної проблематики в університетах; практична робота з впровадження змін, які мали гендерну складову: вивчення методів розповсюдження набутих знань.

В процесі гендерного виховання учнів можна використовувати: бесіди; анкетування; міні – конференції; написання міні-творів на теми: «Я та мій улюблений літературний герой», «Я у майбутньому»; проведення конкурсів і свят, які б пропагували ідеї гендерної рівності та сприяли б формуванню андрогінних якостей, тобто рис дітей, які позитивно сприймають власну та іншу статі.

Висновок та перспективи подальших розвідок. Таким чином, сутність гендерного виховання полягає в тому, щоб допомогти дітям подолати стереотипні орієнтації лише на свою статі, привчати їх розуміти і адекватно сприймати поєднання традиційно жіночих і чоловічих позитивних якостей в одній людині, як – от: самостійність, впевненість, сміливість і чуйність, турбота і тактовність, що є цінними і корисними рисами для особистостей двох статей, а не тільки для однієї з них.

Перспективні напрямки подальшого дослідження вбачаємо у більш глибокому вивченні проблем гендерного виховання у початковій школі, у виявленні можливостей змісту навчального матеріалу різних дисциплін у формуванні гендерної культури, включенні гендерного виховання у систему напрямів всебічного та гармонійного виховання особистості.

Література

1. Говорун Т.В., Кікінеджі О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
2. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості// Психолог. Бібліотека.– 2008.- №3.– С.124.
3. Зелінська Т. М. Амбівалентність батьківської гендерної ролі// Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 47–48.
4. Іванова І. В. Становлення гендерного підходу.- К: Либідь, 2003. – 307 с.
5. Кікінеджі О. П. Чи підвладна психологія молодшого школяра гендерним (статевим) стереотипам// Початкова школа. – 2005. - № 11. – С. 27 – 34.

Бунча В.В.

Особенности реализации содержания гендерного воспитания в современной начальной школе

В статье рассматриваются особенности реализации содержания гендерного воспитания в современной начальной школе по материалам исследований, проведенных в третьем классе с учениками и их родителями.

Ключевые слова: гендер, гендерная педагогика, гендерное воспитание.

Buncsa V.V.

Specificity of content realization of gender up-brining in the contemporary school

The author of the article has examined special features of realization of content gender education of present-day primary school on materials of conducted research with the third form pupils and their parents.

Key words: gender, gender pedagogic, gender education.

УДК 371.32+81'243

ПРО ПОЛІПШЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Валуєва І.В.

У статті розглядаються шляхи удосконалення підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, враховуючи такий компонент професійної компетенції як методична компетенція.

Ключові слова: майбутні вчителі, методична компетенція, молодші школярі, освіта, методика.

Сучасний суспільний розвиток, поширення міжнародних зв'язків у різних галузях науки та культури, виникнення необхідності спілкування між різними народами зумовили потребу в навчанні іноземної мови, зокрема англійської мови та появу такої спеціальної науки як методика. Значущість цієї науки постійно зростає, оскільки змінюються соціальні умови, теорія і практика навчання іноземної мови та основні концепції удосконалення освіти.

Методика, як навчальна дисципліна, викладається у на-

вчальних закладах, які готують вчителів для різних ступенів освіти. Цей навчальний курс ставить на меті забезпечення основ теоретичної та практичної підготовки студентів до викладання мови у школі[6,с.18]. Під час забезпечення підготовки вчителів-початківців актуальністю є необхідність розробляти і проваджувати сучасні технології, які мають за основу розвиток мовленнєвої діяльності учнів.

Отже, основною проблемою на сучасному етапі розвитку системи освіти є поліпшення методичної підготовки вчителів англійської мови початкової ланки освіти.

Відомі вчені (Е.Азімов, Г.Вороніна, Л.Долгова, Л.Захарова, Н.Соколова, Л.Шилова) єдині у визначенні мети професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, а також початкової школи – формування професійної компетенції. У цілому, дослідники проблеми професійної компетенції вчителя англійської мови

виділяють у її складі методичну компетенцію, трактуючи її при цьому по-різному. Методичну компетенцію вчителя англійської мови початкової школи можна визначити як сукупність його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови [1, с.12].

Мета даної статті міститься у визначенні шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи з урахуванням формування методичної компетенції.

У сфері професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови існує комплекс завдань, де першочергове значення набуває завдання удосконалення комплексної професіоналізації. Провідна ідея цього аспекту полягає в формуванні у майбутніх фахівців системи професійно значущих умінь. Отже, професійна майстерність учителя визначається рівнем володіння ним професійними вміннями та навичками.

Під час підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в курсі методики раннього шкільного навчання передбачається вирішення цілої низки завдань:

- формування уявлення про інтегративну сутність методики як теоретичної і прикладної науки;
- ознайомлення з теорією сучасного раннього викладання цього предмета;
- ознайомлення з сучасними концепціями раннього навчання іноземної мови;
- забезпечення оволодіння сучасними технологіями формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної іншомовної компетенцій;
- формування практичних методичних умінь як способів ефективного вирішення методичних задач різного рівня складності [5, с.10].

Практичне вирішення зазначених завдань потребує забезпечення методологічної бази у ході методичної підготовки учителів молодших школярів.

Основні цілі, які досягаються на визначеному етапі розгляду поставленої проблеми це:

- виховна (планування і вирішення виховних завдань засобами англійської мови на початковому етапі);
- розвиваюча (розвиток пізнавальних, інтелектуальних та мовленнєвих здібностей у процесі оволодіння англійською мовою);
- освітня (оволодіння вміннями вчитися, розширювати свій світогляд).

Процес формування високоякісного спеціаліста є тривалим і складається з різноманітних видів діяльності. Провідне місце у цьому процесі належить формуванню у студента, майбутнього вчителя, готовності до професійної діяльності [2]. Готовність до професійної діяльності вчителя англійської мови можна розглядати як інтегративну якість особистості студента, як елемент його свідомості, як форму розуміння й сприйняття системи залежності його майбутньої професійної майстерності від зовнішніх та внутрішніх чинників [4, с.100]. Формування у студентів готовності до професійної діяльності вчителя англійської мови передбачає виконання цілої низки навчальних заходів, які допоможуть

майбутнім фахівцям, а саме : надання якісних знань з теоретичних основ методики навчання англійської мови; вивчення видів навчальної діяльності з формуванням в учнів комунікативної компетенції; навчання раціонального і ефективного навчального процесу; проведення підготовки до уроку; здійснення контролю рівня сформованості знань, навичок і умінь; навчання добирати засоби навчання; навчання раціонального планування; аналізування чинних підручників з англійської мови як основних засобів навчання; формування готовності до постійного професійного самовдосконалення; ознайомлення з основними напрямками розвитку сучасної педагогічної науки, методики навчання англійської мови. Усі зазначені чинники формують у студентів готовність якісно та успішно працювати, викликають потребу в постійному самовдосконаленні фахівців. Сучасними тенденціями професійно-педагогічної іншомовної освіти майбутніх учителів англійської мови початкової школи та іншомовної освіти молодших школярів є:

- особистісно-орієнтована білінгвальна освіта;
- інтеграція навчальних дисциплін;
- освітня автономія студентів та школярів [1, с.5].

Так, особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя є сталою сучасною тенденцією педагогічної освіти [3, с.48]. На сучасному етапі розвитку іншомовної освіти виникає реальна необхідність навчання білінгвального професійного спілкування вчителя англійської мови початкової школи. Білінгвальна методична компетенція вчителя англійської мови початкової ланки освіти представляє сукупність знань, вмінь навичок і здібностей щодо формування у молодших школярів усіх видів комунікативної компетенції на уроках, в позакласній роботі з англійської мови [3]. Важливими складниками особистості майбутнього фахівця англійської мови початкової школи є його професійно-педагогічна спрямованість, якості особистості, критичне мислення; складниками його методичної діяльності є методична культура та освітня автономія. Специфіка вчителя англійської мови початкової школи полягає в тому, що він є гуманістичним вихователем особистості молодшого школяра засобами англійської мови [1]. Інтеграція в курсі методики раннього викладання англійської мови теоретичних знань із мовних та психолого-педагогічних дисциплін сприяє успішній професійній діяльності вчителя англійської мови початкових класів. Тому, в навчальному курсі методики з'являється змістовий модуль «Теоретична підготовка студентів до викладання англійської мови в початковій школі».

Таким чином, система формування методичної компетенції майбутніх учителів англійської мови початкової школи має бути реалізована в контексті іншомовної освіти і є обов'язковим компонентом професійної компетенції вчителя англійської мови; сучасний навчальний курс з методики викладання орієнтований на поліпшення технологій підготовки вчителів-початковців.

Перспективами подальших наукових розробок у даній площині є вдосконалення методичної підготовки студентів як майбутніх учителів англійської мови початкової ланки освіти, звернення особливої уваги на самостійну підготовку студентів під час класної, позакласної роботи з англійської мови, а також спрямування навчальної діяльності студентів-майбутніх фахівців на формування вмінь та навичок іншомовної комунікативної компетенції.

Література

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник / Оксана Борисівна Бігич. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Бігич О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / Оксана Борисівна Бігич // Іноземні мови. – №2. – 2002. – С.27-31
3. Бондаренко О.Ф. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи / О.Ф.Бондаренко, О.Б.Бігич // Іноземні мови. – №4. – 2002. – С.48-51
4. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи / Валерій Григорович Редько. – К.: Генеза, 2007. – 136с.
5. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник / Світлана Володимирівна Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
6. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Підручник / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

Валуєва І.В.

Об улучшении технологии подготовки будущих учителей английского языка начальной школы

В статье рассматриваются способы усовершенствования подготовки будущих учителей английского языка начальной школы, учитывая такой компонент профессиональной компетенции как методическая компетенция.

Ключевые слова: будущие учителя, методическая компетенция, младшие школьники, образование, методика.

Valueva I.V.

To the issues of technology improving of future English teachers training for primary schools

The author of the article has considered the issues of ways of development of the future English teachers' training for primary schools with taking into consideration of such a component of professional competence as methodological competence.

Key words: future teachers, methodological competence, the youngest pupils, education, methods.

УДК 371.011

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТУ «МУЗИКА» В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Василинка М.І.

У статті розкрито і науково обґрунтовано розуміння толерантності як одного з ключових принципів полікультурного освітнього простору. Визначено, що музичне мистецтво є одним із засобів виховання толерантності молодших школярів, оскільки воно здатне за допомогою емоційної дії та рефлексії впливати на особистісне відношення однієї людини до іншої.

Ключові слова: полікультурність, толерантність, толерантність молодших школярів, музичне мистецтво.

У зв'язку із глобалізацією, масштабами міграційних явищ і проблемами мультикультуралізму перед багатьма співтовариствами, що представляють різні культури та вірування, постає питання про те, щоб навчитися жити разом. Держава має формувати суспільство, яке складається з особистостей, що однією з цінностей визначають готовність до міжкультурних контактів та діалогу, який спирається на принципи толерантності [2, с.14].

Тривалий час науковці прагнуть подолати непорозуміння, що виникають під час спілкування людей різних національностей. Тому шукають шляхи для зближення культур та соціальних спільнот. Проблеми виховання толерантності присвячено дослідження багатьох науковців. Ними це поняття визначається як принцип правового, соціально-політичного аспекту (М.Мчедлов), певна філософія (В.Лекторський), категорія відносин (О.Клепцова, В.Маралов, В.Сітаров, О.Соколова, Г.Солдатова), толерантна свідомість (О.Асмолов, О.Газман, О.Грива, О.Кондаков, О.Насиновська), пізнавальна стратегія (А.Коржуєв, Н.Кудзієва, В.Полков, М.Поташник), основа свободи, поваги до прав іншої людини, терпимість, ненасильство, культура компромісу, діалог, особистісна або суспільна характеристика, яка припускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні (В.Тішков) [1, с.22].

Більшість учених таким шляхом сьогодні вбачають виховання толерантності, яка є запорукою діалогу культур. Здійснити таке виховання можливо через полікультурну освіту, оскільки вона сприяє формуванню у людини поліфонічного сприйняття світу і культивує толерантність як моральний ідеал та норму поведінки.

Мета статті – з'ясувати можливості музичного мистецтва у вихованні толерантності молодших школярів в умовах полікультурного простору.

Словник іншомовних слів тлумачить «толєрантність» як терпимість до думки іншого та до іншого віросповідання. Варто наголосити, що поняття «толєрантність» у різних мовах відрізняється і смисловими відтінками: в англійській мові толєрантність – «готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ»; у французькій – «повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних та релігійних поглядів»; у китайській – уміння «дозволяти, допускати, проявляти великодушність до інших»; в арабській – «прощення, м'якість, співчуття, терпіння», у персидській – «терпіння, терпимість, стійкість, готовність до при-

мирєння» [4, с.227].

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел поняття «толєрантність молодшого школяра» визначається як потреба й готовність учня початкових класів до конструктивної взаємодії з однолітками незалежно від національної, соціальної, релігійної приналежності; прийняття, розуміння та інтерес до культури і традицій різних народів.

Сензитивність молодшого шкільного віку щодо виховання толєрантності зумовлена тим, що з приходом дитини до школи починає складатися взаємодія між учнями, які є представниками різних мікросоціумів із певним життєвим досвідом, що впливає на загальний розвиток особистості; змінюється співвідношення нервових процесів збудження і гальмування, що виступає основою для формування самоконтролю, свідомої регуляції поведінки. Саме в цьому віці продуктивно відбувається оволодіння регіональною культурою у зв'язку з активним формуванням характеру, установок, стереотипів поведінки і мислення, світогляду особистості.

Характерними віковими особливостями вияву толєрантності у молодших школярів є відвертість, справедливе відношення до іншого, а також вираження співчуття і бажання надати допомогу. Відвертість у молодших школярів виявляється вибірково, разом зі справедливістю у відносинах між ними. Учням властиві відносини за принципом панування-підкорення і завуальованого керівництва, співчуття і бажання надати допомогу іншому виявляються не завжди. Молодшим школярам властива слабка довільність поведінки, емоційність, імпульсивність, невміння контролювати свої дії, що нерідко призводить до небажаних наслідків у відносинах між однолітками.

Одним із важливих засобів виховання толєрантності молодших школярів є музичне мистецтво. У роботах С.Бекіної, О.Радиної, Є.Соковіної підкреслюється, що в процесі сприймання музики у молодших школярів розвивається здібність до співпереживання іншій людині. Мистецтво відображає ідеї гармонійного існування різного в єдиному, віддзеркалення багатства гармонійного поєднання індивідуальних виявів. Музичне мистецтво здатне через емоційну дію і рефлексію впливати на особистісне відношення людини до оточуючої дійсності [3, с.234].

Використовуючи мистецтво як основний чинник виховання толєрантності у молодших школярів, педагог враховує вікові особливості учнів: інтерес до різних видів мистецтва, вміння передавати свої життєві враження художніми образами, диференціювати твори за характером; відкритість учнів початкової школи до сприймання художніх творів, їхню емоційну мобільність та готовність до насолоди виконувати творчі завдання; концентрацію на пізнанні свого внутрішнього світу, а отже, використанні мистецтва як засобу духовного становлення, що проходить шлях від почуттєвого сприймання до осмислених естетичних дій; усвідомлення того, що мистецтво безпосередньо пов'язано з життям народу, з

його культурою. Слід відзначити, що музичне виховання на основі національної культури сусідніх народів дає можливість краще розуміти й оцінювати їх музику, що є одним із найважливіших засобів виховання толерантного відношення учнів один до одного.

Автор вважає за доцільне впроваджувати у навчально-виховний процес початкової школи методику виховання толерантності, яка спрямована на ознайомлення з музикою та традиціями різних народів і включає наступні методи і прийоми: метод спонукання до співпереживання емоційно-сміислової інтонації, метод конструктивного діалогу, прийоми імпровізації інтонації, пластичної інтонації, театралізації, «персоналізації»; виховання таких якостей особистості молодшого школяра як єдність з іншими, турбота про іншу людину і справедливості у відносинах між людьми; формування еталонів розуміння й ухвалення однією людиною іншої в двох формах естетичної діяльності (сприйманні музики та виконанні музичних творів). При цьому слід враховувати вікові особливості молодших школярів. Зокрема: на уроках музики в першому і другому класі увага акцентується на вокально-хоровій діяльності, слуханні музики, знайомстві з культурою і традиціями інших народів світу. Учні беруть участь у ігровій програмі «Не маєш друга – шукай, а знайшов – тримай», у моделюванні і розв'язанні проблемних ситуацій, у проведенні серій ігор-тренін-

гів, відвідують концерти. В третьому-четвертому класі молодші школярі демонструють свої творчі здібності, займаються імпровізацією, знайомляться з народними іграми, танцями та піснями, більше уваги приділяється театралізованій діяльності. Діти залюбки беруть участь у колективній творчій справі «Культура світу», відвідують фестивалі народної творчості.

Таким чином, музичне мистецтво відкриває учням еталони терпимого відношення до іншої людини. У сприйманні музичного мистецтва і в процесі виконавської діяльності відбувається прийняття автора або героя твору, а також ідеї однолітків при позитивному її оцінюванні. Учень має нагоду виразити співчуття автору, герою твору або однолітку, на основі чого виникає бажання надати допомогу однолітку у виконавській діяльності. Перенесення таких відносин у сферу реальних взаємостосунків виховує у молодших школярів толерантність. До основних методів формування означеної якості засобами музики доцільно віднести: метод спонукання до співпереживання емоційно-сміислової інтонації, метод конструктивного діалогу, прийоми імпровізації інтонації, пластичної інтонації, театралізації, «персоналізації».

У перспективі передбачається розробка моделі розвитку толерантності молодших школярів засобами музики та педагогічні умови її ефективного впровадження.

Література

1. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка толерантності, 2001. – № 2. – С.21-24
2. Декларація принципів толерантності. – К., 2000. – 14 с.
3. Койкова Е.І. Мистецтво як засіб виховання толерантності молодших школярів / Ельзара Імдатівна Койкова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – 36. статей : Вип.14. Ч.2. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – С.233-238
4. Койкова Е.І. Особливості виховання толерантності у молодших школярів / Ельзара Імдатівна Койкова // Гуманізація навчально-виховного процесу: 36. наук. праць – Вип. 38 / За заг. ред. В.І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С.225-229
5. Кремень В.Г. На шляху до педагогіки толерантності / Василь Григорович Кремень // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1.

Василинка М.И.

Воспитание толерантности младших школьников средствами предмета «Музыка» в условиях поликультурного пространства

В статье раскрыто и научно обосновано понимание толерантности как одного из ключевых принципов поликультурного образовательного пространства. Определено, что музыкальное искусство является одним из средств воспитания толерантности младших школьников, поскольку оно способно с помощью эмоционального воздействия и рефлексии влиять на личностное отношение одного человека к другому.

Ключевые слова: поликультурность, толерантность, толерантность младших школьников, музыкальное искусство.

Vasilinka M.I.

Upbringing of tolerance of young pupils by means of music in the multicultural environment

The author of the article has considered the issues of tolerance as one of the main principle of the multicultural educational environment. Music art has been determined as the main means of upbringing of tolerance of younger pupils, as it is capable to influence through the emotional impact the individual relationship of one person with another.

Key words: multicultural, tolerance, young pupils' tolerance, the art of music.

УДК 378.937+373.66(73)

ГЕНДЕРНА ОСВІТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США

Горішна Н.М.

У статті обґрунтовано роль соціальних працівників у справі реалізації принципів гендерної рівності. Виявлено відмінності у трактуванні поняття „гендерна освіта” вітчизняними та американськими дослідниками. Проаналізовано американський досвід реалізації гендерного підходу у процесі підготовки соціальних працівників. Розкрито основні напрямки гендерних досліджень у галузі соціальної роботи, а також зміст, форми та методи гендерної освіти, сформульовано рекомендації щодо можливостей використання американського досвіду в Україні.

Ключові слова: гендерна освіта, напрямки гендерних досліджень у галузі соціальної роботи.

Останнє десятиріччя в Україні є періодом становлення не лише гендерних досліджень як наукового напрямку, а й постановки нових гендерних відносин у країні загалом та формування сус-

пільного ставлення до цих проблем. Активне обговорення гендерних питань пов'язане із соціально-політичним розвитком нашої держави та посиленням процесу становлення гендерної свідомості у всьому світі. Гендерний компонент є одним із головних показників, що враховуються Організацією Об'єднаних Націй в оцінці рівня розвитку країни [2, с.22]. Цей загальний процес знаходить відображення у державній політиці України, про що свідчить ратифікація основних міжнародних документів про права й свободи людини. Україна також взяла на себе зобов'язання досягти гендерної рівності до 2015 р., що відразу спричинило необхідність вирішення низки масштабних проблем, серед яких — включення гендерного компоненту до системи освіти [1, с.300-301]. Оволодіння основами гендерних знань та реалізація гендерного підходу в освіті є одними із ключових принципів Болонської декларації,

відповідно до якої відбувається реформування і модернізація української системи вищої освіти. Впровадження ґендерної освіти у вищій школі стає незворотним процесом, оскільки у суспільній свідомості й освітній політиці закладається розуміння міцного зв'язку із сучасними соціальними перетвореннями [1, с.306].

Важливе значення у справі реалізації принципів ґендерної рівності належить соціальній роботі, оскільки фундаментальними для цієї професії є принципи прав людини та соціальної справедливості. Соціальні працівники застосовують свої знання і вміння для надання соціальної допомоги індивідам, сім'ям, групам, організаціям, громадам, соціуму загалом. Вони допомагають людям підвищувати здатність вирішувати проблеми, створюють необхідні для цього ресурси, забезпечують взаємодію між людьми, або між людиною та її оточенням, підвищують відповідальність організацій за людину, впливають на соціальну політику.

Професійні соціальні працівники є агентами змін життя окремих індивідів, сімей та громад, яких вони обслуговують, прагнучи при цьому виключити усі форми дискримінації, у тому числі на основі раси, статі та етнічної приналежності. Від того, чи розпізнають соціальні працівники нерівність на індивідуальному та інституціональному рівнях, у безпосередніх стосунках з клієнтами або на структурному рівні в організаційних, соціальних та політичних відносинах, залежать перспективи антидискримінаційного соціального обслуговування, соціальної справедливості та соціального розвитку.

В Україні вивчення ґендерної проблематики було започатковане у 90-ті роки ХХ століття. Сьогодні у багатьох вузах Києва, Харкова, Львова, Одеси, Луганська, Тернополя, Житомира, Луцька та в інших містах України впроваджені у навчальний процес курси ґендерного спрямування, що забезпечують ознайомлення із ґендерною теорією та практикою; діють ґендерні лабораторії, науково-дослідницькі центри по вивченню ґендерних студій, досліджень фемінності та маскуліності [3]. Існує чимало наукових досліджень, присвячених різним аспектам проблеми упровадження ґендерного компоненту у систему професійної підготовки студентів педагогічних та гуманітарних спеціальностей. Це, зокрема, праці В.Кравця, О.Кікінежді, О.Цокур, І.Мунтяна, І.Іванової, Н.Приходькіної та інших. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї ґендерної рівності в професійній діяльності проаналізована у дисертаційному дослідженні С.Гришак.

Проте, сьогодні у вітчизняній системі вищої освіти загалом, та підготовки фахівців соціальної роботи зокрема, існує низка проблем, пов'язаних із відсутністю чіткої державної програми розвитку ґендерного компонента в освіті, освітніх програм з ґендерних досліджень, методичного забезпечення, кваліфікованих кадрів тощо.

Ефективно вирішити ці завдання неможливо без врахування досвіду, набутого іншими країнами. Особливо вагомим у цьому аспекті є досвід ґендерної освіти соціальних працівників, нагромаджений у США.

Виходячи з цього, мета статті полягає у здійсненні аналізу концептуальних підходів до ґендерної освіти соціальних працівників. Завдання статті передбачають: аналіз змісту поняття „ґендерна освіта”; форм та методів її реалізації у підготовці фахівців соціальної сфери у США; визначення перспективних елементів цього досвіду, що можуть бути використані у навчальному процесі вищих закладів освіти України.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив наявність певних відмінностей у розумінні феномену ґендерної освіти. Так, С.Хрисанова зазначає, що в основному вітчизняні науковці під нею розуміють: процес засвоєння ґендерних знань, ґендерне навчання (освіченість); сукупність ґендерних знань, отриманих у результаті ґендерного навчання [1, с.305].

Американські дослідники розглядають ґендерну освіту як частину ідеології освіти, спрямовану на формування ґендерної рівності та подолання негативних ґендерних стереотипів. ґендерний характер освіти виражається не лише у змісті навчальних програм або курсів, але й в організації навчального закладу, ґендерній стратифікації викладацького складу, стилі викладання. В

усіх закладах вищої освіти США діють документи, що регулюють практично усі питання життєдіяльності університетського співтовариства, у тому числі й ті, що стосуються проблем насилля, сексуальних домагань, дискримінації на основі расового та етнічного походження, релігійного віросповідання чи політичних поглядів тощо.

Зазначимо, що термін „ґендерна освіта” в американській науковій літературі не є типовим і часто вживаним. Натомість ґендерне спрямування освіти аналізується та розкривається через такі терміни як ґендерний підхід („gender approach”), впровадження ґендерної проблематики („gender mainstreaming”), ґендерна перспектива („gender perspective”) тощо. Значного поширення у США набули ґендерні дослідження різних аспектів системи вищої освіти, зокрема ґендерного дисбалансу в освіті загалом; ґендерної рівності чоловіків та жінок в опануванні різних професій, у менеджменті освіти, у науковій діяльності; участі сексуальних меншин у навчальному процесі тощо.

У США історія соціальної роботи завжди була тісно пов'язана з ґендерними питаннями, наукові дебати навколо яких ведуться із початку 20 століття: вони відображають історичний розвиток та відносність побудови ґендеру і одночасно впливають на соціальні професії, що з'являються. І сьогодні, ґендер є важливою категорією соціальної роботи, що зумовлено наступними чинниками:

- на рівні індивідуальної взаємодії соціальні працівники відносяться до своїх клієнтів як до чоловіків або жінок і відповідним чином сприймаються своїми клієнтами;
- при наданні соціальної допомоги і підтримки на інституційному рівні необхідно зважати такі аспекти ґендеру, як соціально детерміновані ролі, ідентичності, сфери діяльності чоловіків і жінок, можливості в отриманні освіти, роботи тощо.
- на рівні суспільства соціальна робота протистойть не лише специфічним життєвим проблемам і ситуаціям, але й перешкодам та дискримінаціям ґендерних груп (жінки у певних життєвих ситуаціях, мігранти без освіти, чоловіки-мусульмани, яких вважають потенційно жорстокими та ін.).

Однією з найбільш продуктивних галузей наукової пошуку американських дослідників, результати якого наполегливо вимагають свого впровадження у вітчизняну практику підготовки соціальних працівників, стали ґендерні дослідження. Вони проходили власне соціальними працівниками, науковцями у галузі соціальної роботи, соціологами, психологами, політологами, медиками, економістами, юристами, та забезпечили аналіз ґендерних стосунків та ґендерних стратегій і концепцій для соціальної роботи. ґендерні дослідження збагатили соціальну роботу у наступних сферах:

- соціальна робота і соціальні проблеми: насилля у ґендерних стосунках, важкі життєві обставини (хвороба, безробіття, наркозалежність, безпритульність та ін.), соціальні зміни та їх вплив на розподіл праці, соціальна безпека, міграційні процеси та ін.
- сфери та цільові групи соціальної роботи: робота з дітьми і молоддю (аналіз соціального середовища, організація соціальної роботи з хлопцями і дівчатами, ґендерні аспекти спільного навчання, робота з сім'ями (боротьба з домашнім насиллям над жінками і дітьми, робота з ініціаторами насилля), соціальне обслуговування, соціальна робота у сфері охорони здоров'я, міграційна робота, робота з людьми літнього віку;
- соціальна робота як професія (ґендерний дисбаланс у практичній діяльності та менеджменті професії, фемінізм і соціальна робота, ;
- кваліфікаційний процес (ґендерна політика навчальних закладів, зміст, форми і методи ґендерної підготовки фахівців тощо).

У США перша офіційна програма курсів із жіночої проблематики (із якої власне і розпочинались ґендерні дослідження) була затверджена в університеті Сан-Дієго у 1970 році [1, с.302]. Протягом короткого часу в США було відкрито близько 300 програм „жіночих студій”, куди вміщено 30 000 курсів у коледжах, університетах та інших освітніх закладах. Поступово ґендерна освіта стала респектабельною частиною навчального процесу [4,

с.493].

На сьогоднішній день у США гендерна освіта є важливим компонентом навчальних планів підготовки фахівців соціальної роботи. Як свідчить аналіз програм підготовки соціальних працівників у цій країні гендерна проблематика інтегрована у зміст базових курсів підготовки відповідних фахівців: "Поведінка людини у соціальному середовищі", "Теорія і практика соціальної роботи", "Соціальна політика", "Етика соціальної роботи", "Дослідження" і "Польова практика". Більш детально проаналізуємо їх гендерний зміст на прикладі Школи соціальної роботи університету Меріленд у Балтиморі [6].

Одним із базових для соціальних працівників є курс "Поведінка людини у соціальному середовищі". Цей курс дає студентам знання про фактори розвитку особистості, її інтереси і потреби, мотиви поведінки, роль і місце у сім'ї, групі, організації, громаді, а також про біологічні, соціальні та психічні чинники людської поведінки, їх взаємовплив у різні періоди життя людини та на різних етапах її розвитку. У процесі вивчення цього курсу особлива увага приділяється етнічним, расовим, класовим, статевим і культурним відмінностям між людьми у плюралістичному суспільстві.

Гендерна проблематика розглядається й у процесі вивчення курсу "Теорія і практика соціальної роботи". Навчальна програма цього курсу передбачає не лише оволодіння теоретичними основами і базовими практичними вміннями соціального працівника загального профілю, методами і технологіями соціальної роботи з індивідами і сім'ями, групами, організаціями і громадами, але й спрямована на вивчення проблем та потреб різних статевих, культурних, етнічних, расових груп і, так званих, груп ризику.

Основна мета курсу "Соціальна політика" – підготувати компетентного, інформованого, обізнаного професіонала, який братиме участь у соціальній політиці і соціально-політичних програмах, розумітиме політичні процеси і використовуватиме їх у професійній діяльності. Важливим завданням є також ознайомлення майбутніх фахівців соціальної роботи з гендерними аспектами соціальної політики.

Під час вивчення курсу "Етика соціальної роботи" у студентів прагнуть сформувати принципи етичної поведінки та гендерної рівності у сфері професійних взаємин на основі взаємоповаги, чесності, конфіденційності, відповідальності; надання активної допомоги клієнту і повага його права на прийняття самостійних рішень; відповідальності за свої професійні дії і поведінку, якість надання послуг і постійне професійне вдосконалення та інші.

Гендерна проблематика інтегрована також і в зміст навчальних програм курсу "Дослідження у соціальній роботі" та польової практики. Як приклад подаємо приклади завдань дослідницького характеру, які студенти виконують під час проходження практики. Зокрема, студенти проводять дослідження діяльності соціального агентства, вивчаючи його тип, структуру, джерела фінансування, категорії клієнтів, яких воно обслуговує. Вони також повинні визначити чи впливають на систему надання послуг і яким чином такі фактори, як культурне, етнічне, расове і соціальне походження клієнтів. Результати дослідження студенти висвітлюють у доповіді. Одне із завдань передбачає також написання психосоціальної історії дорослої людини, резидента штату, який не повинен бути знайомим студента або членом його родини, однієї із студентом раси, статі, етнічної або культурної приналежності. Завдання, спрямоване на формування вмінь і навичок визначення та оцінку потреби громади, передбачає збір даних щодо расового, статевого, вікового складу населення, рівня безробіття і бідності, наявних у громаді ресурсів і т.д.; на основі цих даних вони повинні визначити потреби громади і вказати, яким чином вони можуть бути задоволені.

Окрім базових курсів, студенти мають можливість вивчати курси з гендерної проблематики, у тому числі розроблені спеціально для соціальних працівників. Так, наприклад, в університеті Меріленду читається 38 навчальних курсів з різних аспектів гендерних стосунків: "Сімейне насилля та його попередження", "Гендер та рівність", "Гендер та життєвий цикл", "Гендер та соціально-економічний розвиток Америки", "Соціальні зміни та гендерна рівність", "Соціологія гендеру", "Чоловіки та жінки у

сучасному суспільстві", "Фемінізм та бідність у США", "Раса, клас та гендер: американський досвід" тощо [5]. Власне ці курси дозволяють засвоїти термінологію гендерних досліджень, оволодіти методами їх проведення, розширити міждисциплінарну підготовку тощо.

Як свідчить аналіз навчальних програм курсів із гендерної проблематики, їх метою є ознайомлення студентів із соціальними процесами побудови гендеру та інституалізації гендерної рівності у взаємозв'язку з культурою, соціальним походженням, віком, інвалідністю, сексуальною орієнтацією, а також формування розуміння важливості гендерних стосунків у сфері соціальної роботи. У результаті опанування цим курсів вони повинні вміти розвивати, застосовувати та оцінювати стратегії для осмислення гендерних проблем та демократизації гендерних стосунків, осмислювати професійні дії та відносини (щодо клієнтів, у групах та на посаді менеджера) з позицій культури та гендеру, а також ініціювати та підтримувати формування відповідних вмінь у своїх клієнтів.

Таким чином, зміст гендерної освіти фахівців із соціальної роботи у США забезпечує формування культурної сензитивності та інформованості про права людини як важливих професійних атрибутів цієї професії, навчання студентів толерантності, способів реалізації та захисту прав людини, розвиток професійних навичок розпізнавання дискримінації, встановлення недискримінаційних відносин з людьми. Він характеризується міждисциплінарним характером, який забезпечується не тільки введенням у навчальний процес різних фахових знань, а також взаємопроникнення цих знань на єдиних методологічних засадах.

Результати аналізу навчально-методичної документації вищих навчальних закладів соціальної освіти США свідчать, що домінуючими формами організації гендерної освіти соціальних працівників є семінари, практичні заняття, самостійна робота, практикуми, тьюторіали, проектне навчання, робота в командах. Гендерна освіта має на меті не просто дати студентам певний обсяг знань, але і зруйнувати стереотипи їхніх поведінки та мислення. Така її специфіка вимагає використання нових методів навчання, таких як рольові ігри, психологічні тренінги, аналіз ситуацій, дискусії, написання творчих робіт. Реалізація гендерного підходу можлива не лише через зміст підготовки та методи навчання, але й через відмову від авторитарного стилю викладання та статево-рольового підходу. Центральним принципом гендерного викладання є ідея "суб'єкт-об'єктної взаємності", яка полягає у налагодженні взаємодії між викладачем та студентом, спілкування на основі толерантності і поваги, що призводить до гуманізації процесу освіти в цілому.

Аналіз американського досвіду гендерної освіти соціальних працівників, а також врахування особливостей національної системи вищої освіти дозволяють нам сформулювати наступні рекомендації:

- 1) Гендерні питання пронизують усі сфери соціальної роботи, тому вони повинні бути інтегровані в усі модулі програми підготовки бакалаврів. Це означає, що весь викладацький штат повинен мати відповідну підготовку до висвітлення гендерних питань;
- 2) Програма підготовки магістрів чи бакалаврів соціальної роботи також може містити окремий модуль, присвячений гендерній проблематиці, до якого можуть входити наступні елементи:
 - базові положення та результати емпіричних досліджень основних теорій гендеру (теорії соціального конструювання гендеру, теорії біодетермінізму, соціорольової теорії);
 - психологічні аспекти гендеру (гендерні відмінності у когнітивній сфері, гендерні ролі, гендерна ідентифікація, гендерні стереотипи);
 - гендер у політиці (права людини, антидискримінаційне законодавство, поняття соціальної справедливості та оцінка соціальних рухів у країні та світі);
 - гендерні відмінності у сферах соціальної роботи (емпіричні дослідження цільових груп та професіоналів) тощо;
- 3) Більш глибоко гендерна проблематика може досліджуватися у магістратурі, зокрема у формі проекту чи магістерського дослідження.

Література

1. Гендерний розвиток у суспільстві: Конспекти лекцій / відп.ред. К.М.Левківський; наук.ред.-упоряд. С.П.Юдіна. – 2-е вид. – К.: ПЦ "Фоліант", 2005. – 352 с. – С.300-301
2. Кобелянская Л. Гендерное образование в Украине: реалии и перспективы / Лариса Кобелянская // Матеріали круглого столу: "Міжнародний досвід організації гендерних студій в сучасному університеті". – 6 липня 2002 р., Київ – НТТУ "КПІ". – 2002. – С.22
3. Котова-Олійник С.В. Інтеграція гендерного компоненту в систему післядипломної педагогічної освіти: регіональні аспекти / Софія Вікторівна Котова-Олійник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=577>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник / відп. ред. М.М.Скорик. – К.: "К.І.С.", 2004. – 536 с. – С.493
5. The University of Maryland. Syllabi on the Web for Women- and Gender-Related Courses. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.umbc.edu/cwit/syl_socy.html. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. The University of Maryland. UMBC Department of Social Work. Curriculum. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.umbc.edu/socialwork/index.php?page=curriculum>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Горишна Н.М.

Гендерное образование социальных работников в США

В статье обосновано роль социальных работников в деле реализации принципов гендерного равенства. Выявлены отличия в определениях понятия «гендерное образование» отечественными и американскими учеными. Проанализировано американский опыт реализации гендерного подхода в процессе подготовки социальных работников. Раскрыты основные направления гендерных исследований в социальной работе, а также содержание, формы и методы гендерного образования, сформулированы рекомендации относительно возможностей использования американского опыта в Украине.

Ключевые слова: гендерное образование, направления гендерных исследований в социальной работе.

Gorishna N.M.

Gender education of social workers in the USA

The article deals with the role of social workers in the realization of the principles of gender equity. The differences in the definition of the term "gender education" by Ukrainian and American scholars are revealed. The American experience of gender approach realization in the process of social workers training is analyzed. The main themes of social work gender research as well as content, forms, and methods of gender education are elucidated, and recommendations as to the possibilities of American experience implementation in Ukraine have been given.

Key words: gender education, gender approach realization in the process of social workers training.

УДК 371.036

ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Гриценко І.В.

У статті розглядаються питання естетичного виховання молодших школярів; висвітлюються умови розвитку естетичного сприймання молодших школярів та шляхи залучення до художньої діяльності.

Ключові слова: естетичне виховання, розвиток, молодші школярі, мистецтво.

Система естетичного виховання, звичайно, не ізольована від інших складових частин виховного процесу. Вона органічно пов'язана з ними, оскільки всебічний і гармонійний розвиток дитини виступає провідною ідеєю педагогіки. Гармонійне поєднання розумового і фізичного розвитку, моральної чистоти, естетичного ставлення до життя та мистецтва – умова формування цілісної особистості. Правильно здійснюваний естетичний розвиток завжди пов'язаний з удосконаленням багатьох якостей і рис дитини.

Естетичне виховання особистості є предметом наукового дослідження багатьох учених. Так, у працях філософів (Ю.Борев, І.Зязюн, В.Розумний) та вчених соціологічного напрямку (В.Потапчик, Ю.Фохт-Бабушкін, О.Семашко та ін.) естетичне виховання розглядається як засіб соціалізації молоді, залучення її до духовних цінностей суспільства. Проблеми формування у дітей естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій присвячені праці В.Бутенка, Н.Бутенко, Б.Лихачова, С.Мельничука, О.Рудницької, А.Щербо та ін.

Гармонійність естетичного виховання, як відомо, важлива для дітей різного віку. Але ніхто не потребує її так, як молодші школярі. Обумовлено це тим, що художні враження залишаються в їхній пам'яті надовго, іноді на все життя. Диспропорції, надмірність, порушення у вихованні найбільше травмують у ранньому віці і завдають часом непоправної шкоди. Ось чому необхідні правильні співвідношення усіх впливів на дитину. Ураховування вікових особливостей допомагає встановити, які саме

форми, засоби та види діяльності для художнього розвитку особливо ефективні в тому чи іншому віці.

Якщо діти виховуються в дусі чутливості до всього прекрасного в житті, якщо вони збагачуються різнобічними враженнями, захоплюються різними видами художньої діяльності, то їхні спеціальні здібності розвиваються успішно і плідно.

Метою даної статті є дослідження шляхів естетичного виховання молодших школярів.

Завдання статті: розглянути умови розвитку естетичного сприймання молодших школярів та шляхи їх залучення до художньої діяльності.

Загальна мета всебічного і гармонійного виховання визначає і основні завдання естетичного виховання. Вони передбачають:

1. Систематичний розвиток естетичного сприймання естетичних почуттів і уявлень дітей. Вважаємо, що всі види мистецтва, краса природи, побуту сприяють розвитку естетично забарвленого сприймання. Воно завжди безпосередньо породжує естетичні переживання – емоційну чутливість, радість, хвилювання, захоплення, особливу зацікавленість.
2. Залучення дітей до діяльності в галузі мистецтва, виховання у них потреб і звичок посилено вносити елементи прекрасного в побут, природу, суспільні відносини.
3. Закладання початкових основ естетичного смаку.
4. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей. Діяльність молодших школярів, пов'язана з мистецтвом, завжди повинна бути невимушеною, насиченою радісним сприйняттям, творчою уявою, ініціативою. Чим більше естетично розвинена дитина, тим міцніші її художні вміння та навички, тим повніша, цікавіша її творча діяльність.

Процес естетичного переживання складний і багатограний. Він перебуває в дуже тонких і своєрідних зв'язках з різноманітною

діяльністю дитини, її поведінкою і моральними звичками, формуванням фізичного вигляду. Оцінюючи естетичне виховання як один із засобів всебічного розвитку, слід показати його зв'язки окремо з кожною стороною виховання. У педагогічній практиці ці зв'язки переплітаються, встановлюються одночасно. В естетичному вихованні істотне значення мають дві його сторони: розвиток сприймання і залучення дитини до практичної діяльності.

Естетичне сприймання ми розуміємо широко. Важливу роль відіграє сенсорне виховання, яке дає дітям можливість розрізнити барви, звуки, форми, конче потрібні для зображення явищ, предметів, особливої ваги набуває емоційна забарвленість сприймання прекрасного, без чого воно не може бути естетичним.

Зародження естетичного почуття спробуємо обґрунтувати такими міркуваннями. Побутові предмети мистецтва і явища природи переважно оцінюються з погляду їх фізичних якостей, які доступні на очні для сприймання дитини і зберігаються в її пам'яті у формі наочних уявлень.

Естетичне почуття, що виникає під впливом дії людини, її ставлення до праці та побуту, до всього життя, наближається до більш високого поняття – до поняття “прекрасного” як вищого морального ідеалу.

Естетичне почуття завжди характеризується творчими прагненнями. Воно викликає бажання діяти. Якщо мета діяльності зрозуміла й посильна, якщо вона побудована на творчій активності дітей, а сама діяльність добре організована, проходить у цікавій формі і дає радість, то в цих умовах єдність морального і естетичного виступає особливо виразно.

Об'єкти естетичного ставлення можуть задовольняти потреби людини лише тоді, коли мають відповідні властивості, наприклад, колір, форму, розмір, структуру, функції тощо. Кожна з виділених ознак і властивостей має певне забарвлення і визначається у процесі сприймання людини як прекрасне чи потворне, піднесене чи низьке, досконале чи недосконале. Отже, природні та суспільні явища мають певні властивості, які по відношенню до людини можуть виявляти себе як естетична цінність [2].

Для учнів молодшого шкільного віку важливим є процес естетичного ставлення до дійсності у зв'язку з тим, що він сприяє розкриттю естетичної цінності об'єктів, предметів, явищ природного і соціального середовища. Природа, побут, праця, стосунки між людьми мають бути зрозумілими учням не лише як вияви їх повсякденного життя, але й як естетичні цінності, здатні задовольняти потреби у спілкуванні зі світом прекрасного, витонченого, гармонійного та виразного.

У процесі естетичного ставлення учнів молодшого шкільного віку до дійсності найрізноманітніші її об'єкти і явища мають стати предметом особливої уваги, пізнання і творчості. Відтак важливо підкреслити, що естетичний досвід учнів повинен бути спрямований на освоєння прекрасного, відкривати перед ними можливості повноцінного сприймання предметів і явищ дійсності, які, по-перше, є важливими для учнів, а по-друге, є посилюючими для сприймання й осмислення у молодшому шкільному віці. З цього постає завдання – сформувати такий естетичний досвід учнів, який би дозволяв у молодшому шкільному віці повноцінно освоювати об'єкти естетичного ставлення [1].

Особливо значущим видом естетичної діяльності є художня. Значення мистецтва як засобу естетичного виховання не потребує доведення. Художня праця і майстерність не можливі без активної діяльності творчої уяви. Практична діяльність учнів спрямована на доступне їм перетворення побуту і природи. Вона проявляється у повсякденному житті, в художній практиці. Але естетичною її можна назвати за таких умов:

- якщо творча уява учня спонукає проявляти своє особисте ставлення до навколишнього, прагне його змінити;
- якщо ця діяльність зіграла радістю спільних дій із своїми однолітками;
- якщо результати власної художньої майстерності дають їй задоволення якістю продукції.

Важливо навчити учнів, як мінімум, доводити до досконалості будь-яку репродуктивну діяльність, тобто відтворювати чи повторювати красиво те, що створено, задумано іншими (учителем, композитором, поетом, товаришами та ін.), і, як максимум, – створювати щось своє, нове, втілювати в ньому свої уявлення про

красу.

Слід пам'ятати, що краса в діяльності починається не з результату, а з бажання йти до нього. Тому доцільно більше працювати над розвитком естетичного прагнення. Наявність його – важлива вимога довершеного, найбільш виразного виконання, творчої самореалізації особистості учня.

Естетична діяльність починається з емоційного збудження, естетичного переживання, яке переводиться в працю. Важливо так організувати роботу учня, щоб вона сама чи її результати збудили у нього позитивні почуття [4].

Так, помітивши, що не всі учні в класі старанно виконують знайому пісню на уроці музики, учитель може використати такий прийом: поділити клас на дві групи – “акторів” і “критиків”. “Актори” співають, а “критики” – оцінюють виконання. Це активізує виконавсько-творчу діяльність дітей, стимулюючи виразність, артистичність. Оцінюючи виконання товаришів, діти набувають навичок спостереження, аналізу, вчать уважно слухати, порівнювати, узагальнювати, естетично переживати, підмічати красиве. В результаті байдужих до виконання не залишається. До того ж діти пропонують шляхи найбільш виразного виконання музичних творів.

Емоційно збуджує учнів і дух змагання (“Хто краще виконає пісню – хлопчики чи дівчатка, учні першого чи другого ряду?” тощо).

Часто діти малюють вдома чи на уроці ілюстрації до прослуханої чи створеної ними музики. Кращі малюнки можна відібрати і помістити на виставку в кабінеті музики. Важливо, щоб на цю виставку періодично потрапляли кращі малюнки кожного учня. Це значною мірою стимулює учнів до активного сприймання музики, викликає бажання повніше відтворювати в малюнках власні почуття, настрої, процес спостереження за розвитком музики.

Велику роль у розвитку прагнення до краси відіграє знання того, що робота буде публічно оцінюватися, що вона цікава для вчителів, батьків, знайомих. Дитина повинна бачити певну мету, заради якої вона працюватиме, віддаючи всі сили. Відомо, як старанно і наполегливо вчать учні пісні до свята, усвідомивши, що мамі дуже зрадіють, сприйнявши ці пісні як подарунок.

У цілому естетичне виховання передбачає розвиток певних здібностей, а саме:

- здатність сприймати і відчувати прекрасне, гарне в природі, побуті, суспільних відносинах, у творах мистецтва. Ця здатність проявляється в емоційному реагуванні на все прекрасне, гарне, доступне сприйманню учня, в особливій зацікавленості прекрасним та його проявами в яскравих кольорах, звуках, формах та їх поєднаннях;
- здатність перетворювати, вносити найпростіші елементи красивого в життя та побут, виразно використовувати малюнки, ліплення, здатність знаходити способи зображення в малюнку і ліпленні;
- здатність до творчості в художній діяльності, в сюжетних іграх, у побуті. Мова йде про творчу уяву під час сюжетних ігор художнього типу, творчу ініціативу при внесенні красивого в побут, пошуки засобів виразності в малюнках;
- здатність оцінювати красиве в оточенні. Полягає вона в умінні правильно розрізняти зміст, загальний характер і найяскравіші виразальні та образотворчі засоби творів живопису; в умінні оцінювати, як діти виконують малюнки, виділяти гарні предмети в побуті, красиве – у явищах природи [3].

Отже, в основі естетичного виховання, як бачимо, лежить розвиток емоційної чутливості до прекрасного і негативного ставлення до потворного. Одне з головних завдань мистецтва як засобу естетичного виховання – стимулювання творчих здібностей, ініціативи, самостійності. Особливість педагогіки мистецтва в тому, що творчості навчити не можна. Можна лише створити умови для пробудження, активізації в учнів творчих імпульсів, для пізнання радості творення. Чим раніше розпочати таку роботу з дітьми, тим більше шансів, що творчі можливості учнів не згаснуть, а розвинуться, щоб виявитися згодом у всіх сферах діяльності.

Література

1. Естетичний досвід вчителя: теорія і практика: Монографія / Н.І.Бутенко, І.А.Зязюн, М.П.Лещенко та ін.; наук. ред. В.Г.Бутенко; АПН України, Український НДІ естетич. освіти, Рівненський екон.-гуманіт. ін-т. – Херсон, 1997. – 214 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
3. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: Учебн.-метод. пособие.-К.: Рад.шк., 1985. – С.135-142
4. Шляхи формування естетичного досвіду молодших школярів: Навчальна програма зі спецсемінару / Укл. Н.Пахальчук. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 54 с.

Гриценко І.В.

Проблеми естетического воспитания младших школьников в современных условиях

В статье рассматриваются вопросы эстетического воспитания младших школьников, раскрываются условия эстетического восприятия младших школьников и пути их приобщения к художественной деятельности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, младшие школьники, искусство.

Hrytsenko I.V.

To the issue of aesthetical up-brining of junior pupils in contemporary conditions

The article takes up the matter of the junior pupils' aesthetic upbringing. It deals with the development of conditions of the junior pupils' aesthetic apprehension and the ways of getting accustomed to artistic activities.

Key words: aesthetic upbringing, development, junior pupils, arts.

УДК 378 (477): 37. 026

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВІДПОВІДНОСТІ ІЗ БОЛОНСЬКИМИ ВИМОГАМИ

Дацків І.Є.

У статті розглядаються особливості організації, види, значення самостійної роботи студентів та проблеми впровадження у відповідності з Болонськими вимогами.

Ключові слова: самостійна робота, навчальний процес, якість освіти, діяльність студентів.

Європейський простір відкриває нові перспективи для вдосконалення вітчизняної системи вищої освіти. Перехід від традиційної організації навчально-виховного процесу до європейської зумовило багато публікацій та обговорень, проте недостатньо висвітлені особливості організації самостійної роботи та проблеми, які виникають під час впровадження Болонської системи.

Реформування та виокремлення завдань і перспектив розвитку сучасної вищої освіти України в контексті Болонського процесу розглядають такі науковці як В.М.Манько, М.М.Боднар, М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков, О.П.Бодик, М.В.Кукалець досліджують самостійну роботу студентів як невід'ємну складову навчального процесу. О.Д.Демченко, О.Г.Охимов, М.М.Солдатенко вивчають систему організації самостійної роботи студентів.

Метою статті є з'ясувати особливості організації самостійної роботи студентів у відповідності із Болонськими вимогами, окреслити види позааудиторної роботи та проблеми, які постають під час впровадження Болонської системи.

Після того, як Україна приєдналась до Болонської угоди в травні 2005р., наша держава стала на міжнародний інтеграційно-інноваційний шлях. Це стало поворотним моментом для розвитку вищої освіти. У зв'язку зі сталим розвитком Болонського процесу наша держава зобов'язана дотримуватись європейських стандартів та рекомендацій, розроблених та прийнятих у Лісабоні (1997), Сорбоні (1998) та Комюніке конференцій міністрів європейських країн, що відповідають за вищу освіту (Прага-2001, Берлін-2003, Берген-2005, Лондон-2007, Лувен-2009). Варто конкретніше розглянути підсумки Лувенського комюніке 27-29 травня 2009р., яке, підсумувавши попередні досягнення, показало перспективи та завдання для європейської освіти (2010 – 2020 р.р.).

Перспективи Болонського процесу на наступне десятиріччя: зростання національної та міжнародної мобільності студентів та викладачів; гарантована якість вищої освіти у відповідності до загальноприйнятих стандартів за допомогою Європейської системи забезпечення якості; рівний доступ представників всіх соці-

альних груп до вищої освіти; сприяння працевлаштуванню через побудову партнерства між навчальними закладами, владою, соціальними партнерами; вища освіта має базуватися на наукових дослідженнях, інноваціях та розвитку креативності; орієнтація викладачів на тісну співпрацю зі студентами у розширенні спектру напрямів навчання; взаємне визнання дипломів та періодів навчання [2].

Дуже мало обговорюється принцип мобільності, хоча він є одним із основних у Болонському процесі. Для зростання національної та міжнародної мобільності студентів та викладачів, на нашу думку, є необхідним розробити спільні для студентів із Європи навчальні плани та навчальні програми підготовки фахівців на кожен напрям навчання. Таким чином, студент, який навчається на певній спеціальності в одній країні, а пізніше продовжує навчання в іншій, буде бачити які і скільки кредитів йому потрібно ще брати для отримання диплому.

Характерним у розвитку вищої освіти в Україні є заохочення до пошуку і впровадження інновацій. Спостерігається чим далі, тим швидший перехід від традиційного до якісно нового підходу та нетрадиційних методів викладання. Викладачів вищих навчальних закладів все більше заохочують до прояву креативності, запровадження оригінальних ідей на парах та роботи над науковими дослідженнями.

Ми погоджуємось зі словами С.В.Лісової щодо якості освіти: "Затверджені якісні показники, що характеризують кваліфікаційну структуру кадрового складу освітніх установ вищої професійної освіти різного виду (інститут, академія, університет), а з метою підвищення ефективності його використання здійснюється формування корпоративних (міжвузівських) освітніх програм, спрямованих на залучення професури із високим педагогічним і науковим потенціалом" [7, с.197]. Таким чином забезпечується якість вищої освіти та навчальних програм за рахунок висококваліфікованого персоналу. Наявність досвідченого професорсько-викладацького складу є одним із ключових показників переходу до європейської інтегрованої-інноваційної системи.

На Всесвітній конференції ЮНЕСКО у 1998р. була прийнята "Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття" щодо якості освіти, де визначено: "Якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, що повинна охоплювати усі її функції й види діяльності:навчальні й академічні програми; наукові дослідження

і стипендії; комплектування кадрами; учнів; матеріально-технічну базу; устаткування; роботу на благо суспільства та академічне середовище" [10, с.26]. Отже, не менш важливим для успішної реалізації освітнього процесу є наявність методично-навчальної бази, яка включає не лише сучасні бібліотеки, а й комп'ютерні мережі, що можливе за рахунок відповідного фінансування з боку держави. Матеріально-технічна база виступає основою та інформаційною підтримкою для навчальних програм викладачів та їхніх наукових досліджень, які в подальшому максимально будуть впроваджуватись у навчальний процес, оскільки на цьому базується вища освіта.

У зв'язку із Болонською системою відбувається скорочення в навчальному плані аудиторних годин і збільшення годин для позааудиторної (самостійної) роботи. Таким чином, ця значна частина навчального навантаження повинна мати чітку визначеність відносно змісту та організації. Методичне забезпечення повинно передбачати не лише підручники, навчально-методичні посібники, наукову літературу чи періодичні видання, а й засоби для самоконтролю (тести, запитання). Важливе значення для організації самостійної роботи також відіграє складання індивідуального плану студента, завдяки якому він може оцінити необхідний обсяг навчального матеріалу.

Розглянемо види самостійної роботи з іноземної мови: підготувати доповідь, реферат на актуальні теми з елементами наукового дослідження та його презентація; вивчити певні теми самостійно, користуючись рекомендованою літературою; зробити письмовий переклад статті; опрацювати статтю англійською мовою і згідно її змісту підготувати коротке резюме; скласти діалог; написання творів; робота з англомовною пресою; додаткове домашнє читання; систематизація вивченого матеріалу перед модулем. Можемо зробити висновок, що самостійна робота є не лише одним з видів роботи студентів для здобуття знань, але й способом виховання особистості, адже студент вчиться працювати над собою і розвиває свої вміння та навички.

О.Д.Демченко розглядає самостійну роботу як "основну форму організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі" [4, с.69]. Особливу роль в організації самостійної роботи відіграє проведення консультативних занять, оскільки не завжди студенти можуть самостійно здобути необхідні знання з певної дисципліни. Завдання викладача під час проведення таких занять не лише перевірити та оцінити вивчене студентом, але й скерувати його у вірному напрямку, допомогти організувати процес самостійного вивчення матеріалу.

Одним із важливих питань, яке часто нівелюється викладачами у процесі навчання є організація самостійної роботи студента як невід'ємної частини вдосконалення навчально-виховного процесу. На думку О.П.Бодик, "Виконання завдань, що поставили перед вищою школою, вимагають пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента. Тільки ті знання, до яких студент прийшов самостійно, завдяки власному досвіду, думці та діям, стають справді міцним його здобутком" [1, с.24]. Внаслідок цього відбувається поступовий перехід від готового подання інформації викладачем до самостійного здобуття цього матеріалу, тобто формується досвід самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Таким чином, науково-теоретичний курс та отримані знання виступають базою для самостійної роботи.

Проте такий вид пізнавальної діяльності принесе більш якісний та вагомий результат у тому випадку, якщо викладач буде

систематично контролювати, але не брати безпосередню участь. "Викладач лише організовує пізнавальну діяльність студентів. Студент сам здійснює пізнання. Ніякі знання, якщо вони не прикріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини" [1, с.26].

Європейська конкурентоспроможна система освіти потребує студентів, які здатні аналізувати та систематизувати здобуті знання, вміють критично та креативно мислити, брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, використовуючи досвід творчої та дослідної діяльності, швидко знаходити вихід із критичної ситуації, а також організувати та спланувати процес. "Завданням самостійної роботи є формування таких компетентностей студента, які дадуть йому можливість якнайповніше реалізуватися на світовому ринку праці" [6, с.173]. Отже, будь-який випускник повинен мати навички самостійної роботи загалом, володіти фундаментальними знаннями, бути самоорганізованим та всебічно розвинутою особистістю. На нашу думку, частково сприяє цьому самостійна робота, якщо вона методично правильно організована та проконтрольована викладачем у процесі навчально-виховної діяльності.

Під час організації самостійної роботи студента викладач повинен врахувати такі шляхи вдосконалення цього процесу: "забезпечення єдності освітньої, виховної і розвиваючої функцій навчання; реалізація комплексу принципів навчання і принципів розвитку самостійної пізнавальної діяльності; забезпечення динамічності навчання, його спрямованості на розвиток активності розумової діяльності студентів; орієнтація студентів на систематичну самостійну пізнавальну діяльність і вдосконалення її організації; комплексне педагогічно доцільне використання сучасних технічних засобів навчання; створення сприятливих навчальних обставин; використання системи психолого-педагогічних стимулів щодо активної самостійної пізнавальної діяльності студентів" [1, с.27]. Врахувавши вище наведені шляхи вдосконалення викладачі зможуть допомогти досягнути не лише кількісних, а якісних результатів у здобутті знань із науково-теоретичного курсу та самостійної роботи.

Введення модульної системи навчання відобразилось на організації самостійної роботи студентів. Слід зауважити, що, завдяки цій системі, студенти стали активніше і якісніше готуватись до занять, стараються виконати певні додаткові завдання чи підготувати доповідь. Власне кажучи, вони розуміють, що така система навчання допомагає їм уникнути традиційного складання екзаменів завдяки достатній кількості отриманих балів. На нашу думку, у вищій освіті в Україні кредитно-модульна система, на жаль, не є повністю досконалою та не до кінця ефективно впроваджується. Аналізуючи сьогоденний стан освіти у вищих навчальних закладах, бачимо негативну ситуацію: самостійна пізнавальна діяльність студентами не завжди виконується.

Отже, організація самостійної роботи викладачами є досить нелегким процесом. На нашу думку, існує ряд проблем щодо цього питання: по-перше, викладачі переважно оцінюють знання, здобуті на лекціях, а не під час самостійної роботи; по-друге, нема відповідного систематичного контролю позааудиторної роботи; по-третє, деякі викладачі не вважають за потрібне приділяти багато уваги цьому виду студентської діяльності, змінюючи свої відшліфовані роками робочі програми чи систему викладання. Їхнє вирішення можливе лише при умові створення системи контролю за якістю знань студентів, навчального процесу та професійної діяльності викладачів. Разом з тим необхідна демократизація вищої освіти загалом, бо проблеми, які постають під час впровадження Болонської системи, потребують активності та готовності абсорбувати нові прогресивні ідеї учасниками Болонського процесу (викладачами та студентами).

Література

1. Бодик О.П. Самостійна робота студентів як важлива складова навчального процесу в контексті Болонського процесу / О.П.Бодик // Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. Зб. наукових праць. – 2008. – Вип. 8. – С.24-30
2. Вища освіта України в європейському просторі вищої освіти та наукових досліджень [Електронний ресурс]: Нарада Міністрів освіти європейських країн / Т.В.Фініков, 2009. – iteach.com.ua/files/vnz-seminar-2009/finikov_3.PPT
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / МО і НУ; За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан,

2004. – 384 с.
4. Демченко О.Д. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / Олена Демченко // Рідна школа. – 2006. – №5. – С.68-70
 5. Кечик О.О. Організація самостійної роботи студентів Педагогічного коледжу / Ольга Олександрівна Кечик // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №8. – С.212-216
 6. Кукалець М.В. Самостійна робота у контексті Болонського процесу / Мирослава Василівна Кукалець // Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. Зб. наукових праць. – 2008. – Вип. 8. – С.172-175
 7. Лісова С.В. Болонський процес і якість освіти / Світлана Валеріївна Лісова // Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. Зб. наукових праць. – 2008. – Вип. 8. – С.194-198
 8. Міжнародний науковий вісник. Вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження Болонської системи: успіхи і проблеми. Зб. наук. статей за матеріалами XVIII Міжнародної науково-практичної конференції 5-8 травня 2009. Ужгород (Україна) – Мішкольц (Угорщина). – Ужгород: Ліра ЗакДУ, 2009. – 436 с.
 9. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко. – К.: Изд., 2004. – 24 с.
 10. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. – Париж: ЮНЕСКО, 1998, 5-9 окт. – 335 с.

Дацків І.Е.

Особенности организации самостоятельной работы студентов относительно Болонскими требованиями

В статье рассматриваются особенности организации, виды, значение самостоятельной работы студентов и проблемы введения в соответствии с Болонскими требованиями.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебный процесс, качество образование, деятельность студентов.

Datskiv I.E.

Specificity of students individual work organization in accordance with the requirements of the Bologna process

In the article the peculiarities of the organization, kinds, importance of the students' self-maintained work and the issues of introduction in accordance with Bologna requirements have been examined.

Key words: self-maintained work, studying process, quality of education, students' activity.

УДК 371.1

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ

Демиденко Т. М.

У статті аналізується зміст поняття «методи родинного виховання». Також досліджуються різні підходи до класифікації методів родинного виховання: класифікація побудована на основі виділення у структурі виховного процесу певних етапів, класифікація педагогічних вимог за рівнем емоційного впливу на дитину та ін.

Ключові слова: родина, методи родинного виховання, класифікація методів родинного виховання, прийоми виховання.

Важливе значення у розвитку педагогіки сімейного виховання як молоді педагогічної науки відіграє становлення її понятійного апарату. Цей процес включає не механічне накопичення термінів, а формування зв'язків і взаємозалежностей між ними. Основу термінологічного апарату педагогіки сімейного виховання складають загально педагогічні поняття: процес виховання і його складові – закономірності, принципи, напрями, зміст, методи, форми і засоби родинного виховання. Одним із фундаментальних понять цієї наукової галузі є поняття «методи родинного виховання».

Дослідженням суті цього поняття, виявленням критеріїв класифікації методів виховання та факторів, що впливають на вибір батьками способів виховних впливів на дитину, присвячені роботи Т. Кравченко, І. Підласого, І. Трубавіної, О. Хромової та ін. Проте у педагогічній літературі недостатньо досліджено зміст поняття, класифікації методів родинного виховання.

У статті пропонується аналіз змісту поняття «методи родинного виховання».

Метод (від грец. *methodos* – шлях дослідження, теорія, вчення) – спосіб досягнення будь-якої мети, розв'язання конкретної задачі; сукупність прийомів або операцій практичного чи теоретичного пізнання дійсності.

У педагогіці метод виховання найчастіше визначається як спосіб впливу вихователя на свідомість, волю і поведінку вихованця з метою формування у нього стійких переконань і певних норм поведінки. Таке визначення підкреслює об'єктну позицію вихованця у виховному процесі.

І. П. Підласий характеризує методи виховання дітей в родині

як способи, з допомогою яких батьки здійснюють цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість і поведінку дітей. Дослідник підкреслює специфіку цих методів:

– індивідуальний вплив на дитину, що враховує її особистісні риси;

– залежність вибору методів від педагогічної культури батьків: усвідомлення цілей виховання, родинних цінностей і характеру міжособистісних стосунків.

Гуманістична педагогічна традиція розглядає процес виховання, у тому числі й родинного, як активну взаємодію вихователів і вихованців, їх спільну життєтворчість. Цей підхід надає вихованцю роль активного суб'єкта у виховному процесі. Так, дослідники Б. Ковбас і В. Костів [1] визначають методи виховання як сукупність найбільш загальних способів розв'язання виховних завдань і здійснення виховних взаємодій, способів взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованих на досягнення цілей виховання; сукупність специфічних способів і прийомів виховної роботи.

Разом з тим, дії вихователя у виховному процесі досить різноманітні за характером, їх можна класифікувати на:

а) вплив на вихованця, очікування змін у поведінці останнього;

б) протидію, тобто виправлення, корекцію поглядів, звичок, комплексів у поведінці вихованця;

в) сприяння діям і вчинкам дитини, допомогу і підтримку вихованця;

г) взаємодію, співробітництво, спільну дію дорослого і дитини.

Це дозволяє нам розглядати метод виховання як спосіб дії вихователя і відповідно розширює змістове наповнення терміну.

Підвищують ефективність застосування методів у конкретній ситуації прийоми виховання. Будь-який метод виховання тісно пов'язаний із засобами виховання. Засобами виховання виступають явища оточуючої дійсності, які використовуються у виховному процесі: природа, мистецтво, різні види діяльності (гра, навчання, праця), слово, книга, традиції, педагогічна техніка (мова,

міміка, рухи вихователя) тощо.

Враховуючи, що прийоми і засоби входять до структури методів виховання, методи виховання визначають як систему прийомів і засобів, що спрямовані на досягнення певної виховної мети (І. П. Підласий).

У педагогіці існують різні підходи до класифікації методів виховання. Одна з найпоширеніших класифікацій побудована на основі виділення у структурі виховного процесу певних етапів:

1) формування свідомості (оволодіння знаннями про норми і правила поведінки);

2) формування почуттів і переконань;

3) формування навичок і звичок у поведінці.

На практиці етапи виховного процесу взаємопов'язані, здійснюються непослідовно, а паралельно, являють собою діалектичну єдність (І. П. Підласий).

Відповідно до зазначеної структури виховного процесу виділяють три групи методів виховання (Г. І. Щукіна):

- методи формування свідомості вихованця (переконування, приклад, вимога);
- методи формування досвіду суспільної поведінки і діяльності (вправи і привчання);
- методи стимулювання поведінки і діяльності вихованців (заохочення, покарання, «вибух»).

Цій класифікації можна підпорядкувати і методи родинного виховання.

Перша група методів використовується педагогами і батьками для формування у дитини знань про норми і правила поведінки. Проте для свідомої поведінки вихованцю недостатньо знати ці правила. Необхідно формувати ставлення дитини до запропонованих норм і власних дій, систему оцінювання власних вчинків (добре або погано), створювати умови, в яких вона переконається у необхідності (або шкідливості) так діяти. Поступово на цій основі формуються переконання дитини – стійкі погляди особистості, які спонукають її до певних дій і вчинків, утримують від інших.

До цієї групи належать методи:

- 1) словесно-емоційного впливу на дитину (розповідь, бесіда, розкриття наслідків дій, вказівки, повчання, вимоги);
- 2) наочно-практичної дії (приклад батьків або інших родичів).

Пояснення як правило короткотривале, стисло розкриває суть норм і правил поведінки. Етична бесіда створює певні умови для осмислення дитиною тих чи інших правил, норм поведінки.

Прийом розкриття наслідків дій використовується у зв'язку з тим, що дитина має невеликий життєвий досвід і часто не може передбачити можливі наслідки тих чи інших власних дій. Прийом спрямований на переконування дитини утриматися від певних вчинків. Приклади використання цього прийому у невербальній формі через створення батьками відповідних виховних ситуацій для накопичення дитиною власного досвіду (частіше, негативного) описані родинною Нікітіних.

Умовляння – спрямоване на попередження навмисних дій дитини з метою їх гальмування.

Разом із наданням знань про правила і способи поведінки, необхідно формувати у дитини ціннісне ставлення до одержаної інформації (поганий чи гарний вчинок). Спочатку відбувається зовнішнє оцінювання вчинків дитини дорослими, які її оточують (батьки, сусіди, вихователі тощо). Згодом дитина сама починає усвідомлювати і аналізувати свої дії.

Приклад батьків – метод виховання, який передбачає організацію взірця для наслідування з метою оптимізації процесу соціального успадкування.

Важливим методом сімейного виховання є педагогічна вимога. Цей метод широко використовується у родинному вихованні у різноманітних формах: короткі, чіткі вказівки, прямі заборони, натяки в іронічному або гумористичному тоні, поради тощо. У сімейному вихованні застосовуються як безпосередні, так і опосередковані вимоги, висловлені у прямій та непрякій формах. Наприклад, мама звертається до дітей: «Кличте тата й Колю, мийте всі швидше руки і до столу!».

Під час пред'явлення вимоги важливе значення відіграє тон мовленнєвого впливу на дитину. Т. В. Кравченко, І. М. Трубавіна [2] виділяють 4 тони мовленнєвого впливу дорослих на дитину:

- «суворий» – з відповідним виразом обличчя, мімікою; що вирізняється стислим, переконливим, уповільненим темпом мови (небагатослівний, некрикливий);
- «байдужий» – без емоційного забарвлення, одноманітний, монотонний;
- «істеричний», що супроводжується криками, погрозами, демонструє невтриманість вихователя, його роздратованість, недобррозичливість, нелогічність, непослідовність дій і, таким чином, невпевненість, розгубленість батьків у конкретній ситуації;
- «прохальний», який передає невпевненість батьків у тому, що вимога буде виконана, певним чином, принижує роль дорослого як вихователя.

Тон, яким пред'являється вимога, впливає на розуміння дитиною доцільності її виконання. Т. В. Кравченко, І. М. Трубавіна вказують на можливість переходу від одного тону до іншого. Наприклад, багатослів'я порушує суворість вимоги. Злість, ворожнеча, крик наближають суворий тон вимог до істеричного. Багаторазове повторення перетворює суворість на прохання. Дитина майже не реагує на вимоги, які ставляться байдужим тоном. Батьки змушені їх повторювати багато разів, відсутність реакції дитини призводить до вибуху – батьки втрачають терпіння. Байдужий тон легко переростає в істеричний. Прохальний тон пред'явлення вимог може існувати як елемент спілкування з дитиною, проте не повинен стати єдиним способом постановки вимог. Батьки повинні варіювати тони мовленнєвого впливу на дитину, проте бажано звести до мінімуму використання істеричного тону [2].

Цікавою є класифікація педагогічних вимог за рівнем (силою) емоційного впливу на дитину за А. В. Зосимовським:

- 1) слабка форма вимоги: нагадування, прохання, натяк, порада;
- 2) середня форма вимоги, яка передбачає яскраво виражену категоричність, але без репресивних заходів: розпорядження, застереження, заборона;
- 3) сильна форма вимоги, що висловлює найвищу ступінь категоричності, беззаперечності, підкріплюється можливістю покарань: вимога-погроза, наказ.

Разом з тим, слід пам'ятати, що виховний ефект від вимоги, пред'явленої у сильній формі може бути негативним.

Методи заохочення і покарання спрямовані на досягнення певної мети: загальмувати негативні прояви у поведінці дитини, стимулювати її позитивні дії і вчинки. Ґрунтуються вони на зовнішній оцінці і корекції вчинків дитини, використовуються у вербальній та невербальній формі.

У педагогічній літературі заохочення розглядається як метод педагогічного впливу на свідомість, почуття і волю дитини, який виражає позитивну оцінку її поведінки батьками з метою закріплення позитивних якостей і стимулювання до діяльності. Покарання – метод впливу на особистість дитини з метою осуду чи гальмування її негативних дій, форм поведінки всупереч прийнятним нормам, спрямоване на допомогу дитині зрозуміти неправильні дії, викликати почуття провини за свої вчинки.

Типовою помилкою батьків є використання одноманітних методів заохочення і покарання, серед яких домінують вербальні: зауваження, коментарі, поради, повчання, напучування, лекції. Постійне використання батьками одноманітних методів знижує їх виховний ефект.

Діапазон методів заохочення дитини в родині набагато ширший: схвальний жест, посмішка, ласкавий погляд, добре слово, подарунок, прогулянка, подорож, екскурсія, дозвіл зайнятися улюбленою справою, спільна гра, читання. Заохочення – це демонстрація просто уваги до дитини, прихильності, батьківської турботи, любові через тактильні відчуття – взяти на руки, обійняти дитину, погладити по голівці, поцілувати.

Застосування методу вимагає відповідей на такі запитання «Як хвалити?», «За що хвалити?», «Як часто хвалити?».

На практиці батьки частіше вдаються до прямих покарань, причому варіативність цього методу вища, ніж заохочень: суворий погляд або жест, відміна обіцяного, відмова від спілкування, ізоляція від оточуючих, заборона займатися улюбленою справою або тимчасове обмеження у правах («не підеш у гості», «не бу-

деш дивитись телевизор»)), тілесні покарання.

Психологи застерігають батьків від надмірного використання прямих заохочень і покарань, пропонуючи чергувати їх з непрямыми, слабшими за силою впливу на дитину. Так, В. Леві описує ефективні прийоми непрямих вербальних схвалення і покарань.

Серед прийомів непрямих заохочень (хвалити, не перехвалюючи) виділяють (за В. Леві):

- розповідь про позитивні дії дитини іншій людині, так щоб про це почула й сама дитина;
- звертання до дитини за порадою як до рівної (дорослої) або старшої;
- звертання до дитини про допомогу як до рівної (дорослої) або старшої;
- «авансування» (випереджальне схвалення) – схвалення, що надихає дитину на майбутнє – хвалити за те, що буде.

Оптимізують, зменшують конфліктність, спрямовують у позитивне русло стосунки між батьками і дітьми прийоми непрямих покарань. Їх можна навіть розглядати як спробу «перетворити» покарання у заохочення.

До таких прийомів В. Леві відносить:

- ігнорування вчинку або дії дитини (не помітити, не надати уваги, утриматися від оцінювання дії);
- переключення уваги дитини на інші об'єкти, дії (для дошкільнят);
- іронічне «схвалення» (у м'якій формі), яке допомагає дитині зрозуміти, що вона зробила неправильно;
- опосередковане несхвалення – розповідь про випадок із життя (у вигляді казки), власний вчинок, про який батьки шкодують.

Застосовуючи ці методи покарання потрібно уникати подвій-

ного змісту висловлювань.

На вибір методів родинного виховання впливають:

- 1) усвідомлення батьками мети виховання;
- 2) зміст діяльності вихованця;
- 3) вікові та індивідуальні особливості дитини;
- 4) особисті і професійні якості вихователів;
- 5) фактор часу;
- 6) психічний стан вихованця у момент впливу на нього.

Під час вибору методів виховання необхідно враховувати вікові особливості дитини: окремі методи, що застосовуються у вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку не можуть бути використані у вихованні підлітка. Так, для дітей дошкільного віку часто застосовують прямі вимоги, для старших – непрямі (прохання, порада) – «допоможи мені, будь-ласка...», які дають певний ступінь свободи вибору дії вихованцю.

Певною мірою на вибір методів виховання впливають особисті якості вихователя, його професіоналізм (у родинному вихованні – педагогічна культура і досвід виховної діяльності батьків).

Важливе значення при виборі методів виховання відіграє характер педагогічної ситуації, що склалася: в умовах, коли часу не достатньо, проте швидко необхідно загальмувати негативні дії вихованця, у ситуаціях перевиховання, використовують «сильнодіючі» методи – покарання, підкорення. У інших випадках – «по-благливіші», які потребують тривалого часу застосування – переконання, умовляння, поступове привчання.

Таким чином, обираючи той чи інший метод виховання, батьки мають враховувати не лише мету та зміст своєї дії, але й силу і тривалість емоційного впливу на дитину, прагнути передбачити наслідки застосування такого методу.

Література

1. Ковбас Б. Родинна педагогіка: У 3-х т. Том 2. Основи родинного виховання / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2006. – 288 с.
2. Кравченко Т. В., Допомога батькам у вихованні дітей / Т. В. Кравченко, І. М. Трубавіна. – К.: Держсоцслужба, 2005.
3. Кравченко Т. Сучасні методи родинного виховання: спроба визначення / Т. Кравченко, О. Хромова // Учитель. – 2000. – №4. – С. 14-19.
4. Леви В. Л. Как воспитывать родителей, или Новый нестандартный ребенок / Владимир Львович Леви. – М.: Торопоан, 2007. – 416 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: В 3-х кн., кн. 3: Теория и технологии воспитания / Иван Павлович Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 463с.

Демиденко Т. М.

Характеристика методов семейного воспитания

В статье анализируется содержание понятия «методы семейного воспитания». Также исследуются различные подходы к классификации методов семейного воспитания: классификация построена на основе выделения в структуре воспитательного процесса определенных этапов, классификация педагогических требований по уровню эмоционального воздействия на ребенка и др.

Ключевые слова: семья, методы семейного воспитания, классификация методов семейного воспитания, приемы воспитания.

Demydenko T.M.

Specifics of methods of a family up-bringing

The author of the article has analyzed the concept "methods of family education" as well as has studied different approaches to family education classification methods: the classification is based on the selection in the structure of the educational process at certain stages, classification of pedagogical requirements in terms of emotional impact on the child and others.

Keywords: family, methods of family education, family education classification methods, methods of education.

УДК: 81'22

ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ДОРОБКУ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ЗАКАРПАТТЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОСВІТІ СУЧАСНИХ БАТЬКІВ

Добош О.М.

У статті обґрунтовується специфіка формування основ педагогічної освіти батьків, як способу формування їхньої готовності до виховання дітей умовах етнокультурного Закарпаття.

Ключові слова: сім'я, педагогічна просвіта батьків, виховання у родинах національних меншин.

Якісне виконання завдань виховання й розвитку дітей дошкільного віку можливе за умови тісної взаємодії педагогів із батьками вихованців. Сучасні соціально-економічні процеси в державі породжують низку труднощів у вихованні дитини в сім'ї. Найвагоміші з-поміж них – недооцінка важливості періоду дошкільного дитинства для формування особистості (зокрема швидких темпів фізичного, психічного та розумового розвитку, що вимагає створення сприятливого морально-психологічного клімату, відповідних матеріально-побутових умов і медико-гігієнічного догляду, врахування вихових та індивідуальних особливостей дитини, потреби в любові та опіці); відсутність у батьків знань, умінь і навичок для виховання та розвитку дитини; неспроможність достатнього орієнтування в інформаційному полі вітчизняних і зарубіжних здобутків про розвиток дітей дошкільного віку.

Вищесказане передбачає уточнення й переорієнтування пріоритетів у вихованні дітей у тісній взаємодії з батьками вихованців. За такого підходу до окресленої проблеми першочергового значення набуває професійна підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах й усунення суперечностей між:

- метою та завданнями просвітницько-консультативної роботи вихователів, як основного виду професійної діяльності й відсутністю позитивної мотивації майбутніх педагогів до співпраці з батьками дітей раннього віку;
- спонтанними поведінковими діями студентів та своєрідним статусом „морального взірця” педагога;
- потребою оновлення змісту навчальних дисциплін щодо актуальних проблем сім'ї й раннього дитинства та недостатнім науково-методичним забезпеченням їхнього викладання у ВНЗ;
- ускладненнями професійно-педагогічної діяльності в роботі із сучасною сім'єю і формуванням умінь співпраці з батьками дітей.

В основі філософського розуміння взаємодії сім'ї та дошкільного закладу лежить судження про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомагати, підтримувати, направляти їхню діяльність. Сучасні психологічні та соціально-педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що сім'я посідає дуже важливе місце серед факторів та соціальних груп, які впливають на формування особистості.

Саме сім'я з її інтимно-особистими зв'язками, як ніяка суспільна установа, може забезпечити дитині емоційний захист, відчуття важливості та суттєвості свого існування, щирої зацікавленості в ній. Сім'я – це те середовище, у якому в дитині формується уявлення, де вона приймає перші рішення щодо себе, і де починається розвиток соціальної природи дитини. Немає таких якостей особистості, у формуванні яких не брала б участь сім'я.

Визнання впливу батьків на розвиток людини впродовж усього життя, опанування й відтворення нею усталених у певній спільноті соціальних норм і культурних цінностей, що зумовлює її саморозвиток і самореалізацію, спонукало вчених до відповідного методологічного осмислення, і методичних пошуків умов забезпечення ефективності такого впливу.

Метою статті є в умовах етнокультурного Закарпаття обґрунтувати специфіку формування основ педагогічної освіти батьків, як способу формування їхньої готовності до виховання дітей умовах сім'ї.

Унаслідок аналізу джерельної бази очевидно, що крім емпіричного, для нас вкрай необхідним є й теоретичне осмислення педагогічної освіти батьків. Багатомірність змісту цієї сентенції, а також поява в останні роки її синоніму – просвіта батьків у побутовій сфері та на сторінках педагогічної літератури, розглянемо

їхній зміст дотично до конкретних завдань дослідження.

Таким чином, сутність освіти (просвіти) батьків вбачаємо і в тому, щоб шляхом самоосвіти стимулювати їх не лише до реалізації визначеного змісту закладами формальної освіти, а й до реалізації їхнього особистісного (виховного) потенціалу в умовах сім'ї на засадах індивідуалізації впливу на дітей актуальними засобами загальнолюдської та родинної етнокультури. Основною мотивацією активного ставлення батьків до просвіти виступає не що інше, як їхні намагання якомога краще виховати своїх дітей. Натомість унаслідок такої діяльності неминучими будуть якісні зрушення в їх загальній та педагогічній культурі, а освіта батьків об'єктивно перетворюється в їхню самоосвіту і є, відповідно, перманентним (нескінченим) процесом, який реалізується в конкретних умовах з оперттям на здобутки попередніх поколінь задля їх ефективного використання в майбутньому.

Як відомо, складовою частиною загальної культури батьків є їхня педагогічна культура, яка функціонує як специфічний і особливий соціальний феномен, втілюючись у їхню творчу й виховну діяльність (як домашніх вихователів, вчителів) з її цілепокладанням на формування духовно багаті та гармонійної особистості в особі своїх дітей. Наприклад, педагогічна культура батьків за твердженнями Т.Алексєєнко, є їх достатньою підготовленістю до виховання дітей шляхом застосування виховних умінь в сімейній діяльності. Це:

- володіння певним обсягом набутих знань (психолого-педагогічних, фізіолого-гігієнічних, правових та інших);
- наявністю вмінь і навичок, дотичних до процесу виховання дітей.

Формування педагогічної культури батьків унаслідок налагодженої взаємодії родини з працівниками дошкільних навчальних закладів розглядаємо як визначальну і базисну основу формування міжособистісного спілкування в поліетнічному середовищі між представниками різних вікових груп – від дітей дошкільного віку – до їхніх родичів чи тих осіб, які виконують дотичні функції.

Лише з набуттям Україною незалежності освіта і культура кожної національної меншини в інтернетічному Закарпатті стали можливими не на декларативному, а на діяльнісному рівні. В останнє десятиріччя в освіті України відбулися радикальні зміни, які зачепили й просвіту батьків. Комплекс соціально-культурних (політика уряду в галузі національних відносин, ухвала державної програми розвитку культур національних меншин “Про національні меншини” та ін.), національно-етнічних (актуалізація національної та етнічної самоідентифікації в межах різних вікових груп); динамічний розвиток процесів самовизначення кожної етнічної групи з одночасним синтезом у націотворчому контексті тощо) і культуротворчих (відродження діяльності національно-культурних товариств, спілок, фондів; створення навчальних закладів із національною мовою викладання; оволодіння соціальними цінностями етнопатристичного спрямування діяльності світських і релігійних організацій) умов уможливили відкриття в Закарпатті мережі навчальних закладів із національною мовою надання освітніх послуг.

Саме ця обставина спонукала передусім батьків до поглиблення знань у царині національної культури на інтернетічному просторі. Збережена в родинах попри випробовування часом триєдина домінанта: рідна мова; національна родинно-побутова культура; релігія, зумовила пришвидшення процесів з налагодження позитивних міжетнічних відносин, абстрагування від комплексів меншовартості й меншокультурності. Сім'я почала поновому транслювати свої функції соціального мікросередовища, в якому відбувається фізичний, психічний, соціальний розвиток дитини, набуття нею певного досвіду за межами родинних стосунків (дошкільні навчальні заклади; недержавні школи та ін.), на зміну етнокультурній маргіальності, конформізму і збайдужінню до громадянських обов'язків почали утверджуватись ініціативність, підприємництво, національно-культурні пріоритети в мові, мисте-

цтві, ЗМІ та ін.

Комплексом означених умов зніційовано перегляд професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів і вихователів у п'ятнадцяти навчальних закладах Закарпаття щодо максимального задоволення етнонаціональних освітніх потреб краян. Навчальний процес угорською, ромською, польською, німецькою та іншими мовами стимулює студентів до активної взаємодії з батьками своїх підопічних під час двохмісячної практики у 8 семестрі. Її змістом передбачено низку заходів із батьками їхньою національною мовою. Аналогічну роботу майбутні педагоги проводять під час літньої практики в таборах і таким чином впливають на рівень батьківської просвіти своїх вихованців. Надалі вони поширюють опановані знання починаючи з роботи з дітьми дошкільного віку. У краї станом на функціонують 64 ДНЗ із угорською мовою (1674 особи), 93 – з українсько-угорською (796 осіб), 1 – із російсько-угорською (117 осіб), 1 – із українсько-німецькою (109 осіб) мовами навчання й виховання. Реалізація положень Рамкової конвенції про захист національних меншин та Європейської хартії регіональних мов або мов меншин у діяльності Закарпатського центру культур національних меншин спрямовує регіональну освіту на збереження і розвиток самобутніх національних культур, звичаїв і традицій, створення національно-культурних інформаційно-просвітницьких центрів, бібліотек, відеотек, ЗМІ та ін.

Просвітницька робота з батьками польською, вірменською, ромською, єврейською, німецькою та іншими мовами краян сприяє поглибленню їхніх уявлень не лише з педагогічних проблем, а й з питань культури народу, його мови, історії, народознавства й етнопедагогіки. Методика занять у недільних школах суттєво відрізняється з іншими методами і формами просвітницько-педагогічної діяльності. насамперед, це різновікові категорії батьків з різним соціальним, матеріальним статусом, різними пріоритетами й уподобаннями. Отож актуальним для нас у роботі в таких школах залишається укладання програм, навчальних програм, добір літератури і запрошення фахівців за різними профілями відповідно до запитів слухачів. У цьому руслі важливими є співпраця з управлінням у справах національностей та міграції, а також управлінням освіти та його підрозділами в містах і районах Закарпатської області.

У соціокультурному та інтернетичному просторі Закарпаття актуальними виявлено два основні напрями, які простежуємо тривалий час у роботі ДНЗ із батьками вихованців: організаційний та просвітницько-педагогічний.

Таким чином, нами проаналізовано запити краян щодо освітніх проблем, а також ступень задоволення їхніх культурних потреб. Відповідно в першому напрямі – організаційному, виокремлено три його вектори: мультикультурна освіта (повідомлення знань про історію і культуру етнічних груп довкілля і компактного проживання, механізми їхнього співіснування на прикладі різних суспільних устоїв у країнах світу; увиразнення потенціалу цінностей культурної множинності, недоліків національного, расового протистояння та ін.), міжкультурне навчання (тренінг з питань міжособистісного спілкування та взаємодії представників різних вікових груп – від дітей до дорослих) і освіта національних меншин мовою меншин (удосконалення опанування мовою, поглиблення знань про культуру своєї етнічної спільноти, її історію, зміцнення національної самоідентичності та почуття власної гідності).

Такі вектори, як свідчить досвід, забезпечували поширення актуальної тематики у виступах у ЗМІ, на конференціях, семінарах, у співпраці з працівниками ОІППО та ДНЗ у регіоні. Здійснена нами робота свідчить, що ефективність діяльності в руслі кожного вектора залежить від низки чинників, а саме – наукового і навчально-методичного забезпечення посібниками, матеріалами, відповідною інформацією. Недостатньою виявилась і робота на курсах підвищення кваліфікації в ОІППО з означеного нами напрямку. Її формальний зміст аж ніяк не впливав на стан між-етнічного спілкування та утвердження національних пріоритетів у вихованні дітей унаслідок освіти батьків в умовах ДНЗ. Щодо другого напрямку – просвітницько-педагогічного, то за багатьма тематичними лініями робота в його руслі перетинається із роботою першого напрямку. Водночас одержані нами результати свідчать, що відповідно до змісту локальних угод з Україною щодо

задоволення освітніх запитів представників їхньої національності різні країни Європи підійшли по різному.

Скажімо, Угорщина, попри досить розгалужену мережу освітніх послуг угорською мовою, все ще не змогла усунути в діяльності культурно-педагогічних товариств низку очевидних перешкод. Як от: забезпечення відповідною літературою громаду угорських батьків, які могли б сприяти зміцненню національних традицій з виховання дошкільників. Для прикладу: поляків на Закарпатті найменше і в недільній школі навчається лише 80 учнів, відповідно до 130 осіб з числа їхніх батьків. Натомість існує 53 програми для польських недільних шкіл, а силами сенатора польського сейму П.В.Ковалевського укладено повний фонд польської літератури (1000 екз.), фільмо- і відеотеку.

Щодо румун – у краї їх налічується до 30 тисяч осіб і ця країна цілком виконала свої зобов'язання перед представниками різних вікових груп. Для батьків дітей румунський уряд виділив необхідну кількість підручників з педагогіки та навчально-методичної літератури за різною проблематикою.

Для словаків (до 0,6% від загальної кількості населення краю) не лише відкриті класи, групи в ДНЗ, а й установи для факультативного вивчення мови і культури Словаччини. З батьками дошкільників (у місцях компактного проживання словаків) просвітницька робота здійснюється за програмами згідно "Протоколу про співробітництво" (2000 р). Їх спрямовано на забезпечення найширших освітніх запитів словаків в Україні та українців у Словаччині.

Щодо ромів, то ця національна меншина якнайбільше відчуває соціальні проблеми в усіх вікових групах. Здебільшого саме батьки стоять на перешкоді навчання дітей у ДНЗ й у школах. Відповідно для них актуальною є дидактична адаптація програм і усунення стереотипу батьків про непотрібність освіти. На цьому шляху Міністерство Освіти і Науки України змушене виробити рекомендації.

Відчутні кроки зроблено в означеному напрямку представниками єврейського товариства. Його зусиллями в 1994 році відкрито першу єврейську недільну школу, сьогодні ж їхня мережа поширилася у таких містах – Хуст, Мукачеве, Ужгород та ін. На що недільних заняттях окрім івриту діти спільно з батьками вивчають історію, культурно-пісенну спадщину євреїв, традиційні танці, театралізовану діяльність. Зазвичай максимум уваги приділено спільним святкам, вечіркам, екскурсіям та ін. Так євреї вивчають свої витокі і виховують дітей національно свідомими. Батьки в недільних школах навчаються щонайменше два роки і заняття проводять спільно з дітьми, вчать мудрості народного виховання "дружити поколіннями": діти – мами і тати – бабусі і дідусі.

Так вдається зміцнювати потенціал національного компонента освіти не лише батьків, а і їхніх дітей. Взаємодіючи із членами родини в родині, родичі різного віку поглиблюють свій загальний і педагогічний досвід і поширюють здобутки етнонародного виховання засобами міжпоколінневої трансмісії.

Таким чином, можемо стверджувати, що в сучасних умовах життя важливо змалку прищепити кожній дитині її національну самонеперевершеність шляхом прилучення до національної культури і мистецтва. Орієнтування педагогічної просвіти не лише на культуру етносу (обряди, традиції, звичаї й ритуали), а й на актуальний соціальний досвід виховання дітей, забезпечує її доцільність до соціальних запитів і освітньої мети суспільства. Такий підхід, вважаємо, унеможливує ігнорування особистісної культури батьків, які беруть участь у просвітницькій діяльності безпосередньо. Відтак, її зміст охоплює здобутки попередніх років унаслідок міжпоколінневої трансмісії досвіду народного виховання дітей (його носіями, здебільшого, виступають друковані джерела, старше покоління – транслятори родинних традицій, спілкування з дітьми та ін.) та культуру сучасної сім'ї (життєвий досвід; знання особливостей безпосередніх учасників родинного виховання; професійні знання та ін.).

Отже, батьківську просвіту варто спрямовувати на вивчення не лише своєї національної мови, історії, літератури, культури, а, передусім основ народного виховання, його традицій, форм, методів і засобів реалізації.

На тлі означених у нашій роботі умов окреслюємо актуаль-

ні підходи на найближчу перспективу співпраці ДНЗ із батьками щодо їхньої освіти. Це: соціальний (нівелювання етнічної маргінальності з обстоюванням освіти національною мовою, як чинником етнонаціональної самоідентифікації), правовий (подальше подолання конформізму, дискримінації, нерівності етнічних меншин з дотриманням міжнародних законодавчих документів), ультимативний (усунення конфліктних ситуацій у міжособистісному

спілкуванні батьків дітей різної національності) та політичний (забезпечення автономії в наданні освітніх послуг родинам вихованців). Неухильною запорукою досягнення очікуваних результатів розглядаємо спільну основу для таких підходів, а саме принципи прав людини, рівності народів на забезпечення умов для надання їм освітніх послуг.

Література

1. Алексеев Т.Ф. Формирование педагогической культуры современной молодой семьи: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН Украины. Ин-т педагогики. – К., 1995. – 151 с.
2. Добош О. Полікультурне середовище як умова формування толерантності у дітей дошкільного віку в навчальних закладах Закарпатського регіону / Олена Михайлівна Добош // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: Вип.11. Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – С.281-284
3. Добош О. Педагогічно-просвітницький аспект пропедевтичної роботи з батьками майбутніх вихованців дошкільного навчального закладу / Олена Михайлівна Добош // Народознавча компетентність дітей і молоді: принципи і методи дослідження: 36. наук. праць / За ред. проф. Н. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – С.178-192

Добош О.М.

Использование этнокультурного потенциала национальных меньшинств Закарпатья в педагогическом просвещении современных родителей

В статье обосновывается специфика формирования основ педагогического образования родителей, как способа формирования их готовности к воспитанию детей в условиях этнокультурного Закарпатья.

Ключевые слова: семья, педагогическое просвещение родителей, воспитание в семьях национальных меньшинств.

Dobosh O.M.

The use of ethnic-cultural potential of national minorities of Zakarpattia in the pedagogical enlightening of modern parents

The specifics of forming of pedagogical education bases of parents has been grounded in the article, as a method of forming of their readiness to up-bringing of children in the conditions of ethnic-cultural Zakarpattia.

Keywords: family, pedagogical enlightening of parents, education in families of national minorities.

УДК 37.033:372.4

ЕКОЛОГІЧНІ ІГРИ У СУСПІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Довга С.

В статті висвітлена проблема використання екологічних ігор у спільній діяльності батьків і дітей при вихованні дитини молодшого шкільного віку, а також обумовлені педагогічні умови підвищення ефективності співпраці батьків і педагогів у вирішенні даної проблеми.

Ключові слова: екологічні ігри, спільна діяльність батьків і дітей.

Невичерпною проблемою, яка досліджується протягом віків є природа і діти. Природа – є вічне джерело виховання розуму й почуттів кожної особистості, твердять одноголосно класики. Проте, все ж недостатньо уваги приділяється цьому джерелу в теорії педагогіки та в практиці школи щодо екологічного виховання дітей як необхідної умови становлення особистостей які так потрібні в сучасному світі. Досвід роботи вчителів і любов батьків переконують, що для повноцінного розвитку дітей необхідні постійне спілкування з природою, пробудження радості від сприймання її краси, чуйності та доброти, осягнення знань вічного руху й оновлення сучасного світу.

Відомо, що виховати найкращі людські якості здатна тільки активна взаємодія з природою. Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки при наявності високої екологічної культури, широких екологічних знань, які повинні формуватись з дитинства. Головним завданням екологічної освіти є розробка моделі неперервного навчання, що має забезпечити формування екологічно вихованої особистості. Важливою умовою здійснення ефективного напрямку виховання дітей є поєднання різноманітних видів дитячої діяльності (навчальної, ігрової, трудової, творчої), насичення їх екологічним змістом.

Екологічне виховання – безперервний навчально-виховний процес, що не має завершених часових меж, а поступово переходить з однієї стадії в іншу та спрямовується на усвідомлення

учнями морально-етичних норм і правил суспільства стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність шанобливого ставлення до всього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля [10, с.18]. Тобто, екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів бережливого ставлення до природи, всього оточуючого.

Аналізуючи сучасний етап взаємодії суспільства і природи, А. Захлебний стверджує, що при злагодженій і цілеспрямованій роботі педагогічного колективу можна сформувати у школярів відповідальне ставлення до природи, в основі якого буде розуміння необхідності її охорони. На вирішення цієї проблеми спрямована пропонується система навчального змісту, яка включає наукові знання про взаємозв'язок суспільства й природи, вправи в моральних вчинках, уміння та навички по догляду та покращенню природного середовища. Все це становить важливий елемент системи загальної середньої освіти і виховання [6]. Отже, успішному розв'язанню завдань екологічного виховання сприяє екологізація навчальної діяльності, основна функція якої – залучати дітей до тих суспільних процесів, в яких формуються високоморальні норми та правила поведінки щодо природи.

Екологічне виховання, на думку І.Звереві та І.Суравеїної, включає в себе усвідомлення школярами різносторонніх цінностей природи як джерела усвідомлення різноманітних потреб суспільства в цілому і кожної людини зокрема. Це стосується в першу чергу матеріальних та практичних, а також пізнавальних і естетичних. Адже останнім часом ціннісні якості природи набувають економічного значення, яке виражається через вартість її ресурсів [3, с. 10].

На сьогоднішній день питання охорони природи і використання її багатств є однією з найважливіших проблем, які стоять

перед нашим суспільством. Адже, оглядаючись назад бачимо, що протягом останніх століть, зокрема XX ст., унаслідок надмірного, нерационального, стихійного використання природних ресурсів їхні запаси швидко вичерпуються, що може привести до неоправданної біди.

Великого значення набуває екологічна освіта в школі, спрямована на усвідомлення учнями наслідків будь-яких заходів наукового, виробничого й соціального змісту, пов'язаних із впливом на природне оточення. Виховання бережливого, уважного ставлення до навколишнього середовища, розширення знань і вироблення навичок, необхідних для його охорони та поліпшення, повинні стати невід'ємною частиною системи освіти, підготовки кадрів [1, с. 3].

Для ефективного екологічного виховання учнів в школі потрібно здійснювати комплексний підхід у природоохоронній роботі на всіх етапах освіти та виробничої діяльності.

Найбільш активний період формування світогляду людини, характеру, звичок, ставлення до навколишнього світу є молодший шкільний вік. Завдання школи на цьому віковому етапі – навчити дітей як вивчати й оберігати природу, оцінювати її стан, пропагувати екологічні знання.

Отже, формування екологічного світогляду пояснюється тим, що:

- вивчення в школі природоохоронних основ формує елементи екологічних знань про наукові основи природокористування;
- природоохоронні знання необхідні для вдосконалення самого ж навчально-виховного процесу, формування цілісної картини світу;
- екологічна освіта і виховання в школах реалізуються безперервно і послідовно;
- дає можливість вести екологічну просвіту комплексно на міжпредметній основі;
- формує певні переконання у відповідності до отримання знань, а також практичні навички і активну життєву позицію в природоохоронній області [9, с. 7].

Важливим у виховному процесі є безпосереднє спілкування дитини з природою, яке є невичерпним джерелом високих моральних почуттів. Адже, перші дотики розуму і почуття дитини до навколишнього світу повинні бути турботливими і ласкавими. В. О. Сухомлинський писав: “Як важливо не допустити, щоб шкільні двері не відгородили від свідомості дитини навколишній світ! Я прагнув, щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно жили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями і уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектуру якої підказана ще більш струнким витвором – природою” [14, с. 128].

А досягти цього можливо, при правильно налагодженій співпраці школи та сім'ї, оскільки на думку відомого українського педагога О. Захаренка, школа згуртовує навколо себе всі засоби впливу на особистість, тоді як у сім'ї знаходяться корені розвитку особистості [5, с. 1].

Саме сім'я є тим першим, соціальним інститутом за допомогою якого у дитини засвоюються норми моралі, формуються правила поведінки, патріотичні почуття, готовність до праці й захисту рідної землі. Саме з сім'ї починається життєвий шлях дитини, який веде до школи, а вже тоді у доросле життя, супутниками якого є розум і досвід здобуті у сім'ї та школі.

Лише спільними наполегливими зусиллями батьків та педагогів при розв'язуванні виховних завдань можна отримати позитивні результати у розвитку особистості дитини в цілому, та екологічному зокрема. Об'єднавшись школа і сім'я повинні повсякденно виховувати в учнів розумне, гуманне ставлення до природи. Адже фундамент екологічної культури закладається в дитинстві і тут першочергова роль належить сім'ї.

А враховуючи, що школа – це обов'язкова сходинка навчання та виховання дитини, то поєднання у співпраці двох найважливіших інститутів соціалізації дитини – школи та сім'ї – є природним і воно повинно постійно поглиблюватися. Українська родина завжди була охоронцем моральних цінностей свого народу, вона відповідала перед суспільством за виховання свідомості дітей.

Особливістю сім'ї є той факт, що виховний процес в ній не має меж, адже в сім'ї виховується все: ранкова посмішка, спільно приготування обіду, вимитий посуд, постелене ліжко, обговорення радіо- або телепередачі, статті в газеті...; за допомогою батьків дитина засвоює такі загальнолюдські поняття, як добро, зло, любов і ненависть тощо, тобто в дитини формується світогляд, завдяки якому вона входить в соціум. Лише в сім'ї під керівництвом батьків для дитини створюються умови повноцінного фізичного, психічного й духовного розвитку особистості. Так В. Сухомлинський писав: “У сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи [13, с.22].

Починають виховувати дитину в сім'ї ще з перших днів появи її на світ. Власним прикладом, побудовою стосунків на традиціях народної педагогіки, сім'я готує дитину до життя та практичної діяльності, тобто здійснює виховний вплив на неї. За допомогою сім'ї у дитини формуються перші знання та вміння, закладаються основні моральні установки.

З вчинків скоєних в дитинстві, поступово складаються характер, ставлення до навколишнього світу, ті вимоги, які дитина в майбутньому буде ставити перед собою. І для батька з матір'ю немає більшої нагороди та щастя ніж виростити і виховати гідну людину, яка завжди пам'ятатиме свій обов'язок перед батьками, суспільством.

З початком перебування дитини в школі процес її навчання та виховання поглиблюється та систематизується. При цьому роль сім'ї не знижується, а навпаки виникають все нові вимоги. Батьки продовжують виховувати дитину методами народної педагогіки, а також докладають максимум зусиль, щоб підвищити авторитет школи та вчителя.

З боку школи відносини з сім'єю будуються на високій повазі батьків, їх авторитету, на всілякому сприянні сім'ї, її духовному збагаченні, що лише сприятиме підвищенню рівня культури та моралі кожного члена сім'ї.

Отже, взаємоповага, співпраця, єдність вимог сім'ї та школи – це головна умова виховання дітей.

Надзвичайно важливе значення має участь батьків у проведенні вільного часу з дітьми під час прогулянок у парку, лісі, та спостережень за явищами навколишньої дійсності, за природним середовищем. Адже безпосереднє спілкування з природою є невичерпним джерелом високих моральних почуттів. Також не менш важливе значення у екологічному вихованні має використання батьками різноманітних розвивальних вправ екологічного характеру, які містять комплекс методів і прийомів взятих з уроків ознайомлення з навколишнім середовищем шкільної програми. Для цього батькам необхідно пояснити, що тільки дотримання таких правил, дозволить ефективно вплинути на рівень екологічного виховання дітей:

- для активізації сприйняття – пояснення з опорою на наочність, бесіди з коментуванням малюнків, природних об'єктів;
- для активізації пам'яті, мислення, творчих можливостей – пошукові завдання;
- для активізації емоційної сфери – дидактичні, сюжетно-рольові ігри [2, с. 4].

Проте у зазначеному віці більшість вправ проводиться у формі гри. Адже саме у грі відбувається пізнання дитиною навколишнього світу; діти опиняються у ситуації, коли треба робити певні висновки й узагальнення, які, в свою чергу зміцнюють знання і підсилюють переконання. Під час гри у дитини найповніше виявляються і розвиваються індивідуальні особливості, можливості, здібності, пам'ять, мислення, загострюється увага. І саме тут виховується культура спілкування дитини з колективом, взаємодія між дитиною і дорослими. Гра потребує від дитини зібраності, витримки, бажання допомогти оточуючим, виховує адекватне сприймання невдач і помилок.

Дидактична гра – один із найбільш часто уживаних прийомів у навчанні, оскільки вона дає можливість успішного розв'язання

освітніх і виховних завдань. При цьому вчитель може швидко створити радісну атмосферу спілкування, спонукати учнів до активної участі у засвоєнні певних понять, розуміння явищ, включившись у навчально-ігрову діяльність [4, с. 4].

Існують такі види ігор: рухливі та нерухливі згідно форми їх проведення; сюжетно-рольові, ділові та імітаційні згідно способу організації; розвивальні, навчальні, розважальні згідно призначення. При виборі гри, слід враховувати мету, яку потрібно досягти в результаті її використання, а також вік дітей та їх можливості, місце проведення гри тощо.

Часто у гри застосовується один із кращих методів навчання – групова форма, де досягається позитивна залежність груп учнів, оскільки успіх чи невдача є результатом колективних зусиль; створюються умови для самовдосконалення кожного з членів групи, насамперед урахування його інтересів на основі індивідуального підходу. Отже, дорослий повинен прагнути створити сприятливу комфортабельну атмосферу, орієнтовану на підвищення самооцінки дитини та розвитку його особистісного “Я”, а також спонукати його до самостійного одержання знань. Першочерговим завданням для успішного проведення гри є забезпечення гуманних творчих взаємин між учнями [11, с. 30]. Особливо доступними і цікавими для дітей є українські народні ігри, в яких можна побачити природу, відчути звичаї та характер народу. Вони розвивають моральні почуття, створюють позитивний духовний настрій. Мова дитячих ігор є загальнодоступною, вона допомагає дітям з легкістю порозумітися одне з одним, та з дорослими.

Для успішного проведення гри діти повинні брати участь у всіх етапах її розробки, підготовки та проведення.

Організація систематичної ігрової діяльності учнів молодшого шкільного віку допомагає дорослому зацікавити дітей, внести у процес ігрової діяльності ситуацію несподіванки. Ігри виконують різноманітні функції: активізують інтерес, увагу дітей, сприяють розвитку їх пізнавальних здібностей, кмітливості, уяви, закріпленню набутих знань і вмінь. У навчальному процесі ігрова діяльність може мати форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому чи ігрової вправи [12, с. 216].

Зокрема, метою екологічної гри є: розширення і узагальнення екологічних знань дітей молодшого шкільного віку про рослини місцевого лісу, формування цілісного уявлення про природу, перетворення набутих знань у переконання; навчання дітей розпізнавати предмети за їх суттєвими ознаками; формування вмінь спостерігати, аналізувати, зіставляти, робити висновки; розвитку мислення, уяви; формування вміння правильно й критично оцінювати свою поведінку в природі, а також вчинки інших людей, обирати лінію поведінки, відповідну законам природи [11, с. 29].

Екологічна гра – це гра, під час якої діти активно та емоційно пізнають навколишню дійсність, її красу та неповторність, необхідність уважного та бережливого ставлення до всього оточуючого, непримиренності до його знищення. Сюжет екологічних ігор може містити матеріал декількох різних навчальних предметів, а також виходити за їх межі, але він повинен бути простим і зрозумілим дітям. Тобто, екологічні ігри переважно інтегруватимуть в собі знання, вміння та навички будь-якої сукупності різних навчальних предметів: математики, письма, мови (української, англійської чи іншої), читання, малювання, трудового навчання, музики, основ здоров'я, фізичного виховання, проте обов'язково повинні містити матеріал навчальних предметів “Я і Україна” (і/або) природознавства. Екологічні ігри можуть проводитись і самими дітьми, але участь вчителя чи добре підготовленого когось із батьків нестиме в собі неабиякий позитивний момент, оскільки додаткові пояснення екологічного характеру аж ніяк не завадять процесу самої гри та користі від неї.

Використовуючи ігри, як засіб екологічного виховання, особливу увагу приділяють сюжетно-рольовим та імітаційним іграм, оскільки вони є унаочненими, емоційно насиченими, простими та доступними для дітей молодшого шкільного віку. О.Мамешина розглядаючи екологічні ігри, як метод екопедагогіки, дає такі визначення цим видам ігор. Сюжетно-рольова гра – це гра, яка має сюжет і ролі учасників; психологічно налаштовує дітей вибирати способи поведінки, будувати взаємини в реальних життєвих ситуаціях відповідно до обраної ролі. Підготовка та проведення

гри є творчою, колективною справою. Імітаційна гра – це групове вправлення у виробленні послідовних рішень у штучно створених умовах, що імітують реальну ситуацію; дозволяють охопити одночасно процеси, що відбуваються в природі протягом десятиріччя, стиснути їх в масштабі ігрового часу, моделювати сукупний відгук природного середовища на вплив людини, одержуючи повну картину можливих природних і соціальних інтересів [8, с. 23]. У екологічних іграх виховний процес активізується, якщо в них будуть брати участь батьки разом із дітьми, допомагатимуть їм не лише розширювати і збагачувати знання про різні сфери життя, а й удосконалювати їхні пізнавальні можливості, допомагатимуть виробляти навички правильного вибору дій, залучатимуть дітей до скарбниці народної мудрості, розвиватимуть пізнавальні інтереси.

Особливу увагу слід приділяти екологічним іграм, які проводяться в процесі спостереження за природою в парку, біля річки, ... під час екскурсій, або, використовуючи технічні засоби, під час перегляду відео роликів чи слайдів на природничу тему. Основне завдання таких ігор – це активне, уважне спостереження за явищами навколишньої дійсності в результаті якого діти повинні вчитися виокремлювати в навколишньому певні природні елементи, бачити їх красу, неповторність і як наслідок – необхідність збереження природи. При цьому дорослим потрібно звертати особливу увагу дітей на навколишню дійсність, на природний світ, який є перед ними, та обговорювати з ними в ігровій формі, наскільки важливим і красивим є все це. Так, наприклад, дорослий може поділити дітей на групи і запропонувати змагання: котра група першою знайде певну кількість тих чи інших листочків, звернути увагу на їх особливості; знайти певне дерево ...; знайти вихід у проблемі збереження мурашників; підгодувати птахів та тварин. Так спостерігаючи, діючи та мислячи серед природи, діти відкривають для себе зовсім новий, цікавий та надзвичайний світ, вчать його любити та оберігати, тобто екологічно виховуються.

Підтвердженням цьому є переконання Н. Лисенко, згідно з яким необхідною умовою екологічного виховання є безпосередність сприйняття дитиною природного довкілля, а саме спостереження, яке забезпечує активізацію таких розумових операцій як аналіз, порівняння, зіставлення, синтез, а завдяки їм дитина дещо спонтанно опановує тими взаємозв'язками та взаємозалежностями, які творять цілісність і логічну завершеність у системі “природа – людина – суспільство – природа”.

Н. Лисенко спостереження визначає як:

- дидактична основа різних видів діяльності дітей і форм їх організації, яка зумовлює безпосереднє сприйняття дитиною природного довкілля в усій різноманітності його існування;
- специфічний вид розумової, пізнавальної діяльності дітей з відносно точною структурою, яка забезпечує спеціально організоване спостереження об'єктів чи явищ природи одночасно з формуванням у дітей умінь їх узагальнювати [7, с. 5].

У результаті правильно організованого спостереження, діти усвідомлюють себе невід'ємною частиною природи, існування між ними та довкіллям неперервного взаємозв'язку. Адже їхнє самопочуття залежить від стану природного довкілля, тоді як природне довкілля – від діяльності та поведінки людини в лоні природи.

Організовуючи спостереження за явищами навколишньої дійсності і безпосередню практичну діяльність, екологічне виховання дітей, насамперед, повинне бути спрямоване на розвиток інтелектуальних якостей, викликаючи у них потребу міркувати, робити висновки і узагальнення. Батьки, керуються добре сформульованими, продуманими пізнавальними завданнями, спрямованими на розширення й збагачення у дітей уявлення про живу і неживу природу, ознайомлення із суспільним життям, працею дорослих, освоєння соціального досвіду, виконання суспільно значущих обов'язків. Спостереження, що використовуються на заняттях різних видів мають такі спільні особливості:

- концепція “природа – дітям”, а не природа і діти. Запропонований підхід у пізнавальному процесі, яким систематично керує вчитель, чи батьки, поступово орієнтує малюків на сприйняття себе як частки природи. Отже, головне полягає у забезпеченні впевненості дитини, в залежності її самопочуття, від стану природного довкілля, як і в залежності стану

природного довкілля від поведінки та діяльності дитини в лоні природи;

- заняття використовуються в певній послідовності: спершу виділяються найяскравіші ознаки предмета чи явища, а надалі, завдяки мислительним операціям, зусилля дітей зосереджуються на опануванні уявлень про значення спостережуваних об'єктів для дітей, людей загалом, природи в цілому;
- заняття забезпечують широкий простір для творчої реалізації змісту спостережень, який зумовлений включенням дітей у різні види екологічної діяльності з різною участю в ній вчителя чи батьків. Метою кожного виду такої діяльності незмінно виступає формування першооснов екологічної свідомості, екологічної поведінки, а відтак і екологічної культури особистості [7, с. 5-6].

Використовуючи рекомендації Н. Лисенко, ми, організовуючи спостереження за явищами навколишньої дійсності, як практичну діяльність, а саме в екологічному вихованні дітей, застосовуємо різноманітні розвивальні вправи екологічного характеру, які проводяться у формі гри.

Ось приклади деяких екологічних ігор, за допомогою яких діти зможуть уточнити і узагальнити свої знання про навколишній світ живої і неживої природи.

Наприклад, гра "Цікаві предмети" проводиться під час прогулянки на природі: в парку, сквері, лісі. Під час гри батьки слідкують, як дитина мислить, сприймає оточуючий світ, спостерігає і реагує на зміни, що відбуваються в природі, які на перший погляд нібито непомітні. Діти з батьками збирають в пакети або кошики цікаві, незвичайної форми, структури чи забарвлення предмети. Наприклад, листя, камінці, шматочки кори чи коріння, квіти тощо. Батьки проводять з дітьми бесіду, даючи такі запитання: Що це за предмети? На що вони схожі? Звідки вони тут взялися? Що з ними було б, якби ми їх не забрали? Діти, відповідаючи на запитання, можуть фантазувати, адже дитяча уява немає меж і може підказати найфантастичніші варіанти: кольоровий камінець – космічний камінь, шматок кори – шкіра дракона, шматок коріння – лапа казкового ящера тощо. Удома із знайдених матеріалів дітям пропонується зробити аплікації, розфарбувати їх або доліпити для повноти образу.

Гра "Зимові зміни" проводиться у формі вікторини. Кожна правильна відповідь оцінюється одним балом. Напередодні проведення цієї гри батьки розмовляють з дітьми, розповідаючи їм про

те, які бувають пори року та що для них є характерним. А згодом задають запитання: яка зараз пора року? На що впливає зміна пір року? Як реагують рослини, тварини, люди на ці зміни? Звідки береться сніг? Чому упавши на руку сніжинка перетворюється на воду? Що можна робити із снігу? Як ліпити сніжки? тощо. В процесі гри батьки допомагають дітям зосередитись над кожним запитанням і дати правильну відповідь. Дана гра розвиває в дітей мислення, уяву, фантазію. Діти за допомогою батьків більше дізнаються про зиму та її особливості.

А при проведенні гри "Загадкові дерева", яка відбувається під час прогулянки (в парку, сквері чи лісі), батьки звертають увагу дітей на оточуючу їх природу. Зокрема, пропонують дітям спостерігати, розглядати, вивчати конкретне дерево, звертаючи увагу на його висоту, форму, структуру кори, запах, вік тощо. Після того діти з батьками з'ясовують, які особливості притаманні цьому дереву (пташине гніздо, дупло білки; особливості кори, тобто пошкоджена вона комахами чи ні, хто їх знищує; хто ще може пошкодити дерево). Діти з батьками спостерігають: хто живе у дуплі; чиє гніздо; ходи, зроблені комахами; які комахи живуть під корою. За допомогою батьків діти визначають до якого виду можна віднести це дерево, шукають схожі. Слід зауважити, що прогулянки до парку, скверу, лісу, можна проводити батькам з дітьми в різні пори року, спостерігаючи і аналізуючи зміни в природі.

Отже, застосування ігор у екологічному вихованні молодших школярів за участю батьків є надзвичайно важливим. Адже, під час такої організації гри у дитини найповніше виявляються і розвиваються індивідуальні особливості, можливості, здібності, пам'ять, мислення, загострюється увага. І саме в іграх виховується культура спілкування дитини з колективом, взаємодія між дитиною і дорослими, адекватне сприймання невдач і помилок, а основне – свідоме, розумне ставлення до оточуючого і не тільки під наглядом дорослих, а й в повсякденній взаємодії з природою. Тоді як, ефективне та результативне екологічне виховання учнів молодших класів з боку батьків можливе, якщо воно буде здійснюватись за наступних умов: присутність батьківського тепла і ласки, взаємна повага в сім'ї, довіра до дитини; сімейна дисципліна; використання і дотримання батьками методів виховання; постійне й інтенсивне спілкування з дітьми; проведення з ними вільного часу; позитивний приклад батьків поведінки на природі; ігри за участю дітей та батьків, сюжет яких містить емоційно насичені природні елементи та є природоохоронного змісту.

Література

1. Гордиенко И. Природоохранное образование в школе / И. Гордиенко, Г. Герасименко, О. Барам. – К.: Радянська школа, 1981. – 183 с.
2. Друзь З. В. Пізнавальні завдання з ознайомлення з навколишнім світом у 1-2 класах чотириріч. почат. шк.: посібн. для вчителя / Зінаїда Василівна Друзь. – К.: Рад. шк., 1990. – 128 с.
3. Экологическое образование школьников / под. ред. И.Д.Зверева, И.Т.Суравегиной; Науч. Исслед. Ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
4. Запорожан З.Є. Екологія в початковій школі. Дидактичні матеріали з методикою їх використання / З.Є.Запорожан. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1999. – 2000 с.
5. Захаренко О. А. Виступ на обласній освітянській конференції м. Черкаси / Олександр Антонович Захаренко; Приватний архів родини Захаренків. – п.8. Україна.: – 1980.
6. Захлебный А. Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования / Алексей Захлебный. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
7. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей: навч.-метод. посібн. для батьків, вихователів, учителів / Н.В.Лисенко. – Івано-Франківськ: Фірма "Сіверсія" ЛТД, 1999. – 156 с.
8. Мамешина О.С. Екологічні ігри як метод екопедагогіки / Ольга Сергіївна Мамешина / упоряд.: І. Васильченко, О. Кондратюк. – К.: Ред. Загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
9. Основи екологічних знань: навчальні матеріали / під ред. В.І.Поліщук, Л. П.Царик. – Тернопіль: Книжково-журнальне вид-во "Тернопіль", 1995. – 654с.
10. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів у 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Григорій Петрович Пустовіт. – Тернопіль, – 2005. – 51с.
11. Руденко Л. Мандрівка стежкою лісовичка / Л.Руденко // Початкова школа. – 1998. – № 5. – С. 29-31
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / Олександра Яківна Савченко – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
13. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
14. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибр. твори: у 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.

Довга С.

Экологические игры в совместной деятельности родителей и детей как важный способ экологического воспитания

В статье освещена проблема использования экологических игр у совместной деятельности родителей и детей в воспитании ребенка младшего школьного возраста, а также обоснованы педагогические условия повышения эффективности сотрудничества родителей и педагогов в решении данной проблемы.

Ключевые слова: экологические игры, совместная деятельность родителей и детей.

Dovga S.

Ecologic games in the joint activity of parents and children as an important way of ecologic education

In the article the problem of environmental games in joint activities of parents and children in the education of children of primary school age has been considered, as well as pedagogical conditions of cooperation between parents and teachers.

Key words: ecologic games, join activity of children and parents.

УДК 378.14:54:504

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Жук О.С.

Метою сучасної професійної освіти не тільки дати знання, навчити шукати й аналізувати інформацію, а й зробити майбутнього фахівця конкурентоздатним на ринку праці. Численні дослідження довели, що конфліктологічна культура є однією з важливих складових професійної культури фахівця сфери обслуговування, що сприяють підвищенню рівня його компетентності. У даній статті проаналізована праця науковців щодо методів формування конфліктологічної культури, схематично зображена методика формуючого експерименту, виділено й обґрунтоване завдання й шляхи формування даного виду культури, основні компоненти, розкрито форми й методи реалізації методики формуючого експерименту відповідно до етапів її формування. Використання даної методики в процесі професійної освіти дозволить значно підвищити якість підготовки фахівця сфери обслуговування.

Ключові слова: професійна культура фахівця, сфера обслуговування, методи формування конфліктологічної культури

Постановка проблеми. Метою сучасної професійної освіти є не лише дати знання, навчити шукати та аналізувати інформацію, а й зробити майбутнього фахівця конкурентоздатним на ринку праці. Численні дослідження науковців довели, що конфліктологічна культура є однією з важливих складових професійної культури фахівця сфери обслуговування, що дозволяє підвищити рівень його компетентності.

Аналіз останніх публікацій. У теорії професійної педагогіки сутність професійної культури фахівця та її види досліджували В.Гриньова, І.Зязюн, В.Загвязінський, В.Кан-Калик, А.Мудрик, В.Сластьонін. Окремі компоненти конфліктологічної культу-

ри фахівця отримали обґрунтування у працях В.Андрєєва, В.Журавльова Н.Гришиної, Н.Самсонової. Вченими Б.Алишевим, Т.Чистяковою, Г.Болтуновою досліджено професійну конфліктологічну підготовку педагогів.

Невирішена раніше частина проблеми полягає в тому, що дотепер в науковій літературі поняття конфліктологічної культури фахівця як мета професійної конфліктологічної підготовки не розглядається і як педагогічна категорія не описується, тому, відповідно методика формування не розроблялась.

Мета статті. У нашій статті ми розкриємо методику формування конфліктологічної культури в процесі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування розроблено методику, що спрямована на формування відповідної теоретичної бази та практичних умінь, що у свою чергу, сприятиме підвищенню рівня конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування

Важливим принципом побудови програми є органічне поєднання теоретичної та практичної підготовки, який простежується в тому, що засвоєння теоретичного матеріалу під час лекційних занять відбувається в тісній єдності з завданнями семінарських занять, де відбувається закріплення отриманих знань системами вправ, що навчають використанню методів, прийомів та засобів на практиці (практичні заняття), та закріплення отриманих навиків (робота центру психологічної допомоги, куратори, вихователі).

Впровадження методики формувального експерименту можна зобразити у вигляді схеми (рис. 1.)

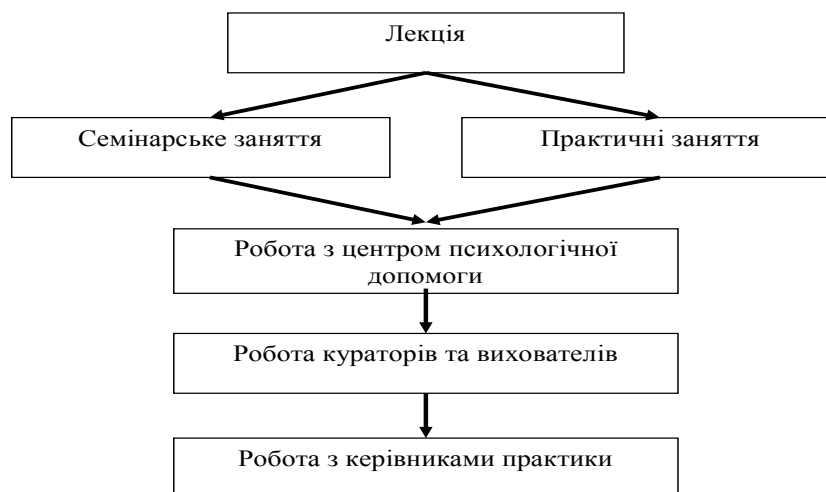


Рис. 1. Схема впровадження методики формувального експерименту

Метою методики є формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Методика формування конфліктологічної культури передбачала розв'язання таких завдань:

1. Визначити роль та місце конфліктологічної культури у професійній підготовці фахівців сфери обслуговування;
2. Реалізувати педагогічні умови, що сприяють підвищенню рівня конфліктологічної культури;
3. Інформувати та навчити використовувати на практиці широкий діапазон стратегій поведінки у конфлікті;
4. Навчити усвідомлено переводити деструктивний конфлікт у конструктивний, що передбачає здатність «утримувати» конфлікт у його процесуальності (не уникнення конфліктної взаємодії);
5. Розвинути здатність розуміти і переживати конфліктну взаємодію; емоційну стійкість; емпатію; рефлексію; толерантність, усвідомлення особистості партнера по взаємодії як цінності, як мети, а не засобу конфліктної ситуації

Методику формування конфліктологічної культури (КК) фахівця в умовах професійної підготовки з методологічної точки зору ми розглядали з позицій цілісного підходу (В. Ільїн), який полягає в тому, що «особистість існує і розвивається як ціле, процес її становлення, поступового розвитку є єдиним цілим за своєю природою, культурно-освітній простір, в якому це відбувається - також цілісність, закономірності функціонування і розвитку яких також необхідно враховувати на всіх рівнях – від діяльності конкретного викладача в конкретних умовах до розробки та реалізації стратегії освіти країни» [2, с.6].

Завдяки використанню цілісного підходу можна досягти високого рівня сформованості конфліктологічної культури, який характеризується свідомим і гнучким використанням знань про конфлікт і стратегії його вирішення при аналізі конфліктних ситуацій і творчим перенесенням конфліктологічних знань на нові ситуації. Для студентів високого рівня сформованості конфліктної культури характерна відсутність конфліктофобічного синдрому. Студентів відрізняє творчий підхід до вирішення конфліктних ситуацій, вміння швидко та вдало підібрати для розв'язання кожної окремої ситуації індивідуальні методи, засоби, прийоми та вдало їх поєднати.

В ході вирішення конфліктних ситуацій майбутні фахівці сфери обслуговування даного рівня прагнуть знайти оригінальний, нетрадиційний вихід, спираючись на співпрацю з клієнтами, проявити кмітливість, вигадку, гнучкість. Уміють прогнозувати хід розвитку відносин, хід розвитку конфлікту і різні варіанти його розв'язання, а також конструювати декілька варіантів вирішення конфліктної ситуації. Процес формування конфліктологічної культури усвідомлюється як засіб набуття своєї професійної зрілості, переконання в необхідності підготовки майбутнього фахівця сфери обслуговування до вирішення конфліктів. Стійко виявляється прагнення до самоосвіти і самовдосконалення конфліктологічної культури.

Відмінність підприємства сфери послуг від будь-якої компанії, з психологічної точки зору, полягає в ще більшій увазі до споживача - повна гостинність, лояльність до будь-якого покупця. Тут заздалегідь готові до спілкування з найскладнішими клієнтами, зорієнтовані на претензії, прагнуть побудувати свою рекламу, відповідаючи на всі можливі заперечення і складні питання. Це потрібно, щоб завоювати споживача, не користуючись його слабкими сторонами, мотивами і прагненнями.

За бажання споживач може стати приятелем іншому, якщо вдається досягти взаєморозуміння, встановити легкі людські відносини, добитися коректного вирішення виникаючих проблем. Будь-яка проблема споживача сприймається як власна. Не завжди є можливість допомогти, але до цього потрібно прагнути. Крім того, будь-яка проблема споживача – додаткова послуга, яка оплачується або входить в сплачений сервіс.

Тому керівники та працівники підприємств сфери обслуговування повинні самі бути втіленням комунікабельності, товариськості, компетентності та обов'язково володіти конфліктологічною культурою, оскільки вони є обличчям компанії.

Науковці Ю.Бабайцева, В.Грехнева, Т.Іванова, Е.Крюкова,

К.Лавлок, Г.Лук'яненко, у своїх дослідженнях стверджують, що молоді фахівці сфери обслуговування при роботі з клієнтами відчувають такі труднощі:

- невміння налагодити довірливі відносини, нерозуміння внутрішньої психологічної позиції клієнта;
- сповільнене реагування на зміну ситуації;
- невміння знаходити нестандартні, офіційні прийоми у вирішенні виникаючих проблемних ситуацій;
- труднощі в мовному спілкуванні при передачі власного емоційного ставлення до того, що відбувається;
- невміння переводити деструктивний конфлікт в конструктивний;
- невміння прогнозувати конфліктну взаємодію, управляти нею й аналізувати результати;
- відсутня гнучкість у поведінці [1; 2].

Перераховані труднощі обумовлені традиціями підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування, що склалися у вузі.

Дослідження С.Белової, В.Зайцева, А.Зеленцової, Е.Крюкової, В.Серікова доводять, що найбільш продуктивним є така методика формування тієї або іншої якості, в основу якої покладені досягнення студентів як кінцевий результат. Тобто слід чітко визначити базу знань, умінь та навичок при формуванні конфліктологічної культури, які повинні з'явитися у студентів після закінчення курсу навчання.

О.Єфімова у своєму дослідженні вказує на такі обов'язкові новоутворення, які повинні бути в студентів: відсутність конфліктофобічного синдрому; розвинені комунікативні уміння; психолого-педагогічна інформованість про конфлікт; конструктивне ставлення до конфліктів; володіння широким діапазоном стратегій поведінки в конфлікті; усвідомленість переходу деструктивного конфлікту в конструктивний, яка передбачає: здатність «утримувати» конфлікт в його процесі (не уникати конфліктної взаємодії); здатність утримуватись від зіткнення (розглядати конфлікт як єдине ціле); здатність до реконструкції конфліктної взаємодії в його цілісній динаміці; здатність до множинних неоднозначних пояснень зіткнення, що відбувається; здатність до варіативного уявлення перспектив конфліктної взаємодії; здатність розуміти і переживати конфліктну взаємодію не тільки як індивідуально-екзистенціальний акт, але як подію; здатність при недостатньому ресурсі до пошуку і створення нових ресурсних можливостей; емоційна стійкість; емпатія; усвідомлення особистості партнера по взаємодії як цінності, як цілі, а не засобу в конфліктній ситуації; рефлексія [3, с.45].

Досягнення високого рівня сформованості конфліктологічної культури в широкому сенсі є стратегічною метою освіти згідно вимог сучасного суспільства. З іншого боку, в нинішніх умовах організації навчально-виховного процесу у вузах ця мета, як ми виявили у попередньому питанні, в кращому разі досягається лише частково.

Для ефективності процесу формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців сфери обслуговування необхідно органічно включати його в цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, враховуючи при цьому враховувати суть якості, яка формується, а також її логіку становлення і розвитку.

Однією із закономірностей професійної підготовки вчені розглядають гуманітаризацію професійної освіти. Як указує А.Касян, гуманітаризація і професіоналізація освіти можуть і повинні розглядатися в єдності: професійно-спеціальний вектор освіти не тільки може, але і повинен визначати характер гуманітаризації [4, с.98].

Звернемося до практики. Дослідники питань конфліктології та конфліктологічної культури наводять факти: 15% робочого часу на виробництві втрачається через конфлікти; 52% конфліктних ситуацій виникає з вини керівників через прийняття помилкових рішень [4].

Таким чином, можна зробити припущення, що якщо формування конфліктологічної культури фахівця буде розглядатися як мета вищої професійної освіти, то слід чекати його професійної ефективності.

В сучасних умовах конкурентного українського ринку вибір споживача все частіше залежить від якості сервісу, що надається

компанію. Якісний сервіс - це врахування індивідуальних потреб споживача, побудова довгострокових відносин співпраці з ним, впровадження передових технологій обслуговування.

Управління формуванням і розвитком конфліктологічної культури в процесі професійної освіти можливо двома шляхами. Суть першого, традиційного для професійної підготовки, шляху полягає в тому, що студенти здобувають знання на лекціях, семінарах, практичних заняттях, не усвідомлюючи цілеспрямовані дії викладача, спрямовані на формування конфліктологічної культури. Цей шлях є малоефективним для розвитку усіх компонентів конфліктологічної культури, зокрема, таких як: конфліктологічна готовність, конфліктологічна компетентність та конфліктологічна грамотність.

Суть другого шляху полягає у використанні таких прийомів і способів взаємодії зі студентами, що розкривають для них особистісний зміст їх навчальної конфліктологічної діяльності (наприклад, пояснює ті конфліктогенні або конфліктні психічні стани, що з'являються у студентів в процесі розв'язання навчальних або навчально-професійних конфліктологічних завдань; проводить аналогію з умовами професійної конфліктологічної діяльності; пояснює значення конфліктологічних знань і умінь для ефективності професійної діяльності фахівця). Такий підхід ми використали при розробці методики формування експерименту, оскільки саме в процесі професійно-конфліктологічної підготовки фахівців важливе усвідомлення конфліктогенних процесів, розуміння необхідності і важливості конфліктологічних вмінь, що сприяють оптимальності та ефективності їх професійної діяльності.

Ми погоджуємось з вченим В. Ільїним, який розглядав п'ять основних компонентів: початковий стан - мета - педагогічні засоби - умови - результат [2, с.14].

Першим компонентом є початковий стан, який ми визначили за допомогою комплексної діагностики сформованості конфліктологічної культури майбутнього фахівця сфери обслуговування.

Другою складовою є мета, яка полягає у формуванні у студентів системи конфліктологічних умінь для вирішення професійних конфліктологічних завдань з управління професійним конфліктом.

Третім компонентом виступають педагогічні засоби.

О. Гребенюк до педагогічних засобів формування конфліктологічної культури відносить:

- 1) зміст навчального матеріалу, зміст конфліктної ситуації;
- 2) методи і форми навчання і виховання;
- 3) особисті і професійні якості викладача;
- 4) міжособистісні відносини в навчальній групі. [1, с.87].

Четвертий компонент педагогічного процесу – умови:

1. Цілісність та системність формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування, що включає в себе навчальну, практичну та позааудиторну роботу.
2. Впровадження методики формування конфліктологічної культури.
3. Включення в навчальну конфліктологічну підготовку методів та засобів формування особистісних та професійних якостей, спрямованих на діяльність в умовах професійного конфліктогенного середовища.
4. Врахування життєвого досвіду в системі формування конфліктологічної культури.
5. Тісна взаємодія викладачів, кураторів, керівників практики, вихователів та центру психологічної допомоги при формуванні конфліктологічної культури.

П'ятий компонент – результат, який можна побачити за допомогою зіставлення результатів діагностики, що була проведена на початковому етапі та в кінці формуючого етапу.

У найбільшій мірі на формування конфліктологічної культури майбутнього фахівця сфери обслуговування мають дві складові навчально-виховного процесу професійної підготовки. Перша складова – це об'єкт формування конфліктологічної культури – студенти, друга складова – суб'єкт – викладачі.

Важливе значення для якості сприйняття навчального матеріалу об'єктом мають дії суб'єкта. Для ефективності процесу формування конфліктологічної культури ми використовували такі компоненти, як: діагностичний, цільовий, змістовний, процесуальний, аналітичний.

Форми та методи реалізації методики формування експерименту, що органічно поєднані з етапами формування конфліктологічної культури, подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Етап	Напрямок роботи	Форми та методи реалізації методики	Компонент КК
Інформаційний	Лекція	Традиційні та нетрадиційні види лекцій (проблемна, із заздалегідь запланованими помилками, бесіда, диспут, візуалізація, із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція) тощо;	конативний, мотиваційний, аналітико-прогностичний
	Семінарське заняття	Усне та письмове опитування, тестування, анкетування, складання порівняльних таблиць, понятійні диктанти, круглі столи, мозкові штурми, тощо	емоційно-особистісний, діяльнісний
Ідентифікаційний	Практичні заняття	Вирішення проблемних, особистісно-зорієнтованих ситуацій, аналіз відео – ситуацій, ділові та дидактичні ігри, тренінгові заняття, дискусійні методи, складання та розв'язання кросвордів, виокремлення на основі атракцій «позитивних» та «негативних» образів тощо.	інтуїтивний, діяльнісний, конативний
Рефлексійний	Робота з центром психологічної допомоги Робота кураторів та вихователів Робота з керівниками практики	Виховні години, перегляд та обговорення фільмів, вистав, зустрічі з представниками центру молоді, сім'ї та спорту. Застосування набутих знань та навиків при виконанні обов'язків в професійному конфліктогенному середовищі	діяльнісний, конативний, емоційно-особистісний, інтуїтивний, мотиваційний

Ефективність запропонованих форм роботи залежить від рівня підготовки викладачів фахових дисциплін, їх особистісних якостей, готовності працювати над формуванням конфліктологічної культури та власним рівнем сформованості зазначеного виду культури.

Методика передбачає формування теоретичних знань під час проведення традиційних форм навчання – лекцій, які були і залишаються провідними формами сприйняття та засвоєння те-

оретичного матеріалу, тому не варто зменшувати їх роль у підготовці майбутніх фахівців.

Практичні вміння формувались під час педагогічних тренінгів, розв'язання проблемних і рольових ситуацій, роботи центру психологічної допомоги, кураторів, вихователів, керівників практики.

Таким чином, використання даної методики в процесі професійної освіти, дозволить значно підвищити якість підготовки фахівця сфери обслуговування.

Література

1. Гребенюк О.С. Научно-методическое обеспечение курса общей педагогики / Олег Семенович Гребенюк. – Калининград, 1997. – 87 с.
2. Ефимова Е.Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя: дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального обучения» / Елена Евгеньевна Ефимова – М.: РГБ, 2003. – 202с.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / Владимир Сергеевич Ильин – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография./ Надежда Васильевна Самсонова – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308с.

Жук О.С.

Методика формирования конфликтологической культуры будущих специалистов сферы обслуживания

Целью современного профессионального образования есть не только дать знания, научить искать и анализировать информацию, а и сделать будущего специалиста конкурентоспособным на рынке труда. Многочисленные исследования доказали, что конфликтологическая культура является одной из важных составных профессиональной культуры специалиста сферы обслуживания, содействующих повышению уровня его компетентности. В данной статье проанализирована труды научных работников относительно методов формирования конфликтологической культуры, схематично изображена методика формирующего эксперимента, выделено и обосновано задачи и пути формирования данного вида культуры, основные компоненты, раскрыты формы и методы реализации методики формирующего эксперимента соответственно этапов ее формирования. Использование данной методики в процессе профессионального образования позволит значительно повысить качество подготовки специалиста сферы обслуживания.

Ключевые слова: профессиональная культура специалиста, сфера обслуживания, методы формирования конфликтологической культуры.

Zhukh O.S.

Methods of formation of conflictological culture of future specialists of the service sphere

The goal of contemporary professional education is not only the provision of knowledge and ways to search and analyze information. It also lies in making a future specialist competitive at the work market. Numerous scientists' research works have proved that conflictological culture is an important constituent of professional culture of a future specialist in the sphere of service, which contributes to improving his professional competence level. The article presents the analysis of methods of forming conflictological culture introduced by different scientists. The methods used in the process of forming experiment are represented as a scheme. The task and ways of forming this kind of culture are stated and grounded, its main components are determined, the forms and methods of forming experiment are specified in the article. Applying these methods in the process of professional training will enable to raise the quality of teaching specialists in the sphere of service.

Key words: professional culture of a specialist, sphere of service, methods of formation of conflictological culture.

УДК 783.2 (477. 87) (09)

МУЗИЧНО-ЦЕРКОВНА ОСВІТА НА ЗАКАРПАТТІ XVIII-XIX СТОЛІТЬ

Задорожний І.З.

У статті розглядаються особливості розвитку музичної освіти і практики церковного співу, використання в навчальних цілях рукописних і друкованих ірмологіїв на Закарпатті XVIII-XIX століть.

Ключові слова: богослуження, ірмологіїв, сакральна монодія, монастирі, церковний спів.

Активні процеси гуманізації освіти, відродження християнських духовних цінностей за роки незалежності в Україні, що простежуємо у започаткуванні фестивалів та конкурсів духовної музики, звернення до художніх цінностей сакрального мистецтва і використання його у шкільному компоненті освіти засвідчує необхідність глибшого осмислення процесів формування музичної освіти у регіональному аспекті.

Протягом багатьох століть важливою складовою професійної музики був церковний спів, основними представниками якого виступали дяковчителі, (півцоучителі), реєнти, композитори. Як мистецьке явище, монодичний (одноголосий) церковний спів розвивався з часів прийняття християнства, утвердження його богослужбових форм до сьогодення, показавши найбільшу стійкість став надбанням духовної культури, залишаючись у широкому вжитку на Закарпатті.

Саме професійна музично-церковна освіта сприяла збереженню і поширенню основних форм сакральної монодії, яка склавши важливі основи формування концепційних і стилевих засад музичного мистецтва, розвитку української музичної культури, як частина духовного буття народу на новому історичному поступі сьогодення стає актуальною не тільки в стилістиці композиторської творчості, але й необхідною потребою її відродження і духовного функціонування в соціумі.

На сьогодні вирішення проблематики гуманізації навчання, формування духовності і стійкої моралі, патріотичних почуттів у вищій школі повинно носити системний характер, опиратися як на пошуки новітніх технологій навчання, так і на освітній досвід минулих поколінь, на регіональні народнописенні і релігійні традиції, які виявляють вікову стійкість, становлять частину духовної культури народу.

Проблематику музично-церковної освіти на Закарпатті у своїх дослідженнях розглядали М.Лелекач [1], С.Пап [2-3], В.Гошовський [4], А.Пекар [5, с.381-398], Ю.Ясіновський [6]. Глибшому осмисленню культуротворчих процесів сприяють матеріали, що ввели у науковий обіг І.Панькевич [7], О.Мишанич [8], В.Микитась [9], В.Фенич [10], М.Приймич [11].

Питання церковного співу в монастирях Закарпаття частково нами розглядалися [12], однак особливості розвитку музичної освіти на Закарпатті, практики церковного співу як професійного виду творчості в цілому потребує ширшого висвітлення, зокрема на прикладі аналізу діяльності монастирів, навчальних закладів, на що звертаємо основну увагу у нашій статті.

У збереженні і поширенні давніх основ церковного співу вагома частка належить монастирям, де працювали освічені монахи, церковні та громадські діячі, переписувалися книги, накопичувалися значні фонди богословської і богослужбової літератури, вісив літопис.

Найдавнішими на Закарпатті вважають Мукачівський монастир на Чернечій горі, Грушівський, Угольський монастир, Краснобрідський монастир Зішестя Святого Духа (тепер Словачія), в якому була заснована філософська школа, що дала ряд визначних релігійних діячів.

Протягом багатьох століть Мукачівський монастир був центром духовного життя Закарпаття. Тут діяла школа для монахів, де вивчали слов'яно-руську граматику, поезику і риторичку, хронологію та філософію, церковний устав і спів.

Для засвоєння напівів у системі осмогласся, давніх форм церковного співу у літургичній та музичній навчальній практиці монастирів використовували багатожанрові збірники церковних напівів рукописні і друковані ірмологіони. Як посібники навчання церковного співу ірмологіони слугували засвоєнню музичної грамоти та сольмізації, зокрема у Почаївських виданнях викладені теоретичні принципи співу з нот у вигляді "алфавіту ірмологісанія", що підвищувало їх навчально-педагогічну функцію. Так, зокрема, у Мукачівському монастирі вивчали піснеспіви з Львівського друкованого ірмологіону 1709 року, Почаївського ірмологіона 1775 року. У богослужбовій практиці Бичківського та Бедєвляньського монастирів (засновані у 1719 році), Хрестовоздвиженського монастиря на горі Буківській (тепер Східна Словаччина), Імстичівського монастиря використовували рукописні ірмологіони.

У Маріяповчанському монастирі (тепер Угорщина) у клиросній практиці використовували Почаївські ірмологіони 1766 та 1794 років, рукописні ірмологіони, які були переписані монахами для навчальних потреб у другій половині XIX століття [12].

Зазначимо, що монастирській літургичній практиці на Закарпатті відправи здійснювалися за участі двох хорів (правого і лівого клиросу), які антифонно виконували віршові рядки псалмів, стихир чи інших співів. Принцип двохорності, антифонності у християнських богослужбах носить давні коріння, що пов'язують із старозавітним храмовим співом, відправами терапевтів, утвердження у християн Антіохії.

Відповідна виконавська практика зберігалась і в духовних закладах, про що йдеться у правилах Мукачівської Богословської школи (1744–1776 рр.), затверджених Мукачівським єпископом Михайлом-Мануїлом Ольшавським (*Regulae pro Scholis Munkacsiensis*) [1, с.249]. Саме майбутні священики і дякоучителі музичну грамоту здобували на основі вивчення напівів ірмологіона з обов'язковою щотижневою співочою практикою на двох клиросах. У школі навчалась значна частина молоді з різних частин Мукачівської єпархії, зокрема у журналі успішності (*Catalogus Auditorum Schola Munkacsiensis*) за 1757 рік числилось 117 учнів, у 1760 році – 54 учні, що засвідчує збереження і поширення давніх форм ірмоложних напівів на парафіяльних осередках єпархії.

Мистецька сторона церковного співу розглядалась у процесі навчання та регулювалась настановами та "монашими правилами", у яких вимагалось співати і читати молитви неспішно, притримуючись середньої сили звучності, рекомендувалось уникати низького та високого регістру, хорам дотримуватись точного порядку в антифонному співі, водночас неприйнятним вважається крикливий і голосний спів.

Відомий релігійний діяч, мовознавець, філософ-теолог Арсеній Коцак (1737–1800) як педагог у своїй викладацькій практиці у школах Імстичівського, Краснобрідського, Маріяповчанського, Буківського, Малобережнського та Мукачівського монастирів звертав увагу на необхідність слідкувати за якістю хорового звучання, підкреслював важливість інтонації і строю, наголошував на вмінні зберігати злагодженість у співі, дотримуватися ансам-

блевого звучання, уникати надмірної динаміки (галасливості) та поспішності.

А.Коцак пояснював і особливості усної практики, засвоєння системи осмогласся, яка лежить в основі церковного співу. Наводячи приклади різних пісенних жанрів, звертав увагу на прийоми заучування гласів за допомогою так званих "пам'ятогласій", в основі яких лежали короткі мелодичні звороти, що використовувалися дяки і вчителі для орієнтації в напівах гласової системи (наприклад, перший глас нагадував стишок "Ишол чернец из манастире", другий глас – "Откуда идеш, брате черче?" і т.д.) В усній початковій практиці таких текстів було дуже багато, окремі з яких світської тематики часто використовувались на Закарпатті [2, с.184-185]. Тексти "пам'ятогласся" зустрічаємо на маргіналах Еґерського рукописного Ірмолая, де віршові рядки записані на початку сторінок Богородичних догматів кожного з восьми гласів, що засвідчує взаємозв'язок усної та писемної ірмоложної традиції.

Істотну роль в розвитку музичної освіти відігравала Ужгородська учительська семінарія (1794–1944), яка готувала дякоучителів (півдоучителів). У навчальному процесі, у другій половині XIX століття, поряд з віровченням, педагогікою, математикою, історією, географією, фізикою вивчався комплекс мистецьких предметів. Так, літургичний спів включав вивчення уставу, напівів ірмологіона, простопінія та багатоголосого хорового співу, студенти опановували гру на інструменті (фортепіано), основи світського співу. Інший цикл складали живопис (малювання), каліграфія, що в цілому засвідчує значну увагу в цьому закладі музичної освіти учителів. Саме випускники учительської семінарії, працюючи в народних школах на уроках навчання співу та частково катехизації, забезпечували музично-естетичне виховання молоді, основні засади чого викладено у праці "Методика народно-шкільного навчання" відомого педагога, релігійного і суспільно-політичного діяча, багаторічного директора учительської семінарії А.Волошина [13].

Будучи педагогом за своїм духовним вихованням та теологом за покликанням, А.Волошин вперше в українській педагогічній науці подав історичний огляд християнської катехизації, розвивав методику духовного і музично-естетичного навчання дітей.

Своєрідну практичну школу засвоєння і поширення багатоголосого хорового співу на Закарпатті репрезентував багаторічною діяльністю хор "Гармонія" (1833–1944), заснований в Ужгороді при Хрестовоздвиженському кафедральному соборі 1833 року Костянтином Матезонським (1794–1858). Як здібний музикант, диригент і організатор К.Матезонський протягом 1833–1858 років, залучаючи до співу в хорі учнів гімназії, студентів учительської та духовної семінарії виховав ряд послідовників диригентів-музикантів і композиторів, заклавши цим основи розвитку професійної диригентсько-хорової діяльності в краї. Керівниками хору "Гармонія" були педагоги-священики, священики-композитори, які у XIX та першій половині XX століть сприяли розвитку та поширенню багатоголосого хорового виконавства на Закарпатті: Михайло Лихварчик (1859–1860), Еміліян Талапкович (1861–1869), Йосиф Качановський (1869–1875), Юлій Дрогобецький (1875–1891), Еміліян Желтвай (1891–1899), Іван Бокшай (1899–1909), Алексій Чучка (1909–1915), Юлій Дюрко (1915–1916), Степан Фенцик (1917–1920), Степан Дудинський (1920–1921), Уріл Сільвай (1921–1937), Степан Гладоник (1938–1940), Никифор Петрашевич (1941–1944) [3, 191]. Ряд учасників хору "Гармонія", отримуючи добру практичну підготовку, активно впроваджували багатоголосий хоровий спів на Пряшівщині (Словаччина). Так, Вартоломей Шаш, Іван Кизак, Павло Петрик, Антон Подгасцький, Емерик Седлак, Юрій Бобак стали керівниками хору кафедральної церкви м.Пряшева, а Михайло Старецький – першим диригентом Пряшівського богословського хору та дитячого хору с.Стацин, який брав участь у концертних виступах з нагоди офіційних відвідин членів австрійського уряду, імператором Францом Йосифом м.Пряшева. У тогочасних замітках в пресі згадувалось, що імператор був приємно вражений співом дітей та схвально відзначив роботу керівника хору [3, с.192-193].

Таким чином, діяльність монастирських осередків, духовних навчальних закладів, учительської семінарії, хору "Гармонія" складали важливі основи для розвитку професійної музичної

освіти, сприяли поширенню у богослужбовій і навчальній практиці посібників засвоєння музичної грамоти та основних форм сакральної монодії рукописних і друкованих ірмологіонів, утвердження багатоголосого хорового співу.

Розглянуті питання розширюють наші уявлення про особливості церковно-пісенних регіональних традицій хорового виконавства, вказують на спільність розвитку духовної і музичної освіти на Закарпатті XVIII–XIX століть.

Література

1. Лелекач М. Мукачівська Богословська школа (1744–1776) / Микола Лелекач // Літературна неділя, № 20. – Ужгород, 1943. – С. 237–250.
2. Папп С. Розвій церковного Богослужбового співу (простоспіву) в Мукачівській єпархії / Степан Папп // Ірмологіон. – Пряшів, 1970.
3. Пап, о.Степан. Історія Закарпаття. Том. III. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2003.
4. Гошовський В. Початки хорового співу на Закарпатті / Володимир Гошовський // Науковий збірник Музею української культури в Свиднику. – Пряшів, 1972. – №6, кн.1. – С.97–105.
5. Пекар А., ЧСВВ. Нариси історії церкви Закарпаття / Анатій Пекар. – Том II. – Рим-Львів, 1997.
6. Ясіновський Ю. Нотні Ірмолої Східної Словаччини та Закарпаття як пам'ятки українського церковного співу / Юрій Ясіновський // Slovensko-rusínsko-ukrajinské vzťahy od obrodzenia po súčasnosť. – Bratislava, 2000. – С.331-349
7. Панькевич І. Матеріали до історії мови південно-карпатських українців / Іван Данькевич // Науковий збірник Музею української культури у Свиднику. Т. 4, кн. 2. – Пряшів 1970. – С.11-12
8. Мишанич О. Кризь віки: Літ.- крит. та історіогр. статті й дослідження / Олекса Мишанич. – Київ: АТ "ОБЕРЕГИ", 1996. – 352 с.
9. Микитась В. Давня література Закарпаття / Василь Микитась. – Львів: Видавництво Львівського університету, 1968. – С.215-217
10. Фенич В. До питання про історію взаємовідносин між єпископами Мукачева і марамороськими православними центрами (1391–1733) / Володимир Фенич // Румуно-українські відносини: історія і сучасність. – Сату-Маре, 1999.
11. Приймич М. Художні процеси XVIII – початку XIX століть на Закарпатті / Михайло Приймич // Мистецтвознавство – 2000. – Львів, 2001.
12. Задорожний І. Нотолінійні Ірмолої та богослужбовий спів монастирів Закарпаття XVIII – поч. XX століть / Ігор Задорожний // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2005. – Вип.8. – С.42-45
13. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання / Августин Волошин. – Ужгород, 1935.

Задорожний І.З.

Музыкально-церковное образование в Закарпатье XVIII-XIX столетий

В статье рассматриваются особенности развития музыкального образования и практики церковного пения, использования в учебных целях рукописных и печатных ирмологионов на Закарпатье XVIII–XIX столетий.

Ключевые слова: богослужение, Ирмологион, сакральная монодия, монастыри, церковное пение.

Zadorozhnyy I.Z.

To the issue of music-church education in Zakarpattia of the XVIII-XIX centuries

The author of the article has considered issues of development of music education and practice of church singing, usage with the educational purposes of printed and manuscripted Heirmologia of the XVIII–XIX centuries in Zakarpattia.

Key words: divine service, Heirmologion, sacral monody, monasteries, church singing.

УДК 371:14 (73)

НАСТАВНИЦТВО У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Зембицька М.В.

У статті здійснено аналіз проблеми педагогічного наставництва, з'ясовано труднощі, з якими стикається молодий учитель під час періоду входження до професії. Автором визначено критерії відбору вчителів-наставників, досліджено специфіку стосунків «наставник-протезе».

Ключові слова: наставник, молодий учитель, вчитель-початківець, професійне становлення, період входження до професії, наставництво.

Нові тенденції в освіті, сучасні соціально-економічні умови й технічний прогрес вимагають від молодого вчителя вміння гнучко реагувати на численні реформи в освітній політиці, максимально швидко адаптуватися до нових умов професійної діяльності з метою реалізації власного професійного і особистісного потенціалу. Відтак, особливим попитом на ринку освітніх послуг користуються висококваліфіковані і відповідальні педагоги, яким притаманні мобільність, динамізм, конструктивність, самостійність і виваженість у прийнятті рішень.

Пріоритетність підвищення професіоналізму вчителя в Україні визнана на державному рівні. Так, згідно з Указом Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17.04.2002 р., підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення є важливою умовою

модернізації освіти, і держава повинна забезпечувати підтримку педагогічних та науково-педагогічних працівників, сприяти їх професійній реалізації та розвитку [1]. Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» від 20.03.2008 [2] також спрямований на удосконалення системи підготовки педагогічних працівників з метою прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір.

Відомо, що підготовка вчителя до педагогічної діяльності, що передбачає виконання ним багатьох функцій, є тривалим і неперервним процесом, який охоплює формування особистісних якостей, професійної компетентності, знань, умінь та навичок, необхідних для професійного та особистісного розвитку. Вирішення поставлених завдань є можливим за умови отримання молодим вчителем своєчасної кваліфікованої допомоги з боку досвідченого педагога-наставника. На думку багатьох українських та зарубіжних науковців, саме наставництво є ефективним шляхом підвищення професіоналізму вчителя, інтенсифікації процесу професійного становлення молодого фахівця і формування у вчителя-початківця стійкої мотивації до самовдосконалення і самореалізації.

Відмінністю України від багатьох інших країн, зокрема США, є те, що випускники вітчизняних педагогічних ВНЗ розпочинають

самостійну діяльність одразу після отримання диплому, не маючи достатньої практичної підготовки. Процес їх професійної адаптації, як правило, ускладнений відсутністю належної методичної і психологічної підтримки з боку колег та адміністрації школи. Натомість, для США характерна інша модель професійної підготовки майбутніх учителів, у якій одержання диплому й ліцензії вчителя вимагає від випускника певного періоду роботи у школі як кандидата на посаду вчителя. Під терміном «молодий учитель» (new/povice teacher) або вчитель-початківець (beginning teacher) в американській моделі розуміють вчителя з досвідом роботи 1-3 роки, який здобув базову педагогічну освіту у ВНЗ, одержав умовний сертифікат, тимчасову ліцензію.

У вітчизняній літературі проблему організації процесу педагогічного наставництва в США висвітлено дещо фрагментарно, здебільшого як елемент програм професійного розвитку молодих учителів. Упродовж останніх десятиліть науковці США інтенсивно досліджують проблеми педагогічної професії, підвищення професіоналізму вчителів та підвищення їх соціального статусу. На нашу думку, реформування української освіти з метою вдосконалення системи підготовки вчителів, сприяння їх адаптації у шкільному середовищі та сприяння професійному розвитку є неможливим без детального вивчення і переосмислення прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Метою статті є аналіз наставництва у середній освіті США як психолого-педагогічної проблеми та визначення можливостей творчого використання американського досвіду у підготовці молодих педагогічних кадрів в Україні.

В американській педагогічній теорії та практиці наставництво розглядається насамперед у контексті «збереження» вчителів (teacher retention), тобто запобігання звільненню вчителів за власним бажанням протягом першого року роботи у школі внаслідок розчарування і неспроможності самотужки адаптуватися до шкільного середовища. Іншим завданням наставництва є підвищення професіоналізму молодого вчителя, його неперервний професійний розвиток. У системі середньої та вищої освіти США наставництво здійснюється у декількох напрямках: 1) практична професійна підготовка майбутніх вчителів (студентів-практикантів); 2) надання професійної допомоги молодим вчителям з досвідом роботи від 1 до 3 років; 3) допомога вчителям з більшим педагогічним стажем щодо освоєння ними нових інформаційних технологій у системі неперервної освіти.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що наставництво як перспективний метод допомоги вчителям було предметом попередніх досліджень. Проблема професійного становлення молодого вчителя активно вивчалася педагогами-науковцями ще з XIX століття (Н. Булич, Н. Корф, Л. Модзалевський, С. Рачинський, Д. Тихомиров, К. Ушинський). Особливості професійної підготовки вчителів у розвинених країнах світу, формування педагогічної майстерності, розвиток змісту освіти майбутніх учителів, організація теоретичної підготовки та підпрактики висвітлені у дисертаційних дослідженнях українських науковців: Г. Абібуллаєва, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, В. Загвязинский, О. Кіктенко, О. Любарська, А. Парінов, І. Пентіна, О. Пехота, О. Пономарьова, Р. Роман, В. Стрельников, Т. Чувакова, Н. Яцишин та ін.

Різні аспекти наставництва розкриті у дослідженнях учених США. Так, американськими науковцями досліджено значення наставництва для професійного розвитку учителів (К. Гальвез-Хйорневік, К. Глікман, С. Гордон, Дж. Росс-Гордон) і потенціал наставництва для розвитку дорослих, зокрема вчителів (С. Оделл). Програмам підтримки молодих учителів, що розробляються шкільними округами спільно з університетами, присвячені роботи К. Бірер, Е. Фіделер, Д. Геселкорн, С. МакГлемері, Дж. Флукігер, Н. Едік, Хеселкорн, Р. Стануліс, Г. Баррілл і К. Еймс. Ґрунтовне вивчення прогалин за допомогою порівняльного аналізу поставлених перед вчителями-наставниками завдань і виконаної ними роботи здійснено Ш. Файман-Немзер, М. Паркер. Американська дослідниця освіти дорослих Ш. Меріам аналізує труднощі у стосунках «наставник-протезе» і їх вплив на ефективність професійного розвитку вчителя. Згідно з дослідженням Д. Левінсона, у якому автор розглядає теорію «структури життя» і її розвиток у

зрілому віці, людські стосунки є центром структури. Оскільки людина може утворювати декілька видів міжособистісних стосунків, важливим є вивчення зв'язків між людьми, таких як стосунки «наставник-протезе» для подальшого розуміння зв'язків, що мають вплив на розвиток дорослих. Підтвердженням теорії «життєвих структур» Д. Левінсона є дослідження С. Шульц, в результаті якого автор дійшла висновку, що педагог-наставник може допомогти своєму протезе пройти через різні етапи професійної діяльності і соціалізації насамперед завдяки тому, що як перед наставником, так і перед протезе стоять однакові життєві завдання. Дані, зібрані дослідниками Т. Смітом та Р. Інгерсоллом, про взаємозв'язок між періодом «входження до професії» і збереженням молодих педагогічних кадрів вказали на те, що вчителі-початківці, які брали участь у програмах наставництва, були менш схильні до розчарування в обраній професії і звільнення з роботи.

Багато американських науковців (Дж. Клері; Дж. Глоberman, М. Бого; С. Мавропоулоу, М. Ніколаїзі, К. Соуза, М. Дамі, Л. Захарі) вважають, що педагог-наставник не лише дає, але й отримує користь від співпраці з учителем-початківцем, оскільки результатом його роботи є рефлексія, самоактуалізація і власний професійний розвиток. Проведені ними експериментальні дослідження містять оцінку вчителями-наставниками результатів програм наставництва. Зокрема, досвідчені педагоги визнають, що у процесі роботи з молодими вчителями вони поглибили свої знання у галузі освітніх технологій та інновацій, а також вдосконалили власну професійну майстерність. З огляду на це, можна стверджувати, що ефективне наставництво є двостороннім процесом, результатом якого є взаємне навчання двох колег. Підтвердження цієї думки знаходимо і у дослідженнях Ш. Боуден [3], яка вбачає у співпраці наставника і протезе взаємну вигоду, що полягає у професійному зростанні і розвитку саморефлексії. Для правильного і об'єктивного оцінювання власної професійної діяльності та її вдосконалення, досвідчений педагог використовує не лише спілкування з колегами, але й з учнями, батьками, адміністрацією школи.

Для кращого розуміння суті наставництва (англ. – «mentoring»), доцільно дослідити етимологію цього терміну. Витоки наставництва (менторства) знаходимо ще у Гомерівській «Одісеї», де Юлісей, перш ніж покинути Трою, на час своєї відсутності доручає сина мудрому другу на ім'я Ментор, який стає для юнака учителем, захисником і радником.

У педагогічних словниках наведено різні трактування поняття «наставництво». Зокрема, в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка «наставництво» визначається як форма професійної підготовки і цілеспрямованого виховання висококваліфікованих робітників, здійснювана робітниками-наставниками. Наставник поряд із навчанням професії вводить нового робітника у сферу соціально-психологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі робітника [4, 227].

Л. Тілман, намагаючись дати визначення наставництва, називає його «навчальним партнерством між двома або більше особами, які мають бажання ділитися досвідом або розвивати спільний інтерес» [5, 609].

На основі аналізу низки трактувань терміну «наставництво» можна виокремити принаймні три його найважливіші елементи: 1) наставник – це людина, яка володіє більшим досвідом або мудрістю, ніж протезе; 2) наставник керує протезе, надає консультативну допомогу, спрямовану на його навчання і розвиток; 3) між наставником і протезе існує певний емоційний зв'язок, повага і довіра.

Незважаючи на існування великої кількості визначень поняття «наставник» і «наставництво», всі вони, по суті, зводяться до таких положень:

1) Наставник - це висококваліфікований, досвідчений учитель, частково або повністю звільнений від навчальної роботи з учнями, який надає професійну допомогу вчителю-початківцю впродовж його першого року роботи у школі, сприяючи його професійному становленню і особистісному розвитку.

2) Наставництво у широкому сенсі – це динамічна система співпраці досвідченого педагога і молодого вчителя, спрямована на взаємний професійний розвиток на засадах партнерства. У

вузькому значенні наставництво розглядається як метод передачі молодому вчителю певного набору практичних знань і вмінь з їх застосуванням у конкретній ситуації викладання.

Наставник (ментор), за визначенням професора Д. Дьюка, це висококваліфікований, досвідчений учитель, який частково або повністю звільняється від навчальної роботи з учнями й працює безпосередньо з учителем-початківцем, як правило, впродовж його першого року роботи у школі [6, 34]. Наставництво має на меті допомогти вчителям-початківцям успішно виконувати свої ролі, створити правильний імідж учителя, виробити власний стиль викладання, ознайомитися зі специфікою роботи в школі, навчитися швидко і правильно реагувати на реальні ситуації під час роботи в класі, а також досягти інших цілей, що стоять перед молодим учителем.

Варто зазначити, що система наставництва (менторство і коучинг) є потужним механізмом підготовки висококваліфікованих фахівців і у бізнесі. У цьому контексті Е. Стокдейл визначає наставництво як робочі стосунки між старшими і молодшими членами організації. Наставник, який має досвід і владу в організації, є для молодого вчителя особистим радником, інструктором й тренером, і сприяє кар'єрному зростанню свого протеже [7].

До 1990 року, дослідження проблем наставництва здебільшого містили описи програм, емпіричні дані, різні трактування терміну «наставництво», визначення ролей наставника і його обов'язків. Науковці не концептуалізували роботу наставників щодо навчання молодих учителів. Більшість досліджень не мали глибокого теоретичного підґрунтя і не охоплювали вивчення контексту, змісту і наслідків педагогічного наставництва. Одна з перших фундаментальних робіт із вивчення системи наставництва була виконана науковцями Національного центру досліджень протягом 1991-1995 рр., у процесі якої було здійснено компаративне, крос-культурне дослідження проблем наставництва у декількох штатах США, Англії й Китаї. Дослідження було спрямоване на вивчення сутності навчання дорослих і виявлення умов продуктивної співпраці наставника і протеже та визначення впливу різних контекстуальних факторів, таких як середовище і культура кожної школи, національна політика, менталітет, на роботу наставників і успішність вчителів-початківців. Вчені з'ясували, що підтримка молодих учителів у процесі набуття знань, умінь та навичок, а також формування у них здатності до рефлексії, не лише відіграє вирішальну роль на початку їх кар'єри, але й формує фундамент для подальшого професійного розвитку, успішного навчання і викладання. Кількість формальних програм сприяння становленню молодих учителів і їх зміст відрізняються у різних штатах і місцевих шкільних округах.

Американські дослідники А. Рейман і Р. Еделфелт [8] виокремили найважливіші риси педагога-наставника, що забезпечують продуктивність стосунків «наставник-протеже» в умовах навчального закладу, а саме:

- 1) ентузіазм і емпатія наставника, вміння зрозуміти проблеми молодого вчителя; 2) вміння заохотити вчителя-початківця; 3) здатність наставника не лише надавати допомогу молодому вчителю, але й вилучати зі співпраці корисну для себе інформацію, роблячи партнерство вигідним для обох сторін; 4) готовність наставника сприяти розвитку рефлексії у протеже; 5) вміння досвідченого вчителя створити невимуснену атмосферу для ефективного обміну досвідом; 6) готовність наставника захищати свого протеже; 7) вміння одночасно виконувати завдання й обов'язки різного характеру.

С. Одел, Т. Бей, К. Холмс і К. Галвез-Хьорневек розробили систему з подібними характеристиками вчителя-наставника, що сприяють оптимізації процесу наставництва. Наведені нижче критерії є ключовими під час відбору наставників і прикріплення до них молодих учителів. Отже, до досвідчених педагогів висуваються такі вимоги:

- 1) готовність до безперервного навчання і саморозвитку; 2) здатність працювати з різноманітними групами людей і окремими особами; 3) бажання зрозуміти протеже і не виступати з гострою критикою; 4) здатність демонструвати ефективність у навчальному процесі і бути прикладом для наслідування; 5) вміння забезпечити комплексну підтримку молодого фахівця, а не суто оціню-

вання його діяльності; 6) готовність до значних часових витрат, пов'язаних з наставництвом.

У документах Національної асоціації працівників освіти США зазначено, що наставництво допомагає гарантувати вчителям-початківцям можливість використовувати знання і досвід, накопичений їх колегами, для досягнення успішності учнів. Постійна, системна і своєчасна зворотна реакція вчителя-наставника може не лише стимулювати бажання молодого учителя досягти максимальної успішності під час першого року роботи, але й забезпечити стійку мотивацію до професійного зростання у подальшому. Л. Захарі [9, с.67] визнає, що мотивація є основою стосунків «наставник-протеже» і має безпосередній вплив на поведінку, ставлення і емоційну сторону взаємодії досвідченого і молодого вчителів. Осмислення мотиваційного компоненту наставництва перед початком програми може суттєво впливати на якість взаємодії між наставником і вчителем-початківцем. Наставники, які мають глибоке розуміння мети, причин і бажаних результатів своєї роботи з протеже, більш сумлінно і ефективно виконують свої обов'язки.

Аналізуючи проблеми педагогічної освіти, Д. Левінсон робить висновок про те, що найбільш вдалі програми підготовки вчителів містять компонент практичної підготовки – тривалої, своєчасної і систематичної підготовки на робочому місці із застосуванням отриманих знань. Як свідчать дослідження Р. Булофа і Ф. Кортагена, в останнє десятиліття у педагогічній освіті значно зросла роль практичного досвіду як основного компоненту програм підготовки вчителів. Цю думку розвивають Л. Дарлінг-Гаммонд і К. Гаммернес, наголошуючи на тому, що спостереження за роботою наставника і участь у заняттях можуть допомогти вчителям-початківцям розвинути так зване «бачення великої картини», або «схеми» викладання, а також гармонійно поєднати педагогічну теорію і практику.

Наставництво не є новим поняттям, адже формально чи неформально воно здійснюється протягом досить тривалого часу. Хоча ідея розробки і впровадження формальних (офіційних) програм допомоги вчителям не є новою, рух щодо їх впровадження набрав значного розмаху з середини 1980-х років. До 1980 року лише в одному американському штаті існувала програма оптимізації входження молодого вчителя до професії. Починаючи з 1980 р. активність впровадження програм підтримки молодих учителів значно зросла. Сьогодні, кількість обов'язкових програм підтримки молодих учителів під час періоду входження до професії у США досягла рекордної позначки.

Варто зауважити, що ефективність наставництва значною мірою залежить від вибору наставника. На думку Б. Брок і М. Греді [10], вірцевий учитель не обов'язково буде вірцевим на наставника. Під час відбору наставників директор школи повинен зважати на наявність у потенційного наставника бажання працювати з протеже, його досвідченість, володіння предметом, необхідні для спілкування особистісні якості. Залежно від зайнятості та функцій наставників, можемо виділити такі їх типи:

1. Наставник-товариш (Buddy): надає загальну інформацію про щоденні обов'язки і завдання вчителя, ознайомлює зі структурою школи, її культурою і правилами. Зустрічі з протеже відбуваються нечасто, лише на початку першого року роботи молодого вчителя.

2. Наставник за сумісництвом (Pull-out mentor): керує роботою вчителя-початківця, дає поради і забезпечує підтримку. Зустрічі з протеже відбуваються залежно від завантаженості наставника. Педагоги зі стажем часто зайняті власними учнями, організацією батьківських зборів, позакласних заходів тощо.

3. Наставник, який працює повний робочий день (Full time mentor). За кожним наставником такого типу закріплено близько 12-15 молодих учителів. Наставник призначається районним відділом освіти внаслідок ретельного відбору з-поміж успішних вчителів-методистів. Перевагою цієї моделі є те, що педагоги-наставники мають достатню кількість часу для того, щоб забезпечити всебічну підтримку вчителів-початківців.

4. Учитель-пенсіонер (Retired teacher). Позитивним у цій моделі є те, що вчитель-пенсіонер має величезний багаж знань і може поділитися досвідом з вирішення різноманітних проблем у

будь-який зручний для протече час. Недоліком можна вважати те, що вчителі-пенсіонери не завжди орієнтуються у новітніх інформаційних технологіях, технічних засобах навчання.

Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що освітні стандарти США вимагають від учителів постійного і систематичного аналізу власної діяльності та здобуття нових теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, тобто навчання впродовж життя. Важливо враховувати, що наставництво у США лише частиною успішної програми «входження до професії» (induction program), яка охо-

плює ознайомлення вчителя-початківця зі специфікою роботи у школі, знайомство з адміністрацією школи та педагогічним колективом, надання необхідного навчально-методичного матеріалу, постановку щоденних завдань і пояснення можливих труднощів та шляхів їх подолання, перевірку успішності засвоєння вчителем-початківцем одержаної інформації, безпосередню допомогу наставника під час проведення молодим учителем занять, заохочення і мотивування вчителя-початківця, сприяння його професійному розвитку.

Література

1. Указ Президента України № 347/2002 Про Національну доктрину розвитку освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.president.gov.ua/documents/151.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Указ Президента України № 244/2008 від 20 березня 2008 року Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=zno/zno2010/normat/ukaz_244/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Bowden, S. H. Top ten list for choosing to become a mentor. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.eric.ed.gov/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Сергій Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 375 с.
5. Tillman L.C. Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school / Linda Tillman // Educational Administration Quarterly. – 2005. – № 45(4).
6. Duke D.L. Teaching: an introduction / Daniel Duke. – University of Virginia: McGraw-Hill Publishing Company, 1990. – 326 p.
7. The coaching and mentoring network. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.coachingnetwork.org.uk/resourcecentre/articles/ViewArticle.aspx?artId=54>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Reiman A.J. School-based mentoring programs: Untangling the tensions between theory and research / A.J.Reiman, R.Edelfelt School-based mentoring programs // Research Rep. No. 90-7. – Raleigh, N.C: North Carolina State University, 1990.
9. Zachary L.J. The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships / Lois Zachary. – San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2000.
10. Brock B.L. From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers / B.L.Brock, M.L.Grady. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997.

Зембицкая М.В.

Наставничество в системе среднего образования США как психолого-педагогическая проблема

В статье представлен анализ проблемы педагогического наставничества, установлено трудности, с которыми сталкивается молодой учитель во время вхождения в профессию. Автор определяет критерии отбора наставника, изучает специфику отношений «наставник-протее».

Ключевые слова: наставник, молодой (начинающий) учитель, профессиональное становление, период вхождения в профессию, наставничество.

Zembytska M.V.

Mentoring in the system of US secondary education as psychological and pedagogical issue

The author of the article has conducted the analysis of teacher mentoring and the difficulties faced by beginning teachers during their induction period. The author has determined the mentor selection criteria and studies the peculiarities of the "mentor-mentee" relationship.

Key words: mentor, novice teacher, beginning teacher, professional development, induction period, mentoring.

УДК 376.58+343.815 (470+571)

ПРОФІЛАКТИКА АДИТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Зобенько Н.А.

У статті акцентується увага на функціонуванні центрів, мережі консультативних пунктів, неформальних громадських об'єднань, клубів, організацій, притулків, які здійснюють профілактику адитивної поведінки серед неповнолітніх.

Ключові слова: наркотична залежність неповнолітніх, профілактика адитивної поведінки, профілактично-реабілітаційна робота з неповнолітніми.

На сучасному етапі розвитку та становлення українського суспільства особливе занепокоєння викликають поширення наркоманії в молодіжному середовищі, зниження віку, з якого починають вживати наркотичні засоби та психотропні речовини. Особливо небезпечною, на думку вітчизняних учених є висока латентність (прихованість) даного явища, тобто, реальні цифри не співпадають з тими, які наводяться в літературі. Тому профілактика цього явища належить до найбільш пріоритетних

соціально-педагогічних проблем.

Уперше на педагогічні аспекти цієї проблеми звертають увагу вчені-медики А. Личко, В. Херсонський, В. Бітенський, А.Гоголева, С. Дворяк, Д. Колесова. На сучасному етапі у цій царині ведуться дослідження В. Беспалько, С. Болтівець, Т. Вайніленко, А. Капською, О. Карпенко, К. Лисецьким, В.Лісовський., Е.Колеснікова, О. Макеева, Н. Максимова, М. Лукашевичем, М. Мальковою, В. Оржеховською та іншими.

Відзначимо, що в Україні питання профілактики наркоманії серед неповнолітніх приділяється належна увага як в теоретичному, так і в практичному плані. Як відзначають Ю.Іванов та О.Джужа [3, с.245], проблема боротьби з наркоманією починає розглядатися як справа державної важливості. Висвітлення основних дефініцій знаходимо також у державних нормативно-правових документах: Законах України: „Про обіг в Україні нарко-

тичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів та прекурсорів" (1995 р.), „Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, прекурсорів та зловживання ними" (1995 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів на 2002-2010 роки (2004 р.), Міжгалузевий комплексний програми „Здоров'я нації на 2002-2011" (2002 р.), а також у ряді Постанов, Розпоряджень Кабміну та Наказів Міністерства охорони здоров'я. В Україні законодавчо обґрунтовано пріоритетність здійснення профілактичної роботи в сучасних умовах і передбачено комплексні заходи профілактико-реабілітаційного характеру з неповнолітніми, зокрема, у Законах України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" (2009 р.), „Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, прекурсорів та зловживання ними" (1995 р.), Державній програмі „Репродуктивне здоров'я нації" на 2006-2015 р.р., Постанові Кабміну „Про затвердження Типового положення про центр ресоціалізації наркозалежної молоді" (2009 р.), Наказі Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту „Про затвердження Типового положення про службу соціально-профілактичної роботи" (2008 р.) та ін.

Аналіз сучасних тенденцій дозволяє констатувати, що проблема наркозалежності серед неповнолітніх на сьогодні залишається невирешеною. Динаміка зростання кількості наркозалежних серед неповнолітніх свідчить, що здійснювані заходи не достатні. Ця ситуація потребує активного впровадження центрів, консультативних пунктів, реабілітаційних центрів, притулків здатних ефективно надавати допомогу неповнолітнім. Отже, в цих умовах зростає роль соціальних закладів, які здійснюють комплексну профілактичну роботу з неповнолітніми.

Профілактика адиктивної поведінки передбачає проведення превентивної роботи з неповнолітніми, схильними до вживання алкоголю, токсичних і наркотичних речовин, які відчувають залежність від азартних ігор, комп'ютерну залежність. Оскільки останнім часом дуже швидкими темпами розповсюджується наркоманія, наслідки якої є дуже небезпечними, особливо стосовно можливості стати ВІЛ-інфікованим, зупинимось в основному на особливостях профілактичної антинаркотичної роботи з неповнолітніми.

Всесвітньою Організацією Охорони здоров'я прийнята класифікація профілактики зловживань психогенними речовинами, що передбачає первинну, вторинну і третинну її форми. Загальними цілями первинної, вторинної і третинної профілактики є: допомога в усвідомленні форм власної поведінки; розвиток особистісних ресурсів і стратегій з метою адаптації до вимог середовища чи зміни дезадаптивних форм поведінки на адаптивні. Цілі первинної профілактики – зниження попиту на наркотики й інші психоактивні речовини серед населення, зменшення числа осіб, що входять у групу підвищеного ризику. Цілі вторинної профілактики – зниження захворюваності на наркоманію. Цілі третинної профілактики – зменшення важких негативних медико-соціальних наслідків зловживання психоактивними речовинами населення, особливо дітей і підлітків.

Наркоманію як соціальну проблему можна розв'язати тільки комплексно, при цьому ключовим напрямком повинна стати профілактика, яка сприяє перебудові свідомості індивідів, підвищенню їх внутрішньої культури, покращенню міжособистісних відносин, оздоровленню обстановки в сім'ї і суспільстві в цілому. Профілактика вимагає цілеспрямованого впливу на всі суспільні інститути, які зв'язані з вихованням підростаючого покоління. Для припинення наркотизації в країні, як цілком справедливо зауважують В.Лісовський та Є.Колесникова [4, с.133], необхідно поєднувати заходи первинної профілактики з лікуванням тих, хто вже є залежним від наркотиків.

Під первинною профілактикою наркоманії слід розуміти превентивне виховання підлітків і молоді, яке передбачає інформаційний вплив на підлітків, роботу з сім'єю, а також психокорекційну роботу з підлітками групи ризику. При проведенні профілактики необхідно враховувати, що формування індивідуальних установок стосовно вживання наркотиків відбувається з дитинства. Тому дуже багато залежить від сім'ї, яка є основним інститутом соціалізації дитини. Профілактика

наркоманії в сім'ї повинна базуватися на знанні батьками факторів ризику розвитку наркоманії, її причин. Вона передбачає уміння батьків дати переконливі і вичерпні відповіді дітям на питання, які у них можуть виникнути стосовно наркотиків.

На жаль, сьогодні далеко не всі батьки готові до цього, тому вчені наголошують на доцільності впровадження в країні батьківського всеобучу з питань профілактики наркоманії та алкоголізму серед молоді. Добре відомо, що до 10 років діти, як правило, вважають батьків основними авторитетами. Прислухаються вони і до думки вчителів. Отже, достатньо дати чітку установку на заборону вживання наркотиків, роз'яснити їх шкідливість.

Профілактичну спрямованість повинні мати всі предмети шкільної програми з метою сформувати в учнів механізми "самозахисту", "внутрішнього сторожа". В проведенні антинаркотичної профілактики слід дотримуватись певних принципів: враховувати стадії формування у дітей установки стосовно вживання наркотиків (від першої стадії – сприймання дітьми проблеми наркотизації – до вироблення власних установок); враховувати психологічні особливості учнів різних вікових груп; забезпечувати комплексний підхід до профілактики наркоманії, який базується на спільній роботі сім'ї, школи, медичних працівників, представників правоохоронних органів; систематично роз'яснювати і пропагувати цінності активного і здорового способу життя; дотримуватись диференціації в підходах до учнів з різним рівнем залученості до вживання наркотиків. Інформація, яка пропонується підліткам в процесі профілактичної роботи повинна бути об'єктивною, правдивою, але разом з тим достатньо переконливою, щоб довести реальну загрозу життю молодих людей внаслідок вживання ними наркотиків [4; 6].

Дуже важливим питанням сьогодні є створення неформальних громадських об'єднань, клубів, організацій, мережі анонімних консультативних пунктів, функціями яких було б надання допомоги підліткам, батькам, педагогам з питань дії психоактивних речовин на організм, пошук і рекомендації антинаркотичних альтернатив, консультації з питань здорового способу життя. Такі центри вже існують в деяких великих містах, зокрема, Москві, Санкт-Петербурзі [2, с.131-132]. Зазначимо, що майже в усіх містах України при звичайних поліклініках є наркологічні відділення, де подають медичну допомогу анонімно й безкоштовно; здійснюють профілактику адиктивної поведінки центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; ефективно працюють наркодиспансери; діють асоціації допомоги людям, що страждають від алкоголізму та наркоманії; регіональні нарко- та шкірвендиспансери, центри медико-психологічної допомоги сім'ї, молодіжні громадські організації.

Важливим аспектом антинаркотичної роботи є надання допомоги тим, хто вже потрапив у наркотичну залежність. Тут основним завданням є утримання підлітка від подальшого залучення до вживання більш сильних наркотиків і перетворення на хронічного наркомана. Ефективність лікування тих, які вживають наркотики порівняно недавно, залежить, насамперед, від того, наскільки сама особа зацікавлена в припиненні вживання наркотиків. Якщо такої установи нема, результативність роботи може виявитися низькою.

В результаті аналізу наукового доробку учених, (В.Лісовський, А.Личко, В.Матвєєв та ін.) можна виокремити основні умови ефективності профілактичної роботи з підлітками, схильними до вживання наркотиків. Так, перша умова і, на нашу думку, основна – це своєчасність проведення профілактичних заходів. При здійсненні ранньої профілактики слід особливо увагу звернути на тих, хто епізодично вже вживає наркотичні речовини, адже саме з цього, зазвичай, починається прилучення підлітка до систематичного вживання наркотиків і перетворення його на хронічного наркомана. Оптимальним моментом початку профілактичної роботи з тими, які вже є uzалежними, вважається період після проходження ними першого лікування в медичному закладі. Тут важливо не дозволити підлітку знову спробувати наркотик, оберегти його від впливу друзів, які вживають наркотики і хизуються цим. Другою важливою умовою ефективності профілактичної роботи з підлітками є наявність відповідних знань з проблеми наркоманії і вікової, педагогічної психології, педагогіки. З цим твердженням

не можна не погодитися, адже часто мають місце такі ситуації, коли ефективність профілактичної роботи низька саме через брак належної підготовленості батьків, вчителів, психологів, соціальних працівників. Іноді досвідчений педагог, психолог, який на професійно високому рівні може працювати з підлітком в цілому, виявляється малокомпетентним у проблемі вживання психоактивних речовин та наслідках цього. В таких випадках його авторитет мало допомагає, тому що підліток прагне почути конкретні факти, аргументи, докази, які б дійсно переконали його в небезпеці захоплення наркотичними речовинами. Однією з умов ефективності профілактичної роботи є проведення її на партнерській основі, яка передбачає взаємодію вихователя і вихованця, творчу співпрацю, а не намагання придушити будь-які спроби дискусії силою авторитету старшого.

Профілактично-виховна робота не повинна перетворюватися на одноразові акції, а бути систематичною, цілеспрямованою, тривалою. Важливою умовою ефективності профілактичної роботи з неповнолітніми є також емоційна зацікавленість в дітих, хто вживає наркотики. Ця зацікавленість повинна бути підкріплена конкретними діями (наприклад, працевлаштування, налагодження здорових відносин в сім'ї). Велике значення має індивідуалізація заходів, які проводяться з профілактичною метою. Вплив повинен бути максимально конкретизованим, спрямованим на конкретного підлітка, який може сильно відрізнитися від інших підлітків, схильних до вживання наркотиків. Нарешті, необхідною умовою ефективної профілактичної роботи є її комплексність, тобто використання всіх можливих впливів, співробітництво різних установ і закладів: медичні, оздоровчо-профілактичні заклади, органи внутрішніх справ, педагогічні заклади, соціальні служби, громадські організації тощо.

Форми проведення профілактичної роботи з неповнолітніми, схильними до вживання наркотиків, багато в чому схожі з формами профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми, неповнолітніми правопорушниками, відрізняючись при цьому змістом, періодичністю та ін.

У профілактичній роботі, як з наркоманами-початківцями, так і з тими, які вже вважаються uzалеженими, ефективним є залучення професіоналів-експертів, причому експертами можуть виступати не тільки спеціалісти-медики, психологи, юристи, але й ті особи, які самі в минулому вживали наркотики, але знайшли в собі сили стати на правильний шлях, вести здоровий спосіб життя. Саме вони можуть відіграти дуже важливу роль в роботі з неповнолітніми, власним прикладом показати, що можна позбутися наркозалежності. Виправдовує себе і така форма профілактичної роботи як шефство над тими, які схильні до вживання наркотиків і особливо тими, які пройшли курс лікування і проходять реабілітаційний період. В цей період, як ніколи, молода людина потребує підтримки. Вона вже може жити без наркотичних речовин, але бажання вдатися до наркотичних засобів в будь-яких важких життєвих обставинах, стресових ситуаціях буває іноді дуже сильним. Тому в таких випадках потрібний постійний контроль, своєчасна підтримка.

Аналіз наукової літератури [1; 4; 5], свідчить про наявність різних підходів до профілактики наркоманії і зловживання іншими психоактивними речовинами: Підхід, заснований на поширенні інформації про наркотики – найбільш широко використовуваний тип превентивних стратегій, базується на наданні інформації про наркотики, їхню шкідливість і негативні наслідки їх вживання. У вітчизняній наркології цей підхід представлений методами санітарної освіти. Підхід, заснований на афективному (емоційному) навчанні, базується на врахуванні того, що залежність від наркотиків частіше розвивається в людей, що мають низьку самооцінку, слабо розвиті навички прийняття рішень, труднощі у визначенні і вираженні емоцій. Відповідно, мета роботи – підвищення самооцінки; визначення значимих особистісних цінностей; розвиток навичок розпізнавання і вираження емоцій, прийняття рішень; формування здатності справлятися з стресом. Підхід, заснований на ролі соціальних факторів, базується на теорії соціального вчення А. Бандури, відповідно до якої найважливішим фактором розвитку тих чи інших форм поведінки є середовище як джерело зворотних зв'язків, заохочень і покарань.

Вплив соціального оточення – однолітків, родини – може сприяти чи перешкоджати початку наркотизації. Робота ґрунтується на виявленні структури мережі соціального впливу і складається з наступних компонентів: тренінг стійкості до соціального тиску, до впливу засобів масової інформації; надання інформації про можливий вплив з боку батьків і інших дорослих; корекція нормативних установок. Переважними технологіями роботи є рольові ігри, техніки посилення визначених видів соціального впливу і т.д.

Підхід, заснований на альтернативній наркоцінності діяльності. На думку представників цього підходу, зменшенню поширення випадків розвитку залежності від наркотиків і алкоголю сприяє значима діяльність, альтернативна наркотизації й алкоголізації. У рамках цього підходу виділяють наступні варіанти програм: 1) пропозиція специфічної позитивної активності, що викликає сильні емоції, і припускає подолання різного роду перешкод; 2) комбінація особистісних потреб з позитивною активністю; 3) заохочення участі у всіх видах такої активності; 4) груп підтримки молодих людей, що думають про активний вибір своєї життєвої позиції. Прикладами такої альтернативної активності є спеціально організовані подорожі, зв'язані з необхідністю переборювати складні, а часом і екстремальні умови і ситуації, заняття активними видами спорту, інтелектуальна активність, зв'язана з необхідністю розв'язувати складні проблеми, виявляти неординарні знання й ерудицію. Важливою умовою такої активності є оптимальне сполучення реалізації в дії потреби пошуку відчуттів і схильності до ризику, властивих підліткам і молоді з фактичною безпекою, ситуацій. При цьому, незважаючи на безпеку для життя, психічного і фізичного здоров'я, альтернативні програми вимагають напруги фізичних і психічних ресурсів, засновані на планомірному подоланні труднощів і проблем. Результатом такої активності є відчуття самоефективності – найважливіша складова профілактичних програм. Дані умови вимагають спеціального підбору команди тренерів і психологів, здатних забезпечити безпеку учасників у ситуації ризику і керуючих динамікою розвиваючих процесів у групі. Підхід, заснований на зміцненні здоров'я. Основна мета програми – формування життєвої компетентності людини, розвиток здорової особистості, поведінка якої розглядається неізолювано, а разом з її соціальним оточенням. Концепція зміцнення здоров'я інтегрує середовище дітей і зв'язаних з ним груп дорослих.

Вчені підкреслюють, що на сьогоднішній день традиційна, багато в чому деструктивна система профілактики наркоманії зруйнована, а нова, більш конструктивна, тільки починає формуватися [4, с.151].

Відомі три види профілактики не втратили свого значення сьогодні, проте вимагають уточнення, деталізації. Так, сьогодні розроблений робочий варіант методики первинної профілактики наркоманії в молодіжному середовищі, який включає в себе два компоненти: активно формуючий і соціально-діагностичний. Перший орієнтований на зміну ставлення до наркотиків і побудований на описі реальних життєвих ситуацій наркоманів, їх життєвого шляху в цілому, аналізі помилок, які привели їх до uzалежнення. При розробці цього компоненту враховані всі соціально-психологічні особливості підліткового віку і на цій основі сформульовані відповідні вимоги до процедури профілактики. Крім інформаційного впливу на підлітків, активно-формуючий компонент включає спеціальні рольові ігри, спрямовані на вироблення певних схем поведінки і формування негативних установок стосовно вживання наркотиків та інших психоактивних речовин.

Діагностичний компонент призначений для діагностики первинної наркотичної ситуації в молодіжному середовищі і оцінки ефективності впливів.

Практична профілактично-реабілітаційна робота з неповнолітніми, схильними до вживання психоактивних речовин, проводиться сьогодні в спеціалізованих медико-психосоціальних центрах, які є самостійними, або ж в центрах медико-психологічної допомоги для дітей і підлітків, які створюються при наркологічних диспансерах і навіть на базі навчальних закладів (шкіл, училищ, коледжів). В цьому плані заслуговує досвід роботи Москви, Санкт-Петербурга. Так, в

Москві в наркологічних диспансерах відкриті спеціалізовані відділення медико-психологічної допомоги дітям і підліткам [8]. Важливим завданням таких відділень є надання діагностичної і психокорекційної допомоги дітям, підліткам та їх сім'ям; виявлення джерел і причин соціальної дезадаптації неповнолітніх; профілактична робота з попередження алкоголізму і наркоманії серед дітей і підлітків. Діяльність відділень передбачає також розробку і реалізацію індивідуальних програм соціальної реабілітації неповнолітніх, які включають професійно-трудова, навчально-пізнавальний, соціокультурний, фізкультурно-оздоровчий та інші компоненти; підготовку рекомендацій і здійснення взаємодії з сім'ями дезадаптованих дітей і підлітків для забезпечення безперервності корекційно-реабілітаційних заходів в домашніх умовах; взаємодію з відповідними відомствами та організаціями у вирішенні подальшої долі неповнолітніх.

Не може не викликати професійного інтересу і програма медико-психологічної допомоги неповнолітнім, їх соціальної реабілітації і реабілітації, яка діє з 1992 року у Центрі медико-психологічної допомоги дітям і підліткам в Москві. Це відносно новий тип реабілітаційних закладів, створений під егідою фонду "Ні алкоголізму і наркоманії". Цей заклад-притулок надає можливість неповнолітнім, які потрапили в кризову ситуацію, перебування в закладі терміном до 6 місяців. Тут успішно надається медична, психологічна, правова, соціальна допомога дезадаптованим дітям і підліткам, схильним то вживання психоактивних речовин. Тому перебування таких дітей в притулку і відповідна робота з ними, безперечно, є важливою умовою профілактики адиктивної поведінки цих дітей в найближчому майбутньому.

Програма соціальної і медико-психологічної допомоги неповнолітнім, які перебувають в притулку, включає:

- 1) Комплексне (медичне, психологічне, наркологічне, соціальне) обстеження дітей. Проводиться клінічна діагностика, оцінюється психологічний стан дітей, аналізуються наркологічні проблеми.
- 2) Надання медичної допомоги дітям. У всіх випадках виявлення соматичних захворювань проводиться необхідне лікування медиками, які працюють в Центрі, або ж спеціалістами медичних закладів міста.
- 3) Надання соціальної допомоги дітям. Співробітники Центру разом з працівниками правоохоронних органів, спеціалістами соціальних служб виявляють джерела і причини соціальної дезадаптації дітей (неблагополучна сім'я, антисоціальні вуличні групи, конфліктні взаємовідносини в навчальному закладі). Розробляються і реалізуються заходи по корекції несприятливої сімейної чи шкільної ситуації, по вирішенню подальшої долі неповнолітнього.
- 4) Розробка і забезпечення реалізації індивідуальних програм психокорекції, особистісної і соціальної реабілітації і реабілітації неповнолітніх. Це означає, що з кожною дитиною, підлітком проводиться цілеспрямована психокорекційна

робота (психотерапевтична, навчальна, виховна, спортивно-оздоровча). Формуються навички здорового, соціально адекватного способу життя, змістовного, продуктивного спілкування. Проводяться спеціальні індивідуальні і групові заняття, які включають прості і рольові ігри, бесіди, діти залучаються до самообслуговування, самопомоги і взаємодопомоги.

- 5) Розробка рекомендацій для забезпечення безперервності корекційно-реабілітаційних заходів, спрямованих на повернення дітей в сім'ю, в навчальні заклади.

В штаті Центру-притулку працюють психологи, психіатри-наркологи, медики-педіатри, спеціалісти соціальної роботи, педагоги, юристи, а також медичні сестри. Результати роботи Центрів демонструють позитивну динаміку як особистісно-поведінкового статусу дітей, так і їх ставлення до алкоголю, наркотиків.

В Петербурзі під егідою регіональної громадської організації "Батьки проти наркотиків" створена мережа профілактичних Центрів при навчальних закладах. В рамках комплексної цільової програми, затвердженої міською владою в 1999 році, яка спрямована на профілактику наркозалежності серед неповнолітніх, об'єднуються всі зацікавлені особи та організації. Важливим, на нашу думку, в цій програмі є те, що профілактичною роботою охоплені всі вікові категорії школярів, починаючи з першого класу.

Плідно працює в м.Хабаровську Комплексний Центр психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги для дезадаптованих дітей і підлітків. А.Петринін у своїй праці "Педагогічне проектування реабілітаційно-виховних систем" наводить переконливі дані, які свідчать про високу ефективність роботи Центру [7, с.52].

Цікавою і актуальною є також профілактична програма для вихованців інтернатних закладів "Дитячий будинок без наркотиків", розроблена і впроваджена в практику Л.Шипициною і К.Казаковою [9, с.94].

Таким чином, профілактична робота, спрямована на запобігання адиктивних форм девіантної поведінки, сьогодні часто проводиться в рамках конкретних цільових програм, об'єднаних загальною концепцією профілактичної роботи. Основна мета такої роботи – створення в молодіжному середовищі ситуації, яка б перешкождала зловживанню неповнолітніми психоактивними речовинами.

Отже, на різних рівнях управління потрібна комплексна, виважена система дій щодо превентивних, запобіжних, виправних і регулювальних заходів щодо зменшення негативних наслідків адиктивної поведінки молоді та підлітків. Серед усіх заходів соціальної роботи з дітьми пріоритет належить профілактичній роботі, у рамках якої необхідно об'єднати зусилля різних фахівців і створити цілісну службу допомоги дітям, де дитина може одержати психологічну, педагогічну, правову, соціальну, медичну та інші види допомоги.

Література

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / Альбина Васильевна Гоголева – М.: МПСИ, 2002. – 238 с.
2. Зобенько Н.А. Формування здорового способу життя як передумова профілактики девіантної поведінки підлітків / Наталія Анатоліївна Зобенько / Підготовка соціальних працівників до формування здорового способу життя дітей та молоді. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – 220 с.
3. Іванов Ю.Ф. Кримінологія / Ю.Ф.Іванов, О.М.Джужа – К.: Вид. Паливода А.В., 2006. – 264 с.
4. Лисовский В.Т. Наркотизм как социальная проблема / В.Т.Лисовский, Е.А.Колесникова – СПб.: Изд-во Петербургского у-та, 2001. – 200 с.
5. Личко А.Е. Подростковая наркология / А.Е.Личко, В.С.Битенский – СПб.: "Медицина", 1991. – 304 с.
6. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних / Наталия Юрьевна Максимова – Ростов-на-Дону: "Феникс", 2000. – 384 с.
7. Петрынин А.Г. Педагогическое проектирование реабилитационно-воспитательных систем / Александр Геннадьевич Петрынин. – "Эврика". – 2001. – 120 с.
8. Савинов А.Н. Организация работы органов соц. защиты / А.Н.Савинов, Т.Ф.Заремба. – М.: "Высшая школа", 2001. – 192 с.
9. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот / Под ред. Л.М.Шипициной, Е.И.Казаковой. – СПб. – И-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 108 с.

Зобенько Н.А.

Профилактика аддиктивного поведения несовершеннолетних

В статье акцентируется внимание на функционировании центров, сети консультативных пунктов, неформальных общественных

объединений, клубов, организаций, приютов, которые проводят профилактику адиктивного поведения среди несовершеннолетних.

Ключевые слова: наркотическая зависимость несовершеннолетних, профилактика адиктивного поведения, профилактико-реабилитационная работа с несовершеннолетними.

Zoben'ko N.A.

Prevention of addictive behaviour of under-age

The article focuses attention on the operation centers, network consulting offices, informal associations, clubs, organizations, shelters, conducting prevention addictive behavior among juveniles.

Keywords: drug addiction minors, prevention of addictive behavior, preventive and rehabilitation work with minors.

УДК 378.013+370.711+179.9

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ірхіна Ю.В.

Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов формування у магістрантів, як майбутніх викладачів вищої школи, професійної толерантності.

Ключові слова: професійна толерантність, магістранти, педагогічні умови.

Усвідомлення потреби спеціальної підготовки викладачів для вищої школи стало стимулом педагогічних досліджень у зв'язку з входженням країн пострадянського простору в європейське культурне та економічне співтовариство в контексті Болонського процесу.

Професійна діяльність викладача вищої школи стала предметом наукового аналізу в 80-х роках ХХ століття. Окремі питання, пов'язані з підготовкою викладачів для вищих навчальних закладів в Україні, Росії і за кордоном, розглядаються у працях В.Ащепкова, В.Антипова, Б.Вульфсона, К.Гамаюнова, В.Загвязінського, М.Іванової, Г.Матушанського, О.Сальникова, В.Сенашенко та інших авторів. В них характеризуються специфічні риси педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу, його іміджу та авторитету, необхідність підготовки до самостійної науково-дослідної роботи, використання в навчальному процесі сучасних комп'ютерних технологій, адаптації до роботи зі студентами тощо. Однак, незважаючи на увагу дослідників до цієї проблеми, більшість питань залишаються відкритими. Зокрема, не виділені характеристики професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, які принципово відрізняють її від професійно-педагогічної діяльності вчителя школи; структуру та зміст цієї професійної діяльності; особистісні утворення, що забезпечують її успішність у сучасних умовах.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи.

Сучасні науково-педагогічні концепції удосконалення підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності базуються на положенні, що людина як особистість і професіонал розвивається і набуває своїх індивідуальних і соціально значимих якостей у відповідній діяльності. Психологи, які використовують дане положення як методологічний принцип, уточнюють, що наявність будь-якої діяльності не можна розглядати умовою розвитку особистості. Результати багатьох досліджень засвідчують, що діяльність людини відносно її розвитку може мати негативний або реактивний характер. Такого характеру вона набуває у разі, коли не співпадає зі стремліннями, цілями і інтересами самої особистості, а нав'язується їй ззовні. Реактивною за своїм характером може бути і така діяльність, яка за своєю структурою, змістом, способами реалізації нижче потенційних можливостей особистості, що долучається до цієї діяльності [1]. Отже визначальною вимогою щодо формування професійної толерантності у майбутніх викладачів вищої школи виступає виявлення зовнішніх обставин, які дозволяють зняти протиріччя між їхнім особистісним розвитком і педагогічною діяльністю, якою вони мають опанувати.

Відомо, що оптимізація діяльності забезпечується такою властивістю психіки як саморегуляція, її цілісністю та інтегральністю,

здатністю поширюватись на всі рівні структури особистості та її психологічного забезпечення. Регулятивна функція психіки розподіляється на збуджувальну і виконавчу, що забезпечує відповідність дій людини реальній ситуації, її умовам. Важливо, що якість таких дій залежить від того, наскільки людина адекватно відтворює і усвідомлює ситуацію, що спонукає його до дії [2].

Регуляція діяльності з боку самого суб'єкта відбувається відповідно до власних фізичних, емоційних, особистісних та інших психічних станів; власного ставлення до завдань, цілей, способів здійснення діяльності, тобто згідно з настановами, мотивами, потребами реалізувати себе у діяльності; – наявності реальних можливостей для здійснення діяльності (здібностей, рівня підготовленості, наявних знань, умінь і навичок тощо).

Саморегуляція як принцип виявляє спосіб зв'язку різних рівнів психічної організації суб'єкта, що забезпечують його діяльність. Вона також виявляє «ціну» цієї діяльності, якою вона є для суб'єкта та забезпечує унікально неповторний – індивідуальний спосіб її здійснення. Останнє є важливим моментом для розуміння становлення професійної толерантності в особистісній структурі майбутнього викладача вищої школи. З нього випливає, що однакова за своєю якістю педагогічна діяльність може забезпечуватись різними психологічними засобами. Це зумовлено тим, що система відносин з навколишнім світом, яка відтворюється у діяльності особистості, може вибудовуватись на різних підставах. Для одних – вона спирається на якісні характеристики власних психічних станів (емоційного збудження, задоволення потреби у власті або покорі, підвищення самооцінки та інше). Для других – на властивості і якісні характеристики предмета, що перетворюється за допомогою діяльності. Для третіх – на параметрах самої діяльності, значущими для особистості, яка її здійснює.

Дослідники при аналізі діяльності зазвичай констатують, що вона призводить до зміни об'єкту. Однак для психологів і педагогів більш важливим є те, що одночасно вона змінює самого суб'єкта. Змінюючи об'єкт діяльності, його якісні характеристики, суб'єкт неминуче змінюється сам. У контексті нашого дослідження це положення може бути представлено таким чином: формування професійної толерантності у майбутніх викладачів вищої школи залежить від того, наскільки вони здатні свідомо спрямовувати свою педагогічну діяльність на розвиток такої ж толерантності у студентів – майбутніх учителів і вихователів.

У зв'язку із з'ясуванням підстав для формування у майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності як набутої якості необхідно схарактеризувати ще один аспект саморегуляції – ціннісний, що належить до сфери почуттів і свідомості особистості. Відомо, що у процесі освоєння діяльності почуття виконують спочатку роль контролера, який, фіксуючи досягнення певного результату діяльності, оцінює стан людини (радість, задоволення/незадоволення, впевненість/непевненість та інше). Поступово, за мірою досконалості діяльності, механізм саморегуляції переключається з почуттів на сферу мотивації, де емоційне задоволення від досягнення певних результатів у діяльності переростає в безпосередній мотив,

що набуває для особистості значення сенсу, тобто цінності заради якої здійснюється діяльність.

У цьому процесі важливу роль відіграє досвід особистості. Тільки він виявляє дійсну ціну знанням, умінням і навичкам особистості, ступеню її готовності та здатності діяти у ситуації, що реально є простором для реалізації діяльності. Досвід – це не тільки логіка предмета, котрою суб'єкт оволодіває в процесі діяльності, але й логіка дій самого суб'єкта, що забезпечує діяльність і якість цієї діяльності. Саморегулювання здійснюється як постійне співвідношення власних реальних можливостей з вимогами ситуації спілкування, діяльності. Вчені підкреслюють, що не можна уникнути того, що все, що спонукає особистість до діяльності, повинно пройти через її свідомість. Саморегуляція передбачає спостереження особистості власне за собою, за діяльністю і способами її здійснення. Таке ставлення людини відносно власного «Я», особливостям його відтворення у предметі і засобах діяльності в науковій і повсякденній практиці позначається терміном «рефлексія».

У найбільш широкому розумінні рефлексія визначається як форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на осмислення власних дій і законів. Вона розглядається як діяльність самосвідомості, що розкриває специфіку духовного світу людини. Рефлексія проявляється і функціонує як звернена на себе свідомість, усвідомлення людиною власної свідомості. Таким чином за допомогою рефлексії свідомість пізнає внутрішні, інтимні механізми суб'єктивної діяльності, які об'єктивуються, тобто стають доступними для цілеспрямованого аналізу, вивчення [3].

Методологічний принцип єдності свідомості, діяльності та особистості є провідним у сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях. Він дозволяє розглядати свідомість як найважливішу властивість психіки людини, що відповідає за регулятивну, комунікативну і когнітивну функції її діяльності, надає їм індивідуальної своєрідності і спрямованості. Результати самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до власного «Я» спонукають особистість до пошуку найбільш адекватних її потребам прояву власного Я у відносинах і взаємодії з іншими Я.

Самопізнання – це процес, який психологи розділяють на два етапи. Для першого етапу властиво співставлення і порівняння себе з іншими. На рівні співставлення з іншими, в особистості формується уявлення про певну психологічну (соціальну, професійну) якість або властивість людини, яка усвідомлюється і визнається значимою. Надалі особистість приміряє цю якість на себе, виявляє ступінь її наявності, форми прояву, рівня розвитку тощо. Усвідомлені і перенесені на себе особливості іншої людини поступово оформлюються у формі окремих дій, вчинків і поступово замінюються більш глибокими рівнями психіки, які визначають лінію поведінки людини у цілому.

Другий етап самопізнання відбувається у межах співвіднесення Я-бажаного і Я-реального і спрямований на усвідомлення особистістю власного внутрішнього світу, своїх можливостей як активного суб'єкта, здатного змінювати навколишній і власний внутрішній світ.

Самопізнання відбувається через самосприйняття і самоспостереження, через самоаналіз і самоусвідомлення. Але в усіх випадках воно містить момент оцінки і самооцінки і забезпечується рефлексією. Важливо, що джерелом змісту, до якого спрямовується самопізнання виступає реальна діяльність людини і досвід спілкування і взаємодії з іншими людьми. При цьому, чим більш складні за своїм змістом поведінкові акти потрапляють у поле самосвідомості, тим більш складним і більш високим стає рівень саморегуляції особистості.

Проектування і досягнення особистістю певних змін у власному Я, що зумовлені потребами професії, міжособистого спілкування та іншими обставинами, мають навмисний і цілеспрямований характер. Тому вчені характеризують цей процес як вищу форму прояву

саморегуляції. В соціальному і суспільному контексті вона виявляється через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення особистості, що відбивають усвідомлене керування особистістю власним розвитком, таким, де функції вихователя приймає на себе сам вихованець.

Основа самовиховання і саморозвитку особистості складають протиріччя, що виникають між зовнішнім середовищем і внутрішнім світом людини. Подолання цих протиріч, їх розв'язання складає сутність активної, свідомої і конструктивної діяльності особистості зі створення себе. Завдяки рефлексії, зовнішні, об'єктивні обставини інтеріоризуються в її психіці та екстеріоризуються у зміні власного «Я», і через нього – у створенні нових способів діяльності.

Таким чином, самовдосконалення і самовиховання виявляють назовні найбільш активні сторони регулятивно-управлінської функції самосвідомості. На цій основі відбувається «самопроекування» суб'єкта, усвідомлення і засвоєння того, що він вважає необхідним мати у власному «Я». У свою чергу, спрямованість і зміст цих процесів дозволяють визначити їх як психологічні передумови формування в особистості певних якостей, зокрема такої як професійна толерантність.

Визнання залежності якостей особистості та її діяльності від зовнішніх обставин, конкретних умов, у межах яких особистість має можливість відтворити себе, складає методологічне підґрунтя нашого дослідження і є орієнтиром для визначення педагогічних умов формування у магістрантів, як майбутніх викладачів вищої школи, професійної толерантності.

У нашому розумінні навчальний процес, у якому здійснюється підготовка майбутніх викладачів до педагогічної діяльності, складає зовнішнє соціальне середовище, соціум, в якому магістри виявляють себе і розвиваються як особистості. Оволодіваючи знаннями, уміннями і навичками, необхідними для здійснення викладацької діяльності, вони усвідомлюють їх цінність; спілкуючись з викладачами, на власному досвіді вони переконуються у цінності певних особистісних якостей і якості професійної педагогічної діяльності. Зрозуміло, що від того, яким чином організовано буття магістрантів у навчальному процесі, які цінності і еталони якості викладацької діяльності їм демонструються і закріплюються в їх досвіді, усвідомлюються і засвоюються як особисто значущі, залежить якість їхньої майбутньої викладацької діяльності і особистісні риси, які вони будуть відтворювати у цій діяльності.

Педагогічні умови формування професійної толерантності – це сукупність обставин організації навчального процесу, у яких відбиваються ідеї і принципи толерантної взаємодії і співпраці усіх учасників цього процесу. Саме вони визначають той простір у межах якого магістри можуть здійснювати свій саморозвиток і самовдосконалення відповідно вимог педагогічної професії і власних уявлень щодо її якості. Першу умову формування у майбутніх викладачів професійної толерантності ми вбачаємо у наданні магістрам можливості для самовизначення відносно цілей, змісту і способів викладацької діяльності. Другою умовою формування професійної толерантності майбутніх викладачів ми визначаємо наявність в них досвіду полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання. Третя – наявність у майбутніх викладачів вищої школи розвинених навичок педагогічної рефлексії.

Сформульовані педагогічні умови є достатніми для успішного формування у магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи професійної толерантності і не потребують залучення до їхньої підготовки до викладацької діяльності будь-яких додаткових ресурсів. Правомірність цього висновку підтверджено результатами експериментального дослідження, згідно яких формування професійної толерантності було досягнуто у 87% магістрантів, у процесі підготовки яких були реалізовані обґрунтовані нами педагогічні умови.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / Сергій Леонідович Рубинштейн. – М.: Изд-во АП ССР, 1957. – 328 с.
3. Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание / Отв ред. д-р филос.наук Е.Я.Режабек. – Ростов: Изд-во Ростовск. ун-та, 1983. – 240 с.

Ирхина Ю.В.

Педагогические условия формирования профессиональной толерантности магистрантов как будущих преподавателей высшей школы

В статье обоснованы педагогические условия формирования у магистрантов, как будущих преподавателей высшей школы, профессиональной толерантности.

Ключевые слова: профессиональная толерантность, магистранты, педагогические условия

Irkhina U.V.

Pedagogical conditions of professional tolerance formation of the holders of a master's degree as a future educators in the sphere of higher education

The author of the article has given substantiated arguments for the foundation of pedagogical conditions which are formed in holders of master's degree as future educators in the sphere of a higher school, their professional tolerance.

Key words: professional tolerance, the holders of master's degree, pedagogical conditions

УДК 614.315.6 (436)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ МІСТА ҐРАЦ (АВСТРІЯ)

Кліщ Г.І.

Стаття присвячена висвітленню особливостей організації та змісту навчання у медичному університеті міста Грац (Австрія). Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю інтеграції української медичної освіти в загальноєвропейський освітній простір. У статті розглянуто структуру професійної підготовки лікарів медичного університету Граца, розглянуті форми навчання, проаналізовано особливості післядипломної освіти.

Ключові слова: зміст навчання, професійна підготовка лікарів, форми навчання, післядипломна освіта.

В останні десятиріччя система медичної освіти різних країн орієнтована на кінцевий результат – підготовку лікарів, які володіють різнобічними навичками та мають широкий світогляд, здатні інтегрувати свою роботу як з діяльністю інших працівників сектора охорони здоров'я, так і інших сфер, дотичних до медицини, можуть самостійно приймати професійні рішення на підставі засвоєних ними та відпрацьованих на практиці алгоритмів [1, с.57]. Всесвітня організація охорони здоров'я запровадила таке визначення сучасного висококваліфікованого лікаря як особи, що "надає допомогу, приймає рішення, спілкується, керує та враховує інтереси й потреби суспільства". Процес професійної підготовки лікарів в Україні відбувається під впливом вимог європейського освітнього простору. Це пов'язане не стільки з упровадженням у вищій школі нашої держави основних положень Болонської системи, скільки з необхідністю надати майбутнім фахівцям уніфікованих для різних країн професійних знань, умінь та навичок, адекватних заявленому в дипломі освітньо-кваліфікаційному рівню, що є перелупкою до професійної реалізації особистості в будь-якій державі Європи [2, с.5].

Метою статті є характеристика організаційної структури і змісту професійної підготовки лікарів у медичному університеті Граца.

Актуальність дослідження зумовлена об'єктивною потребою процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів у нашій країні та недостатньою теоретичною і практичною розробленістю цієї проблеми, розробкою і впровадженням міжнародних освітніх стандартів.

В Україні здійснюється реформа системи вищої освіти з метою її інтеграції в загальноєвропейський освітній простір. Безсумнівно, це твердження стосується й системи підготовки лікарів. Для успішного її проведення важливим є врахування досвіду провідних європейських медичних університетів, що дозволить отримати цілісну картину форм і методів підготовки лікарів у Європі. Провідні фахівці сфери медичної освіти України ретельно досліджують світовий і європейський досвід підготовки майбутніх лікарів, що знайшло відображення в працях Л.Аврахова, І.Булах, О.Волосовця, Ю.Вороненко, Є.Гончарука,

В.Казакова, В.Москаленка, М.Мруги, В.Передерія, Ю.Поляченка та ін. Загальною ознакою цих досліджень є актуалізація уваги на особливостях організації підготовки фахівців сфери охорони здоров'я, її змісті та методах управління якістю медичної освіти. Слід зазначити, що і самі європейські університети проводять значні реформи у сфері медичної освіти, спрямовані на суттєве збільшення у навчальних програмах часу для вдосконалення практичної підготовки майбутніх лікарів, впровадження моделей проблемно-орієнтованого навчання тощо.

Чи не наймасштабніший проект реформування медичної освіти, який базувався на прийнятому у 2002 році австрійським парламентом законі про університети (UG 2002), запроваджено в Австрії [5, с.27]. Серед проаналізованих нами робіт, присвячених дослідженню підготовки лікарів у медичних університетах Австрії (Л.Я.Ковальчук, Р.Траппл, М.Лішка, Т.Еллігер, Г.Штоффлер та ін.), переважна більшість стосується Віденського медичного університету – провідного і найбільшого освітнього закладу з підготовки лікарів в Австрії. Однак, система медичної освіти в цій країні не уніфікована – стосовно набору студентів, організації навчального процесу, змісту освіти, оцінювання знань університети мають високий ступінь автономності, який надає їм закон про університети. Існують також міжрегіональні відмінності, значну роль відіграють вікові традиції, тому важливо проаналізувати особливості підготовки лікарів у інших австрійських медичних університетах [4, с.84].

Загалом, підготовка лікарів в Австрії здійснюється у трьох державних медичних університетах (Відня, Граца та Інсбрука) та одному приватному (Зальцбурга). Університет у місті Грац є одним із найстаріших в Європі і був заснований у 1585 році. Як свідчать архівні документи, вже з 1863 року в його стінах успішно проводилась медична дослідницька діяльність і підготовка нового покоління медичного персоналу високого, на той час, рівня [4, с.127]. У січні 2004 року колишній медичний факультет університету Граца реорганізовано в окремий університет. На сьогодні у ньому функціонують 2 факультети – медичний (Diplomstudium Humanmedizin) та стоматологічний (Diplomstudium Zahnmedizin), на яких здобувають відповідний фах біля 4300 студентів. В університеті діють також програми підготовки бакалаврів (Bachelorstudium Gesundheits- & Pflegewissenschaft) та магістрів (Master Gesundheits- & Pflegewissenschaft) охорони здоров'я, однак, ці фахівці не займаються медичною практикою [10, с.52].

Організація роботи навчального закладу здійснюється за принципами необхідності і доцільності і є чітко регламентованою та водночас демократичною. Керівними органами університету є ректорат, рада університету і сенат [14, с.11].

Ректорат складається із п'яти осіб – ректора та чотирьох

проєкторів (Vizirektor) – з навчальної роботи (für Studium & Lehre), персоналу і рівноправності (für Personal & Gleichstellung), фінансового менеджменту і організації (für Finanzmanagement & Organisation), наукової роботи (für Forschung). Ректорат займається зазвичай стратегічними питаннями і не втручається безпосередньо у діяльність навчальних підрозділів [6].

Рада є одним із трьох найвищих колегіальних органів університету. Завдання Ради університету чітко регламентовані у § 21 австрійського «Закону про університети». Рада затверджує план розвитку та організаційний план, і, саме тому її називають стратегічним центром університету. Рада складається із 7 осіб – провідних вчених, причому, в склад Ради входять і науковці з інших медичних університетів Австрії. Засідання Ради відбуваються чотири рази на рік згідно складеного графіка [6].

Ще одним колегіальним органом університету є Сенат, який складається із 18 осіб – професорів, наукових співробітників, студентів, персоналу забезпечення. Функції Сенату чітко прописані у § «Закону про університети» і включають питання організації навчального процесу, виборів, а також присвоєння

вчених ступенів викладачам університету (Habilitationen) [6].

Окрім цих обов'язкових колегіальних органів управління університетом, організацією навчального процесу та інших сфер його життя опікуються також ґендерний комітет, комісія з питань етики, арбітражна комісія, департамент адміністрації і послуг та різні громадські асоціації [14, с.12].

Основними підрозділами, що безпосередньо забезпечують підготовку студентів є інститути, клініки й навчальні центри (табл.1). Усі навчальні підрозділи університету включають у себе два сектори – передклінічний і клінічний. Передклінічний сектор складається з навчальних центрів, до складу яких входять інститути, а також окремих інститутів, які організаційно не відносяться до центрів. Клінічний сектор складають університетські клініки, а ті у свою чергу складаються з відділень/кафедр (department). “Департамент” – це основний клінічний підрозділ. Він є поєднанням кафедри та клінічного відділення, де всі професори є лікарями і виконують лікувальну роботу, а всі лікарі займаються навчальною роботою. Кожна клініка розташовується в окремому приміщенні [6].

Таблиця 1.

Основні навчальні підрозділи медичного університету Граца

Центри та інститути		
Центр медичної фізіології Інститут фізіології Інститут біофізики Інститут фізіологічної хімії	Центр молекулярної медицини Інститут молекулярної біології та біохімії Інститут патофізіології та імунології Інститут клітинної біології, гістології та ембріології Інститут експериментальної і клінічної фармакології	Центр прикладної біомедицини Інститут генетики людини Інститут гігієни, мікробіології та гігієни навколишнього середовища Інститут патології
Центр теоретичної та клінічної медицини Інститут анатомії Інститут судової медицини	Інститут медичної інформатики, статистики та документації	Інститут медико-біологічних досліджень
Інститут сестринської науки		
Клініки		
Університетська клініка анестезіології та інтенсивної терапії Відділення загальної анестезіології та інтенсивної терапії Відділення анестезіології для серцевої і судинної хірургії та інтенсивної терапії Відділення анестезіології та інтенсивної терапії для нейрохірургії та черепно-лицевої хірургії	Університетська хірургічна клініка Кафедра загальної хірургії Відділення судинної хірургії Відділення серцево-судинної хірургії Відділення пластичної, реконструктивної та естетичної хірургії Відділення торакальної хірургії та гіпербаричної Відділення трансплантаційної хірургії	Університетська клініка внутрішньої медицини Відділення ангіології Відділення ендокринології та обміну речовин Відділення гастроентерології та гепатології Відділення гематології Відділення кардіології Відділення нефрології та гемодіалізу Відділення онкології Відділення пульмонології Відділення ревматології та імунології
Університетська клініка гінекології та акушерства Відділення гінекології Відділення акушерства Відділення ендокринології та репродуктивної медицини	Університетська клініка неврології Кафедра загальної неврології Відділення клінічної неврології	Університетська клініка хірургії дітей і підлітків Відділення загальної дитячої та підліткової хірургії Відділення дитячої ортопедії
Університетська клініка стоматології, щелепно-лицевої хірургії Кафедра ортодонції Відділення ортопедичної стоматології Кафедра стоматології Відділення щелепно-лицевої хірургії	Університетська клініка педіатрії та підліткової медицини Відділення загальної педіатрії Кафедра дитячої гемато-онкології Відділення дитячої кардіології Відділення неонатології Відділення дитячої пульмонології та алергології	Університетська клініка радіології Відділення загальної діагностичної радіології Відділення судинної та інтервенційної радіології Кафедра дитячої радіології Відділення ядерної медицини Відділення нейрорадіології
Університетська клініка оториноларингології Кафедра ортопедичної хірургії Відділення Нейро Відділення фоніатрії	Університетська клініка дерматології і венерології Відділення загальної дерматології Відділення екологічної дерматології і венерології	

Університетська клініка переливання крові та трансфузійної медицини	Університетська клініка медичної психології та психотерапії	Університетська клініка нейрохірургії
Університетська клініка ортопедичної хірургії	Університетська клініка психіатрії	Університетська клініка терапевтичної радіології та онкології
Університетська клініка травматології	Університетська клініка урології	Університетська клініка очних хвороб
Клінічний інститут Клінічний інститут медичної та хімічної лабораторної діагностики		
Спільні заклади Спільний заклад клінічної психосоматичної патології		

До 2005 року абітурієнти зараховувалися на навчання за наявності документа про шкільну освіту без іспитів. Однак, відповідно до рішення Європейського суду, стало юридично можливим проводити вступні випробування, оскільки цим рішенням було дозволено вступ до університетів усіх громадян Європейського Союзу. Це дозволило проводити відбір на навчання більш здібних абітурієнтів. Про це свідчить проведене у медичному університеті Граца дослідження [9, с.209], згідно з яким тільки 20,1-26,4% студентів, які поступали без складання іспитів завершили перший етап навчання вчасно (за 1 рік), тоді як серед тих, хто проходив вступні випробування таких було 75,6-91,9%. Відповідно, значно зменшилось і число відсіву на першому курсі, з чого автори роблять висновок, що вступні випробування заощадили значні витрати як з точки зору часу студентів, так і державних ресурсів.

У медичному університеті Граца, на відміну від відповідних вищих навчальних закладів у Відні та Інсбруці, так званий "тест перевірки придатності для професійного навчання (EMS)" не використовується, а самостійно розроблені вступні тести, які передбачають перевірку знань з профільних предметів. Такий підхід базується на багаторічному досвіді, який показує, що вступники мають різний рівень знань, а проведення вступного іспиту дозволяє відібрати на навчання абітурієнтів з достатнім ступенем підготовки, завдяки чому в першому півріччі всі студенти за своїми успіхами у навчанні перебувають на більш-менш однаковому рівні. Тест розроблений таким чином, що потребує від вступників відповідних фундаментальних знань в галузі біології, хімії, математики і фізики, що дозволяє першокурсникам значно легше адаптуватись до навчання, а викладачам з перших занять більшу увагу приділяти розгляду тем, орієнтованих на клініку, оминаючи фундаментальні питання [9, 210].

Навчання за програмою підготовки лікарів (Humanmedizin) є дипломним, тобто після його успішного завершення випускник отримує диплом спеціаліста.

Весь навчальний курс розділений на 3 етапи: перший триває 2 семестри, другий – 8 і третій також 2 семестри [6].

Метою першого етапу навчання є отримання знань та загальних уявлень про людський організм, які мають забезпечувати теоретичну основу для розуміння клінічних проявів. Однак, вже з першого року навчання програмою підготовки передбачено набуття перших медичних, психосоціальних навичок з акцентом на зв'язок з основними вимогами медичної професії. Зокрема, вже на даному етапі студенти проходять практику у стаціонарі, що дозволяє забезпечити ранній контакт з пацієнтами [10, с.50].

На другому етапі підготовки студенти отримують знання про здоров'я і хвороби. Основна увага зосереджується на їх клінічній інтерпретації, забезпеченні міждисциплінарної інтеграції, використанні нових методів викладання, зокрема широкого впровадження проблемного навчання. Подальше вдосконалення медичних навичок надає можливість постійного практичного застосування теоретичних знань [10, с.51].

Основний акцент третього етапу навчання робиться на клінічній підготовці студентів в умовах стаціонару. У кінці цього етапу кожен студент повинен захистити дипломну роботу [5, с.28].

Річне навчальне навантаження студента становить 1500 годин, що, відповідно до Європейської кредитно-трансферної системи, складає 60 кредитів ECTS. Загальний обсяг навчального часу для підготовки за програмою Humanmedizin про-

тягом 12 семестрів складає 360 кредитів ECTS [6]. На відміну від Віденського медичного університету, навчальний план університету Граца побудований таким чином, що обов'язкові курси у рамках модулів і треків на початкових етапах навчання узгоджені за змістом і мають вивчатися строго у хронологічному порядку, а не за вибором студента, тобто у них наявна чітка горизонтальна інтеграція. Структура останнього навчального року (11 і 12 семестри) принципово відрізняється: студенти проходять інтенсивну підготовку на клінічних базах. Усі предмети, які вони вивчають, розділені на три блоки (блок "Хірургічні хвороби", який триває 10 тижнів, "Внутрішня медицина і неврологія" – 10 тижнів, "Інші клінічні предмети" – 5 тижнів). Крім цього, потрібно пройти обов'язкову загальну медичну практику, яка триває 5 тижнів [13, с.91].

Навчальний план перших десяти семестрів (першого і другого навчальних періодів) побудований за однаковим принципом і є комбінацією модулів і так званих Трек-систем (Modul- und Track-system). Кожен семестр складається з трьох тематичних модулів тривалістю 5 тижнів. Структурно модуль побудований із занять, які викладаються на різних кафедрах та інститутах і за своєю спрямованістю відповідають концепції модуля. У зв'язку з цим, фактично відсутнє поняття предмету у нашому розумінні. Тобто, студенти не вивчають анатомію, фізіологію, біохімію тощо як цілісні дисципліни, а засвоюють окремі розділи з цих предметів, які вписуються у концепцію модуля [6].

В цілому, з 30 модулів 25 є обов'язковими, тобто повинні бути виконані всіма студентами. П'ять модулів є обов'язковими за вибором (Wahlpflichtfächer), тобто студенти можуть їх індивідуально обирати з широкого спектру так званих спеціальних навчальних модулів (Spezielles Studienmodul, SSM). Список цих модулів розміщений на сайті університету у розділі «Навчання» і нараховує 60 найменувань, наприклад, "Клініко-топографічна анатомія внутрішніх органів", "Медична молекулярна біологія", "Медична паразитологія" тощо. Ці модулі повинні допомогти студентам отримати більше інформації відповідно до їх особистих уподобань та інтересів, щоб краще зрозуміти свої індивідуальні сильні сторони, а також заохотити студентів до поглиблення своїх знань з певних галузей медицини. На додаток до вже визначеної програми спеціальних навчальних модулів, викладачі або групи викладачів та студентів можуть запропонувати свої факультативні предмети, які можуть бути включеними у програму після затвердження спеціальною комісією [11]. У навчальному плані виділяється також 28 семестрових годин або 32,5 кредити ECTS як вільні факультативні предмети (Freie Wahlfächer). Їх студенти можуть вибирати з навчальних програм будь-якого австрійського університету. Рекомендується обирати заняття з гуманітарної або природничої сфери [6].

Поряд з цими тематично спрямованими п'ятитижневими модулями існують так звані «треки», які вертикально проходять через все навчання, де важливі теми опрацьовуються глибше і детальніше й під час проходження яких студенти опановують практичні навички та вміння. Модулі і треки повинні вивчатися у повному обсязі (з вивченням усіх тем, які до них входять) і обов'язково закінчуються складанням іспиту [13, с.92].

Таким чином, за 6 років навчання студенти повинні виконати навчальне навантаження в сумі 300 семестрових годин (SSSt) чи, відповідно, 360 кредитів ECTS (табл.2).

Таблиця 2.

Сумарне навчальне навантаження для студентів медичного факультету медичного університету Ґраца.

Короткий зміст	Семестрових годин (SSt)	Кредитів ECTS (ECTS-Punkte)
Обов'язкові предмети	241,7	243
Обов'язкові факультативні предмети (SSM)	30,0	30
Вільні факультативні предмети	28	32,5
Обов'язкова виробнича практика		32
Дипломна робота		22
Всі види навчання – всього	300,0	360

З основних предметів проводять такі види занять:

- лекції – *Vorlesungen (Vo)*: забезпечують викладання навчальних матеріалів для значної кількості студентів. Лекції можуть бути запропоновані частково або в повному обсязі в якості віртуальних курсів на затвердження навчальної комісії. Для лекції немає обмежень в кількості студентів і не обов'язкова їх присутність;
- вправи з набуття навичок – *Übungen (Ue)*: відпрацювання навичок відбувається спочатку на фантомах, потім на моделях і пацієнтах, а також в лабораторіях. У другому розділі відпрацювання принаймні половина навичок проводиться біля ліжка хворого. Навички відпрацьовуються в невеликих групах і такі заняття відносяться до обов'язкового відвідування;
- семінари – *Seminare (Se)*: форма навчання, де пріоритет надається в першу чергу стимулюванню самостійної роботи студентів. Це забезпечується шляхом проблемно-орієнтованого навчання (PBL, тобто відбувається у не-

великих групах під наглядом викладача як модератора). Семінари також є обов'язковими для відвідування. Якщо студент з певних причин пропустив семінар, він повинен його відпрацювати, інакше він буде не допущений до складання іспитів за модуль;

- екскурсії – *Exkursionen (Ex)*: вони проводяться протягом першого семестру з метою ознайомлення із майбутнім фахом;
- семінар з навичок – *Seminar mit Übungen (SU)*: цей курс складається з семінарів і практичних занять, які підходять для типів курсів (Se/Ue);
- обов'язкова практика у лікарні – *Pflichtfamulatur (Fa)*: складає 21 тиждень (960 годин), її потрібно пройти обов'язково. Можливі також добровільні чергування в клініці, які відносяться до годин вільних за вибором студента;
- стажування – *Praktika (PR)*: використовуватися як доповнення професійної освіти та наукових пошуків [10, с.57].

Навчальний план першого етапу представлено у табл.3.

Таблиця 3.

Навчальний план першого року навчання медичного університету Ґраца

Короткий зміст	Назва	Семестрових годин (SSt)						Кредитів ECTS (ECTS-Punkte)					
		Vo	Ue	Se	Ex	SU	Всього	Vo	Ue	Se	Ex	SU	Всього
Трек	Вступ до медицини	2,8	4,5	0,5			7,8	3	4	1			8
Модуль 01	Від законів природи до життя	3,8				1,8	5,6	4				2	6
Модуль 02	Будівельні частинки живого	2,8				2,8	5,6	4				3	7
Модуль 03	Клітина, тканина, здоров'я	4,8				3,1	7,9	5				3	8
Модуль 04	Структура і функції рухового апарату	4,1	2,3	0,6			7,0	4,5	2	1			7,5
Модуль 05	Біологічні комунікативні системи	5				2,9	7,9	5				3,5	8,5
Модуль 06	Біомолекули: синтез, функції і обмін речовин	3,5	2,7	0,7			6,9	3	3	1			7
Трек I	Медична практика I - спостереження		1,0		1,0		2,0		1		1		2
Предмети вільного вибору	Розділ / факультативні предмети												6
Сума		26,4	13,0	2,6	1,0	7,7	50,7	28	13	4	1	8	60

Перший етап навчання охоплює перших два семестри і включає, зокрема, трек "Вступ до медицини", який забезпечує оволодіння студентами відомостей про медичну професію, основні професійно зумовлені особистісні якості, які необхідні майбутньому лікарю. У межах цього треку проводяться семінари, на яких обговорюються основні принципи спілкування з пацієнтами, вступ до різних медичних дисциплін, особливо загальної медицини, розуміння медичної етики. На практичних заняттях вивчають питання надання першої допомоги, визначення фізичного стану пацієнта.

Модуль 01 – Від законів природи до життя. Розкриває фізичні та хімічні закони як необхідну умову для розуміння медицини в контексті наукової думки; вступ до анатомічної термінології.

Модуль 02 – Складові компоненти живих організмів. У процесі його вивчення студенти засвоюють основні поняття неорганічної та органічної хімії як основи для розуміння хімічного складу і будови клітин, тканин і скелета; фізичні принципи оптики, фізіологічної теорії тепла, іонізуючого випромінювання; анатомія

та біомеханіка хребетних.

Модуль 03 – Клітини. Тканини. Здоров'я. Розуміння структури і функції клітини та основи генетики людини, розвитку, будови і виникнення різних тканин, з яких складається тіло; збереження здоров'я людини.

Модуль 04 – Структура і функції опорно-рухового апарату. Структура і функції активного і пасивного рухового апарату (артрологія, міологія, остеологія черепа, гістологія та біомеханіка).

Модуль 05 – Біологічні комунікативні системи. Структура (макро- та мікоморфологія) і функції (фізичні і фізіологічні) периферійних нервів, центральної нервової системи та органів чуття (шкіри, очей, органа слуху).

Модуль 06 – Біомолекули: біосинтез, функції та обмін речовин. Біохімічні і фізіологічні принципи харчування і травлення. Анатомія і гістологія органів черевної порожнини, у тому числі їх розвитку [6].

Розклад занять на перший рік навчання виглядає так (табл. 4).

Таблиця 4.

Розклад занять для студентів I курсу медичного університету Граца

1 семестр		
Часовий інтервал 1	Часовий інтервал 2	Часовий інтервал 3
Трек-Вступ до медицини (КН 1) Стажування у стаціонарі Фізичний стан. Перша допомога І	МОДУЛЬ 02	Трек-Вступ до медицини (КН 2) Стажування у стаціонарі Фізичний стан. Перша допомога І
МОДУЛЬ 01		МОДУЛЬ 03
Трек – Вступ до медицини (лекції)		
Трек – Медичні навички (лекції)		
2 семестр		
Часовий інтервал 1	Часовий інтервал 2	Часовий інтервал 3
МОДУЛЬ 04	МОДУЛЬ 05	МОДУЛЬ 06
Трек – медичні навички-І (Спостереження)		
Трек – Вправи з набуття навичок на фантомах		

Заняття під час проходження модулів відбуваються у декількох інститутах чи центрах. Відповідальним за організацію викладання з модуля є координатор, який здійснює поточне керівництво і забезпечує інтеграцію різних підрозділів [5, с.29].

Курси, або їх частини, особливо ті, які призначені для забезпечення теоретичної бази знань, можна проводити віртуально відповідно до вимог директиви навчальної комісії. Цій меті служить створений в університеті так званий віртуальний медичний кампус (VMC), що містить всі необхідні матеріали для студентів на WEB-порталі, а також дозволяє спілкуватися із викладачами в онлайн-режимі. Запропонована методика забезпечує гнучкість бюджетів часу для студентів. У результаті це приводить до економії людських ресурсів і для більш високої якості підготовки у практично-орієнтованих малих групах [12].

Кожен модуль за перші 5 років навчання завершується складанням іспиту, який має правовий характер професійної атестації. Ці іспити можуть бути різного формату, але, зазвичай, проводяться у вигляді тестів, в яких передбачені короткі відповіді на питання, хоча, можливі й усні випробування. Допуск до складання іспитів надається за умови успішної участі у семінарах і практичних заняттях, які є обов'язковими для відвідування [14, с.11].

Особливістю оцінювання студентів у медичному університеті Граца є також складання на 5-му курсі об'єктивного структурованого клінічного екзамену (OSKE), який передбачає збір анамнезу, фізикальні методи обстеження (огляд, перкусія, пальпація, аускультція), оцінку додаткових методів обстеження (електрокардіограми, рентгенограми, УЗД, клінічних і біохімічних лабораторних досліджень тощо). У процесі цього екзамену оцінюється також комунікативна складова – здатність до спілкування з пацієнтом, доброзичливий тон розмови. Цей іспит

є важливою складовою системи оцінювання, а також стимулює студентів до розвитку вміння використовувати набуті знання на практиці і вдосконалення практичних навичок [7].

Модульні випробування, як ключовий інструмент оцінки знань в університеті Граца, істотно відрізняються від тест-системи в медичних університетах Відня та Інсбрука, де проводиться великий щорічний іспит з усіх модулів, які вивчалися протягом року [8, с.43].

Під час навчання на шостому курсі участь студента у роботі з пацієнтом повинна бути документально підтверджена. Аналіз представленої документації та врахування інших видів діяльності студента служить основою для його оцінювання викладачем [8, с.45].

Протягом останнього року навчання студенти, окрім складання іспитів, повинні захистити дипломну роботу, яка є обов'язковим компонентом навчального плану третього етапу навчання. Сенатом університету у червні 2006 року було розроблено методичне забезпечення для виконання дипломної роботи, яким студенти користуються і понині. На вибір студентів запропоновано 133 теми дипломних наукових досліджень, які вони можуть обрати для виконання роботи. Кожна тема закріплена за викладачем, який і буде, в разі її обрання студентом, керівником роботи. Після проведення запланованих досліджень і оформлення відповідно до встановлених вимог, дипломна робота має бути захищена перед спеціальною комісією. Захист дипломної роботи є фактично завершенням навчання, результатом якого є отримання диплома спеціаліста. Окрім цього, випусникам видається додаток до диплома німецькою, англійською, а, на вимогу студента, і іншими мовами, який містить опис характеру, рівня і змісту програми навчання, інформацію про статус університету, який закінчив випусник, опис системи вищої освіти в Австрії. Наявність тако-

го додатка слугує основою мобільності випускника, сприяє зростанню транспарентності у сфері вищої освіти, еквівалентності кваліфікаційних документів, що забезпечує розширення ринку праці випускників в країнах ЄС. Додаток до диплома було запроваджено на основі рекомендацій ЮНЕСКО і Ради Європи, для чого у 1996-1998 роках була створена спільна робоча група при цих інституціях. Зауважимо, що аналогічний додаток до диплома запроваджено в 33 європейських країнах, які підписали Болонську декларацію [3].

З отриманням диплома підготовка майбутніх фахівців не завершується, оскільки дипломований фахівець ще не має права на самостійну працю. Для цього він має завершити курс післядипломного навчання, яким є інтернатура. У галузі загальної медицини в Австрії вона триває 3 роки, а для одержання сертифіката вузького спеціаліста необхідно вчитися ще 3 роки. Наприклад, щоб бути допущеним до ліцензійного екзамену з неврології, котра вважається вузьким фахом, інтерн має пройти

1 рік інтернатури із загальної медицини, 1 рік – із психіатрії і 4 роки – з неврології. Обов'язковим елементом післядипломного навчання є робота в поліклінічних умовах, принаймні, протягом одного семестру. Після закінчення інтернатури майбутні лікарі мають скласти комплексний ліцензійний екзамен, успішне складання якого дає право на отримання сертифіката і самостійну роботу у медичних закладах [10, с.59].

Таким чином, здійснений нами аналіз змісту професійної підготовки лікарів у медичному університеті Граца свідчить про те, що професійна підготовка лікарів у цьому університеті спрямована на формування у майбутніх фахівців професійних знань і вмінь, формування готовності до професійної діяльності, конкурентоздатності і адаптації до соціальних, технічних та інформаційних змін у суспільстві.

Висловлюю щире подяку віце-ректору медичного університету Граца Гільберту Райбнеггеру за надання цінних матеріалів, які були використані для написання цієї статті.

Література

1. Медицинское образование в мире и в Украине / [Ю.В.Поляченко, В.Г.Передерий, А.П.Волосовец, В.Ф.Москаленко и др.] – Харьков: ИПП "Контраст", 2005. – 464 с.
2. Гіббс Т. Відкрите обговорення системи медичної освіти в Україні: на початку нової ери / Тревор Гіббс // Сімейна медицина. – 2008. – № 1. – С.5-6
3. Diplomarbeit. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.medunigraz.at/166>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
4. Elliger T. Die Mediziner Ausbildung in Österreich, Analyse eines Studiengangs in seinem historischen und sozialen Kontext / Tilman Elliger. – München, 1986. – 250 s.
5. Lischka M. Medical universities in Austria: impact of curriculum modernization on medical education / Martin Lischka // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2010. – № 27(2). – S.25-30
6. Mitteilungsblatt der Medizinischen Universität Graz. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.medunigraz.at/mitteilungsblatt>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
7. OSKE: Objektives Strukturiertes Klinisches Examen. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.medunigraz.at/164>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
8. Assessment at Austrian Medical Schools [Plass H., Schuwirth L. W., Killer M., Prodinger W., Reibnegger G., Kynzel W., Mallinger R., Marz R.] – Results of a 2007 Survey // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – № 2(3). – Witten, 2007. – S.41-56
9. Progress of medical students after open admission or admission based on knowledge tests [Reibnegger G., Caluba H. C., Ithaler D., Manhal S., Neges H. M., Smolle J.] // Medical Education. – № 44. – Vancouver, 2010. – P.205-214
10. Die Reform des Medizinstudiums an der Medizinischen Fakultät [Reibnegger G., Haas J., Neges H., Smolle J.] // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – № 3 (3). – Witten, 2008. – S.48-61
11. Spezielle Studienmodule (SSM). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.medunigraz.at/101>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
12. Virtueller Medizinischer Campus Graz: eine e-Learning Umgebung wird 5 Jahre alt. [Staber R., Smolle J., Bauer P., Hye F., Thallinger S., Neges H., Reibnegger G.] – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.egms.de/en/journals/mbi/2007-7/mbi000095.shtml>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
13. Track CSR (communication - supervision - reflection). Cognitive-emotional and ethical accounts to the contemporary medical education in human medicine 14th Graz Conference [Trapp M., Miggitsch E.M., Linder M.D., Wurst L., Rohrer P.M., Egger J.W.] // New Horizons in Teaching and Learning. Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik. – Graz, 2010. – S.90-92
14. Notfallmedizinische Ausbildung im neuen Grazer Studienplan Humanmedizin. Treffen der wissenschaftlichen Arbeitsgruppen der Deutschen Gesellschaft für Anästhesiologie und Intensivmedizin im Bereich Notfallmedizin [Wildner G., Gemes G., Zechner P., Prause G.] // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – №3(5). – Witten, 2008. – S.11-12

Клиш Г.И.

Особенности организации и содержание обучения в медицинском университете города Грац (Австрия)

Статья посвящена освещению особенностей организации и содержания обучения в медицинском университете города Грац (Австрия). Актуальность представленного в статье материала обусловлена необходимостью интеграции украинского медицинского образования в общеевропейское образовательное пространство. В статье рассмотрена структура профессиональной подготовки врачей в медицинском университете Граца, раскрыты формы обучения, проанализированы особенности последипломного образования.

Ключевые слова: содержание обучения, профессиональная подготовка врачей, формы обучения, последипломное образование.

Klishch G.I.

Specifics of organization and content of education at Graz Medical University (Austria)

The article is devoted to coverage of the features of the organization and content of education at the Medical University of Graz (Austria). Relevance of the material presented in the article is conditioned with the necessity of integration of Ukrainian medical education into the European educational space. The article describes the structure of the professional training of doctors at the Medical University of Graz, discloses the forms of education, analyses post-graduate education.

Keywords: content of education, professional training of doctors, forms of education, postgraduate education.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ НЕПОВНОЛІТНІМИ

Колісниченко В.В.

Стаття присвячена висвітленню технології підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів до роботи з підлітками, схильними до асоціальної поведінки.

Ключові слова: правоохоронці, підлітки «групи ризику», формування готовності.

Сучасна соціально-економічна ситуація, а також рівень правової культури частини населення, вимагає удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів, які безпосередньо займаються боротьбою з негативними проступками і злочинами серед населення. Перенесення акценту діяльності працівників МВС з виправлення наслідків правопорушень підліткової молоді на їх попередження дозволить знизити ризик зростання контингентів неповнолітніх з девіантною поведінкою.

У психолого-педагогічній, соціальній та юридичній літературі ця категорія підлітків пов'язується з педагогічною занедбаністю, групою ризику тощо. Це свідчить про складність і неоднозначність явища, що вивчається. Під поняттям «підлітки групи ризику» ми будемо розуміти неповнолітніх, схильних до відхилення від прийнятих у суспільстві правових або моральних норм поведінки, зумовлених соціальними, сімейними, шкільними умовами і обставинами розвитку і виховання, особистісними якостями і сферою їхнього спілкування.

Однією із важливих умов реалізації профілактичної роботи є вдосконалення діяльності правоохоронних органів із зазначеною категорією неповнолітніх. Публікації багатьох учених, юристів-практиків, педагогів (О.Бандурка, М.Ветров, Ф.Глазирін, Н.Зобенько, В.Оржеховська, Т.Очередін, В.Синьов, В.Туриця та ін.) підтверджують необхідність ширшого залучення працівників правоохоронних органів до виховання молоді, яка ще не є ефективною й нерідко носить формальний характер.

У контексті сучасної соціально-економічної ситуації в країні, стану правової освіти і виховання населення, необхідно проаналізувати, вивчити та удосконалити професійну підготовку майбутніх працівників системи МВС, перенести акценти роботи правоохоронних органів із виправлення наслідків правопорушень на їх попередження. Це дозволить уникнути багатьох особистісних життєвих трагедій підлітків, зберегти державні кошти на утримання малолітніх злочинців у спеціальних закладах, знизити криміногенну ситуацію в державі.

Метою статті є висвітлення технології підготовки курсантів вищої юридичної школи до роботи з підлітками «групи ризику».

Підготовка працівника правоохоронних органів до роботи з підлітками групи ризику нами розглядається як комплекс навчально-виховних впливів, спрямованих на формування відповідних якостей, що забезпечують оволодіння системою світоглядних принципів і переконань, теоретичних знань і концепцій, практичних умінь і навичок для успішної профілактичної діяльності. Ідеться про готовність майбутнього правоохоронця до роботи з означеною категорією неповнолітніх.

Грунтуючись на філософських та методологічних аспектах системного підходу до розгляду явищ і процесів дійсності (В.Г.Афанасєв, В.П.Беспалько, І.В.Блауберг, Н.В.Кузьміна, Н.М.Скаткін, Е.Г.Юдін), ми розглядаємо формування готовності майбутнього правоохоронця до роботи з підлітками групи ризику як систему, що функціонує і розвивається у тісному взаємозв'язку її компонентів і підпорядковується визначеним меті та завданням.

Цільова програма створюється на засадах синтезу, інтеграції всіх дисциплін. Зокрема, на наш погляд, в основу професійно-педагогічної підготовки правоохоронців має бути закладено вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Вони становлять її «ядро». Провідне місце належить тут соціології та психології, а також курсам інтегрованих знань філософського і культурологічного змісту, основ професійної етики та естетики, політології та ін. Інші підкомпоненти змісту освіти (галузевої), які визначаються профілем спеціальної підготовки, покликані за-

класти базу для професійної готовності курсантів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми. Сюди відносяться предмети циклу природної та наукової підготовки, що враховують специфіку майбутньої професійної діяльності і забезпечують окремі аспекти професійної готовності курсантів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми. Серед дисциплін цього циклу слід виділити такі, як «Юридична деонтологія», «Теорія держави і права», «Адміністративне право», «Цивільне та сімейне право» та «Цивільний процес», «Кримінальне право» та «Кримінальний процес».

Крім того, для подальшої систематизації і поглиблення знань особливостей роботи з специфічними контингентами підлітків, якими є підлітки групи ризику, а також удосконалення моральних якостей курсантів, які безпосередньо впливають на виконання функцій та завдань правоохоронця у соціально-правовій діяльності з населенням, введені предмети циклу професійної та практичної підготовки. Це, зокрема, «Професійна етика», «Кримінологія», «Судові та правоохоронні органи України». Їхня взаємодія з іншими дисциплінами є органічною і вкрай перспективною для удосконалення педагогічної підготовки курсантів.

Другий компонент – варіативний, складають предмети, що поглиблюють та доповнюють «ядро» та галузі. Це «Введення в посаду слідчого», «Основи демократії», «Європейське право». В їх завдання входить знайомлення курсантів із майбутньою професією, станом прав людини (дитини) в сучасних європейських цивілізованих державах, правові засади захисту дітей та молоді як однієї з умов розбудови демократичної України та ін. Домінуючим в конструюванні організації змісту як учбових, так і факультативних дисциплін слід вважати принцип діалектичного зв'язку, що знаходить відображення і у міжпредметних зв'язках, які пронизують не лише зміст, але й методи та засоби навчання.

У системі формування готовності майбутніх співробітників правоохоронних органів навчальна та виробнича практики розглядаються як одна із вирішальних передумов перевірки і закріплення теоретичних знань в реальних ситуаціях, ознайомлення курсантів зі станом профілактично-педагогічної роботи на місцях, а отже вступає в силу чинник свідомості та цілеспрямованості в їхніх пошуках і самореалізації. У процесі практик здійснюється знайомство курсантів з сучасним станом соціально-педагогічної роботи у системі МВС України (кримінальної міліції у справах неповнолітніх, інститут дільничних інспекторів міліції); формуються навички спілкування та відповідної діяльності з підлітками групи ризику різного віку на основі вивчення їхніх індивідуальних та вікових особливостей; відбивається розвиток почуття доброти, чуйності, співпереживання як професійних якостей правоохоронців, які працюватимуть з даною категорією підлітків; відбувається закріплення і практичне застосування теоретичних знань із спеціалізації, а також з аспектів загальної, соціальної педагогіки та психології, вікової та педагогічної психології, патопсихології, соціології, конфліктології; удосконалюються навички виконання на практиці майбутніми правоохоронцями виховної, прогностичної, діагностичної, попереджувально-профілактичної та організаційно-комунікативної функцій.

Як засвідчують результати досліджень, а також дані нашого експерименту, особливого значення під час проведення практики набуває характер взаємодії курсантів зі школярами. Взаєморозуміння, повага, прояв відповідальності, справедливості і доброти створює задоволення майбутніх правоохоронців від власної виховної діяльності, а також задоволення дітей від участі у різноманітних видах діяльності, відчуття того, що вони відчувають психологічний комфорт від ролі партнерів із практикантами, де кожен з них сприймається як соціальна особистість [2, с.134].

Наступною складовою частиною цілісного процесу формування готовності випускників до роботи з дитячими контингентами в період навчання у вищій юридичній школі є активне включення курсантів у науково-дослідницьку діяльність. Її метою є забезпечення більш повного і глибокого оволодіння курсантами

обраною спеціальністю, формування у них навичок самостійної теоретичної і експериментальної роботи, ознайомлення із сучасними методами наукового пошуку, самостійного проведення експериментів, застосування своїх знань для вирішення конкретних практичних завдань у роботі з відповідними підлітками. Враховуючи специфіку майбутньої професії, вважається досить перспективним і доцільним покладання в основу організації науково-дослідної роботи (НДР) юридичного вузу професійно-педагогічної спрямованості. Це, як наголошується у Державній національній програмі «Освіта» створює широкий полігон для формування цілісної особистості спеціаліста, використовуючи теорію і методику наукового пізнання як засобу розвитку випускника, його підготовки до самостійного проведення соціально-педагогічних досліджень і використання їх результатів у практиці [5, с.7-8].

Вивчення відповідної літератури та накопиченого у вищій школі досвіду показує, що організація науково-дослідної діяльності курсантів у рамках системи професійної їх підготовки передбачає дотримання, принаймні, таких керівних положень:

- забезпечення єдиного режиму проведення наукових досліджень, шляхом залучення курсантів до пошукової роботи впродовж усього періоду навчання у юридичному вузі;
- включення майбутніх фахівців у діяльність, спрямовану на активне засвоєння нового досвіду у спеціально створених умовах і забезпечення зв'язку науково-дослідної роботи з майбутньою професійною діяльністю;
- використання навчальної та виробничої практик для проведення реальних досліджень педагогічного спрямування;
- реалізація ділового колективного й особистісного спілкування у процесі участі у науково-практичних конференціях, круглих столах, диспуатах на педагогічну тематику, що сприяє становленню професійного досвіду;
- систематичне залучення курсантів до науково-дослідницьких лабораторій, творчих груп та колективів вузу.

Структура професійно значущих характеристик правоохоронця передбачає також наявність такого показника, як психологічна готовність до професійної діяльності. У класичному розумінні це складне особисте утворення не є інваріантом умінь, притаманних у нашому випадку працівникам правоохоронної сфери, але його слід розглядати як одну з основних умов ефективної професійної підготовки спеціаліста. У психологічному аспекті готовність розглядається як стійкий психічний стан особистості, який у поєднанні з якостями, що забезпечують доброзичливе ставлення до діяльності, можливість її активного здійснення, а також актуалізацію цієї можливості при суспільній та особистісній необхідності [6, с.10]. Звідси професійна готовність характеризується системою мотивів, знань, умінь і особистісних якостей, які в цілому забез-

печують ефективне виконання конкретних трудових функцій. Тобто це сукупність певних якостей, необхідних для виконання професійної праці, психологічна спрямованість на реалізацію відповідних функцій і завдань, своєрідне почуття впевненості в своїй професійній здатності. Її професійними компонентами є позитивне ставлення до даного виду роботи, відповідні здібності, мотиваційні установки, необхідні знання й уміння, цілеспрямовані вольові процеси. Оскільки внутрішні мотиви діяльності як показник особистісної, емоційної забарвленості пізнавальних потреб, то вони є складовою часткою пізнавального інтересу, що може бути сформованим за різними рівнями.

Кожний із запропонованих компонентів означеної системи потребує деталізації, уточнення, збалансування змісту і кількості годин, ретельної оцінки і серйозної експериментальної перевірки. Водночас успішне вирішення завдань з охорони громадського порядку, зокрема роботи з підлітками групи ризику, значною мірою залежить від оволодіння майбутніми співробітниками ОВС основами педагогічної теорії, розуміння специфіки психофізіологічного розвитку підлітків, від набуття умінь і навичок практичної та наукової роботи з цією категорією неповнолітніх.

Узагальнення результатів дослідження, які стосуються проблем розвитку вищого юридичного навчального закладу, засвідчує необхідність організації його діяльності на науково обґрунтованих вихідних принципах, що забезпечують необхідний рівень навчання та виховання відповідно до сучасних вимог суспільства. Структура пізнавального процесу, його стратегія і логіка повинні будуватися як на філософських категоріях й законах пізнання, так і на міждисциплінарних та суто педагогічних методологічних вихідних положеннях, що у широкому розумінні можна визначити як «систему принципів і засобів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності» [9, с.365].

Отже, педагогічна підготовка майбутніх співробітників правоохоронних органів базується на особистісному підході до професійного їх становлення і включає в себе сукупність взаємодоповнюючих видів навчально-виховної діяльності: вивчення предметів циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін; оволодіння предметами професійної та практичної підготовки; засвоєння дисциплін циклу природної та наукової підготовки; проходження ознайомчої (навчальної) та виробничої практик; участь у науково-дослідній роботі; відповідні факультативи і спецкурси; розвиток і формування необхідних особистісно-педагогічних якостей.

У перспективі передбачається обґрунтування програми формування у майбутніх правоохоронців готовності до роботи з підлітками на групі ризику на міжпредметній основі.

Література

1. Андросюк В.Г. Педагогика и психология в деятельности органов внутренних дел. Часть особенная: Учебное пособие / Вячеслав Георгиевич Андросюк. – Киев: НииРИО Киевской высшей школы МВД им. Ф.Э.Дзержинского, 1990. – 80 с.
2. Байша К.М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Кіра Миколаївна Байша. – Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
3. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Володимир Іванович Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
4. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Борис Семенович Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
5. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. – № 44-46. – 1993. – С.2
6. Корнєшук В.В. Взаємне навчання курсантів як засіб підвищення ефективності навчального процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Вікторія Вікторівна Корнєшук. – Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського (м.Одеса). – Одеса, 1998. – 18 с.
7. Новий тлумачний словник української мови: 42000 слів: У 3-х т. / Уклад. В.Яременко, О.Сліпущо. – 2-ге вид., виправл. – К.: Вид-во «АКОНІТ», 2001. – Т.2. – С.642
8. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіхтенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Лідія Олексіївна Хомич. – К.: «Магістр – S», 1998. – 200 с.

Колисниченко В.В.

Формирование готовности курсантов высшей юридической школы к работе с несовершеннолетними

Статья посвящена технологии подготовки будущих работников правоохранительных органов к работе с подростками, склонными к асоциальному поведению.

Ключевые слова: правоохранители, подростки «группы риска», формирование готовности.

Kolisnichenko V.V.

Formation of preparedness of students of higher law schools to the work with the minors

The author of the article has considered the technology of training of future law enforcement officers to the work with adolescents, inclined to antisocial behaviour.

Keywords: police, teens at risk, of readiness.

УДК 378:360

ДО ПИТАННЯ ПРО НОРМАТИВНІ СИСТЕМИ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ

Козубовська І.В., Досін А.Р.

У даній статті розглядаються теоретичні аспекти проблеми нормативних систем регуляції поведінки індивіда.

Ключові слова : поведінка, норма і відхилення, нормативні системи регуляції поведінки.

Регуляцію людської поведінки не можна здійснити без єдиного і загального критерію її виміру. Саме такою мірою поведінки людей і є норма.

Під нормою найчастіше розуміють найбільш доцільну, ефективну форму будь-якого явища матеріальної і духовної сфери діяльності людей. Норма – регулятор масової поведінки. Загальність нормативних вимог опирається на два основні принципи: рівність всіх людей перед моральним законом і універсалізацію нормативного припису.

Всі соціальні норми вимагають утримання від певних вчинків, або активне здійснення тих чи інших дій. Отже, відхиленням від норми можна вважати невідповідність поведінки суспільним вимогам.

Дотримання норм моралі на відміну від норм права забезпечується тільки внутрішнім переконанням, громадською думкою і засобами громадського впливу.

Поведінка людини завжди має визначену впорядкованість, що є наслідком підпорядкування загальним очікуванням чи нормам. Таким чином, соціальні норми є регуляторами не будь-якої діяльності людини, а тільки її суспільної поведінки.

Соціальна норма виражає не реальну поведінку, а поведінку нормативну. Вона визначає межу, міру допустимого, дозволеного і недозволеного у поведінці і діяльності людей, соціальних груп. Ці межі історично сформовані в даному конкретному суспільстві і визнаються переважно більшістю членів даного суспільства. Відхилення від норм зазвичай не схвалюється, оскільки веде до дезорганізації соціального життя, соціальної аномії.

Слід зауважити, що соціальна поведінка регулюється нормами моралі, права, нормами тих чи інших соціальних груп, організації. На поведінковому рівні цілі і засоби виступають для особистості в формі соціальних цінностей і норм, однак для особистості тільки норми права чітко визначають критерії правомірності поведінки. Моральні норми, на відміну від правових, які виступають для особистості стандартами моральної поведінки, відображають цілісну світоглядну систему особистості.

Питання норми і відхилення від норми досить інтенсивно досліджуються вітчизняними вченими (О.Джужа, А.Зелінський, О.Коваленко, Н.Кузнєцова, В.Синьов, В.Філонов та ін.). В даній статті акцент ставиться на аналізі нормативних систем регуляції поведінки особистості.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 3] свідчить, що існують різні нормативні системи, які регулюють поведінку індивідів в суспільстві.

Так, нормативній системі права властиве текстуальне закріплення, чіткий опис поведінки та можливих санкцій за ухилення від неї, прийняття норм тільки відповідними інститутами держави та наявність інстанцій, які несуть відповідальність за їх реалізацію. Більшість учених вважає, що право є зовнішньою щодо індивіда системою правил. Вимоги нормативної системи права так чи інакше пов'язані з зовнішнім авторитетом, насамперед, авторитетом держави. Коли ж індивід сприймає нормативну

систему права та дотримується її на рівні власних переконань (а не під загрозою санкції), тоді мова йде більше про моральні переконання. Очевидно, кінцевою метою правової соціалізації є саме такий рівень сприйняття закону, коли індивід сприймає його як систему внутрішніх переконань.

Нормативна система моралі виступає щодо індивіда як система внутрішніх переконань. Цій системі властива відсутність чіткої диспозиції. Кожний вчинок порівнюється не з описаним еталоном поведінки, а зі сформованою наперед на адаптивному етапі соціалізації системою цінностей. Тому механізм реалізації нормативної системи моралі спрацьовує на більш складному психологічному рівні.

Нормативна система звичаїв і традицій – історично найдавніша система норм, як відзначалося нами раніше. Вона стала логічним розвитком системи «табу» (заборон) і бере свої витoki ще з додержавного періоду розвитку людства. Із зародженням перших держав саме традиції та звичаї стали підґрунтям для формування нормативних систем права.

До впливових у сучасному світі можна, очевидно, віднести й релігійну нормативну систему. Система релігійних норм за змістом включає в себе норми права, моралі, традицій, а також організаційні норми і тому в багатьох випадках здатна виконувати регулятивні функції методами, властивими кожній із зазначених нормативних систем.

Підкреслимо, що нормативні системи не просто співіснують поруч, урегульовуючи кожна свої види відносин. Здебільшого, всі засновані в конкретному періоді історичного розвитку суспільні відносини регулюють одночасно кілька нормативних систем.

Дія цього механізму така: на кожному історичному етапі розвитку суспільства формується відповідна певному рівню суспільних відносин система цінностей. Для захисту цих цінностей створюють нормативні системи. З метою нормального їх функціонування суспільство формує інститути, що його забезпечують. Рівень забезпечення соціальних інститутів залежить від рівня суспільних відносин. Неважко переконатися, що існують і перехресні прямі та зворотні зв'язки. Наприклад, норми піднімають на вищий щабель формалізації суспільні відносини, що вже склалися, і на рівні громадської думки відобразилися як доцільні й потрібні в цьому суспільстві.

Відповідно, розвиток суспільних відносин веде до виникнення нових їх видів, а, отже – і до потреби їх регулювання нормативними системами.

Таким чином, можна дійти висновку, що: у суспільстві діє велика кількість нормативних систем; нормативні системи, врегульовуючи усталені, найпоширеніші, соціально позитивні відносини, опосередковано захищають систему цінностей, яка склалася внаслідок певного рівня відносин; система цінностей – найбільший стабілізуючий елемент суспільства; система цінностей особи є еталономним сигналом у процесі мотивації поведінки людини; захищаючи одну систему цінностей, різноманітні нормативні системи діють сукупно.

Розглядаючи питання про нормативні системи регуляції поведінки індивіда не можна не згадати і про систему покарань. Отже, коротко проаналізуємо суть самої системи покарань.

Зауважимо, що науці відомо багато визначень поняття

“система”, які суттєво відрізняються, залежно від галузі знань і особистісних позицій авторів. Водночас, вони мають деякі спільні ознаки: система – це множина, або сукупність яких-небудь елементів, або система – це об’єкт, який розглядається в єдності його складових частин; всі елементи системи, чи її складові частини, взаємозв’язані й утворюють систему шляхом спеціальних системоутворюючих властивостей чи відносин.

Отже, для визначення системи покарань необхідно : усвідомити, що система покарань – це множина різних елементів, якими виступають види покарань, передбачені кримінальним законодавством конкретної країни; визначити системоутворюючі властивості чи відносини, що зв’язують ці елементи у систему.

Розгляд поняття “склад покарання” дозволить більш повно і чітко охарактеризувати систему покарань.

Склад покарання - це наукова абстракція й своєрідна юридична модель покарання, яка дає можливість виокремити його найбільш характерні ознаки [4, с.72]

До об’єктивних ознак покарання відносяться : об’єкт та об’єктивна сторона покарання, а до суб’єктивних – суб’єкт та суб’єктивна сторона покарання. Таким чином, для будь-якого реального кримінального покарання можна побудувати його теоретичну модель – склад покарання, який містить чотири структурних елементи: об’єкт, об’єктивну сторону покарання та суб’єкт, суб’єктивну сторону покарання. Під об’єктом покарання слід розуміти осіб, засуджених судом до відбuvання покарання, відповідно до чинного законодавства. До суб’єктів покарання у загальному випадку належать органи, заклади, установи, організації та окремі особи, які виконують вирок суду і здійснюють кримінальне покарання.

Отже, склад покарання – це сукупність певних об’єктивних і суб’єктивних ознак, що характеризують які-небудь позбавлення чи обмеження прав і свобод громадян, визнаних винними, як кримінальне покарання.

Об’єктивна (формальна) сторона покарання міститься, з одного боку, у передбачених вироком суду, відповідно до закону, конкретних видах, розмірах, обсягах кримінального покарання, а також у визначеному порядку, місці, строках чи способах його виконання. Суб’єктивна (фактична) сторона покарання виражається у фактично виконуваних стосовно засудженого видах, розмірах чи обсягах кримінального покарання, а також у певному фактичному порядку, місці, строках чи засобах його виконання. Іншими словами, об’єктивна сторона покарання – це те, що у відповідності з законом повинно становити зміст покарання. А суб’єктивна – це фактичний зміст покарання на стадії його виконання.

Стосовно системоутворюючих властивостей, які б поєднували всі види покарань як окремі елементи в єдину систему, то основні з них передбачає саме законодавство. Так, однією з головних системоутворюючих властивостей є спільні для всіх видів покарань цілі, які ставить законодавець перед кримінальним покаранням взагалі і окремими видами покарань в тому числі. Системоутворюючі відношення виникають, наприклад, і у зв’язку з визначенням законодавцем для кожного виду покарання, яке входить в систему, його об’єктивної сторони, об’єкта та суб’єкта, що дозволяє строго диференціювати та певним чином упорядкувати структуру системи покарань і види покарань, що її становлять, за змістом, важкістю, характером, визначити певні внутрішні взаємовідносини між ними всередині системи, що має важливе значення при вирішенні питань про призначення покарання або заміни одного виду й розміру покарання іншим. При цьому диференціація видів покарання зумовлює не тільки структуру системи покарань, але й певною мірою її функціонування, при якому кожному елементу відводиться власна, строго визначена роль. Важливо підкреслити, що диференційованість елементів системи за вказаними та деякими іншими критеріями автоматично передбачає наявність всередині системи покарань інших підсистем, що мають свої системні властивості, наприклад, підсистема покарань для неповнолітніх, яка саме і розглядається в нашому дослідженні, підсистеми основних і додаткових покарань та інші.

Слід відзначити, що система кримінальних покарань має певні параметри, чи властивості. Зокрема, вона є гомогенною

(однорідною) за єдиними цілями функціонування, що поставлені законодавцем перед усіма видами кримінальних покарань і кримінальним покаранням в цілому. Водночас, вона є гетерогенною (різнорідною) за об’єктивною стороною, об’єктом і суб’єктом різних видів покарань, що становлять систему. Проте, визнаючи систему покарань гетерогенною за своєю структурою, в ній можна виокремити відносно гомогенні підсистеми більш низького рівня узагальнення, ніж система покарань, що містить їх у своєму складі, наприклад, покарання, пов’язані з позбавленням чи обмеженням волі, майнові покарання та ін.

Система покарань є впорядкованою, оскільки для неї істотне значення має порядок розташування її елементів. Наприклад, різні кримінальні покарання розташовані в системі не довільно, а диференційовано (з урахуванням важкості, змісту, характеру злочину). Причому цей порядок є відносним і може змінюватися залежно від соціально-політичних, економічних, правових, морально-психологічних та інших умов.

Система покарань є багатовимірною, тому що кожний з її елементів може набувати різних значень, як правило, розміщених у певних межах. Наприклад, законодавством може бути передбачене покарання у вигляді виправних робіт від двох місяців до двох років, але в районі проживання засудженого позбавлення волі встановлюється на строк від трьох місяців і до десяти років.

Система покарань є системою без посередництва, бо кожний її елемент, представлений у системі, бере участь в її роботі безпосередньо, а не через якісь інші елементи.

Система покарань має властивість неавтогенеративності, тобто вона не може самостійно відновлювати з тих чи інших причин втрачені нею елементи (наприклад, види покарань, втрачені системою впродовж історичного розвитку нашої країни), відновлювати втрачені нею специфічні системоутворюючі відносини. З іншого боку, оскільки право формувати, а потім змінювати, виключати, доповнювати або відновлювати систему покарань будь-якими елементами мають тільки найвищі законодавчі органи влади, то систему покарань можна визнати зовнішньо регенеративною. Зовнішня, а не внутрішня дегенеративність системи покарань пояснюється тим, що законодавчі органи не входять безпосередньо до системи покарань, а керують нею ззовні.

Система покарань є найбільш ефективною в тому випадку, коли дозволяє здійснювати диференційований підхід до кожного злочину та індивідуальний підхід до кожного винного у його винненні. Це неможливо здійснити без достатньої різноманітності видів покарань, яка, в свою чергу, залежить від конкретних історичних, соціально-економічних, політичних, юридичних, морально-психологічних, господарських та інших умов, що склалися у визначений проміжок часу в державі, тобто є похідною від соціально-економічної зумовленості системи покарань та правової системи в цілому.

Система покарань є складною й неелементарною, оскільки може містити в собі низку підсистем, що мають усі ознаки і властивості самостійної системи. Наприклад, системами другого порядку по відношенню до системи покарань, якщо прийняти її за системою першого порядку, є системи основних і додаткових покарань.

Систему покарань можна визнати відносно детермінованою. Якщо нам відомі деякі елементи системи покарань та її системоутворюючі відносини, то можна з певною мірою точності визначити відсутні елементи системи, використовуючи її системоутворюючі відносини та дотримуючись засад оптимальності і збалансованості всіх видів покарань між собою з урахуванням основних показників злочинності та загальної соціально-політичної, економічної, юридичної та іншої характеристики стану держави в цілому.

Систему покарань можна визнати частково центрованою завдяки наявності в кримінальному законодавстві правил складання різних видів покарань та заліку попереднього перебування під вартою. Відомо, що система називається центрованою, якщо серед усіх її елементів є такий, що відносини між будь-якими іншими елементами системи встановлюються лише за допомогою відношення до цього центрального елемента. Очевидно, що таким елементом для системи покарань у кримінальному

законодавстві є позбавлення волі.

Система покарань є відкритою і незавершеною, оскільки приєднання до неї нових підсистем, чи елементів не призводить до того, що вона перетворюється на якусь іншу, якісно відмінну систему.

Система покарань є переважно зовнішньою системою, бо, незважаючи на те, що між елементами системи та її системоутворюючими відносинами існує діалектична взаємодія, системоутворюючі відносини безпосередньо самою природою елементів, що складають систему, не визначаються.

Система покарань є іманентною, оскільки її системоутворюючі відносини, а саме: цілі покарання та диференціація різних видів покарань за структурними елементами складу покарання властиві повною мірою лише цій системі - системі кримінальних покарань.

Система покарань відзначається унікальністю, тобто системоутворюючі відносини можуть бути повністю реалізовані тільки в цій системі. Жодна інша система, наприклад, систе-

ма заходів адміністративного впливу або система заходів дисциплінарної відповідальності у загальному вигляді не може мати і здійснювати цілі покарання щодо осіб, які винні у вчиненні злочину.

Система покарань є стаціонарною системою, бо її системні характеристики зберігаються у разі зміни субстрату системи. Іншими словами, незважаючи на зміни складових елементів системи, тобто видів покарань, за умови старих системоутворюючих відносин, система зберігається. Саме це спостерігається протягом її історичного розвитку. Наприклад, Законом України від 6.03.1992р. було виключено з системи покарань такі покарання, як заслання та вислання, що призвело до зміни субстрату системи. Проте при цьому її системоутворюючі відносини залишилися незмінними й основні системні характеристики збереглися й наочно продемонстрували стаціонарність системи покарань.

Отже, поведінка людини в будь-якому суспільстві регулюється конкретними нормативними системами.

Література

1. Курс кримінології / За заг.ред.О.М.Джури. – К.: Інком Інтер, 2001. – 216 с.
2. Преступность в России начала XXI века и реагирование на нее / Под ред.А.И.Долговой. – М.: Юридическая литература, 2004. – 124с.
3. Социология преступности. – М.: Прогресс, 1996. – 366с.
4. Фролова О.Г. Злочинність і система покарань / Олена Григорівна Фролова. – К.: АртЕК. – 205с.

Козубовська І.В., Досін А.Р.

К проблеме нормативной системы регулирования поведения

В данной статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы нормативных систем регуляции поведения индивида.

Ключевые слова: поведение, норма и отклонения, нормативные системы регуляции поведения.

Kozubovska I.V. Dosin A.R.

To the issue of normative system of behaviour regulation

The authors of the article have considered theoretical aspects of the behaviour's regulation systems.

Key words: behaviour, norm and deviation, behaviour's regulation systems.

УДК 372.3

МАЙБУТНЄ СУСПІЛЬСТВА МОЖНА ЗАПРОГРАМУВАТИ НА МАЙДАНЧИКУ ДИТЯЧОГО САДОЧКА

Кузь В.Г.

В статті йдеться про особливу роль дошкільня як першо-основи системи неперервної освіти.

Ключові слова: дошкільня освіта, елітна освіта, наступність у вихованні.

На рубежі епох, на схрещенні віків належить підсумовувати пройдений шлях, позначати нові горизонти, прогнозувати майбуття. То чи виправдає нове століття наші сподівання? Цілком очевидно, що розраховувати на позитивну відповідь ми можемо лише за однієї принципової умови: настільки освіченим буде підростаюче покоління, які знання отримають наші діти, а чи навчимо ми їх самостійно вчитись упродовж усього життя, чи зможуть вони бути конкурентноспроможними в умовах інтегрованої, глобальної економіки, ключові компоненти котрої все тісніше переплітаються у взаємозв'язаній системі взаємин?

Отже, вже на початку нового тисячоліття майбутнє нової держави і народу залежить не тільки від того, який обсяг знань ми їм даємо, а найперше від того, як ми їх учимо – чи розвиваємо їх здатність мислити, шукати знання, аналізувати факти, чи вчимо самостійно здобувати інформацію, використовуючи комп'ютер, Інтернет, оволодівати англійською чи й декількома мовами?

У відповідних нормативних документах (у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття); Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) підкреслюється необхідність постійного навчання, неодноразового включення в навчальний процес людей різного віку і підготовки, які прагнуть адаптуватися до нових викликів часу, збагатити себе новими знаннями й уміннями, щоб досягти життєвого та професійного успіху. Тому попит на здобуття і вдосконалення освіти постійно зростає, а здатність

результативно навчатися стає виключно важливою особистісною й соціальною цінністю, а отже розвиток системи безперервної освіти стає реальним пріоритетом державної освітньої політики, розвитку в людей ключової компетентності – здатності навчатися впродовж життя. У зв'язку зі створенням безперервної освіти як системи кожна її ланка має діяти як складова в режимі наступності, доступності і розвитку. Отже, особливій уваги потребує перша сходинка безперервної освіти – дошкільня, яка є найуразливішою через неготовність, а отже неможливість забезпечити виховання дітей у дошкільних навчальних закладах через відсутність як приміщень дитячих садків, зменшення ліцензованих і фактичних обсягів прийому студентів на спеціальності з дошкільної освіти, а в зв'язку з цим неможливість підготовки педагогів для дитячих садків через [2, с.126-127].

Головним в освіті є навчити людей з дитячого віку учитися, прищепити їм здатність до подальшого самовдосконалення і зберегти її на все життя.

Суб'єкт навчання, щоб не відстати від інших, не дискваліфікуватися, повинен займатися самоосвітою і з певною періодичністю проходити курси перепідготовки і навіть оволодівати новою професією. В деяких розвинених країнах, наприклад в США, навіть пенсіонери включаються в цей процес, заохочуються, в тім числі і матеріально. Це веде до продовження життя, до збільшення активного віку людини. У суспільстві, яке базується на міцному фундаменті знань, вища освіта посідає пріоритетну роль у розвитку окремих країн і світового співтовариства в цілому, ясна річ, що в такому суспільстві на передові позиції виходять люди, які володіють найновішими знаннями, здатні застосувати їх на прак-

тиці і творити нові, складають його інтелектуальну еліту. Постіндустріальному суспільству відповідає економіка знань, де не речі, не рухоме чи нерухоме майно і не природні родовища, втім числі енергетичні ресурси складають головне багатство суспільства, яке уступає місце новому пріоритету – інформації і інтелекту. В цьому суспільстві пріоритетними є духовні цінності, які створюють люди, що функціонують у сфері науки і освіти, тобто наукова, гуманітарна, освітня еліта.

Вперед вириваються країни, які орієнтуються не на добування корисних копалин, навіть якщо їх запаси великі, часом унікальні, і не на їх первинну обробку а ті, національними продуктом котрих є найперше виробництво і переробка інформації і виробництво, засноване на високих технологіях, а отже ті, що мають систему освіти, яка готує людей керувати інформацією і інформаційними технологіями.

У суспільстві, в якому перед веде економіка знань, особливу роль посідає елітна освіта, тісно зв'язана з виробництвом і підготовкою кадрів, які володіють високими технологіями, методологією аналізу високотехнологічної інформації, кадрів супервисокої кваліфікації, новаторів, що відкривають нові горизонти перед людством, способом існування котрого є неперервний і швидкий розвиток, особливо коли знання швидко старіють і тому потрібне їх постійне оновлення і переосмислення, а отже на часі нові підходи, нові ідеї, нові узагальнюючі теорії.

Талановиті елітні вчені виростають з обдарованих дітей, яких ми маємо відшукувати вже в дошкільному, навіть ранньому дошкільному віці, в дитячих садочках і далі їх плекати, аби жодна обдарована дитина як в місті, так і в селі не втратила свою обдарованість, бо еліта нації, починається з дошкілля. Необхідно сприймати відтік талановитих фахівців за рубіж і створити їм належні умови життя і праці: надати обладнані найновішими приладами лабораторії, технопарки, високотехнологічні підприємства, вітчизняні «сिलіконові долини». Бо виїзд за рубіж нашої національної наукової еліти – невиправна втрата для України. Не менш тривожним є і те, що за школярами, переможцями міжнародних та всесвітніх олімпіад ведеться спостереження – їх вербують елітні ВНЗ Росії, США та інших розвинених країн. Прикро втрачати талановиту молодь ще зі шкільної партії. В США обдаровані діти (gifted children) «відслідковуються» державою, провідними корпораціями, починаючи з ніжного віку, їм виплачують стипендію, після закінчення середньої школи пропонують на вибір найпрестижніші університети. Обдарованим дітям з бідних сімей надають додаткову матеріальну допомогу. Державні діячі цих країн добре розуміють, що ці витрати окупляться дуже швидко.

Отже «в інформаційному суспільстві, в котрому головною цінністю є інформація, і відповідно «інформаційна людина», немінуче зростають вимоги до самої освітньої системи. Її продукт – люди високоосвічені, які володіють знаннями і технологіями інформаційного суспільства і вміють розвивати, примножувати їх, народжувати нові ідеї адекватні потребам цього суспільства. Тому передові країни будуть постійно і гостро відчувати потребу творення висококваліфікованої еліти, необхідність в котрій буде зростати» [1, с.17-18].

Особливу цінність в інформаційному суспільстві мають освітні еліти, еліти вчених та творців інноваційних технологій. До ХХІ ст. прийшло розуміння пріоритету в розвитку суспільства інтелектуальних ресурсів, інформаційних і технологічних новацій та їх суб'єктів – творців нових ідей, нових відкриттів – значить – і структур елітних ВНЗ і науково-дослідних інститутів, в котрих виростають мислителі, таланти, де відточуються їх здібності, народжуються наукові школи і напрями – авангард сучасної цивілізації. Освітній процес посідає особливо важливе місце у творенні держави. Ще Я.А.Коменський зауважив: «Наступний вік буде саме таким, якими будуть виховані для нього майбутні громадяни» [3, с.130].

Особливу роль освіти в інформаційному постіндустріальному суспільстві, в котрому величезне значення мають інноваційні і креативні здібності молоді, вміння нестандартно мислити, здібності до оригінального вирішення проблеми, багато з яких є принципово новими для людства. Тож вступивши у ХХІ століття, ми повною мірою можемо усвідомити і важливість, і масштаб-

ність проблеми виховання громадян своєї країни з найніжнішого, переддошкільного віку. Яскраво ця проблема усвідомлюється в розвинених країнах (можливо тому вони і розвинені?). Там йде постійний пошук талановитих дітей. Рівень освітньої системи країни багато в чому визначає її статус і авторитет у світовому співтоваристві. Наше майбутнє вирішальною мірою буде визначатись молодим поколінням, яке починає жити і творити в новому тисячолітті. У сучасному світі отримує шанс стати квітучою країною держава, яка створює максимальний простір для реалізації творчих потенцій людини, для виявлення талантів і здібностей людей і зможе поставити їх на службу суспільству. Тому суспільство повинно шукати, виявляти таланти і здібності своїх членів і, бажано, якомога раніше, з ніжного переддошкільного віку розвивати і пестити їх, привчаючи змалечку до напруженої щоденної праці. Тут особлива роль належить сім'ї, де ні самі батьки «не будуть вести бездіяльного життя, ні дітям своїм і іншим членам сім'ї не будуть дозволяти віддаватися бездіяльності, а будуть наполягати на тім, щоб всі, ...навіть зовсім маленькі діти, котрі ще не в змозі займатись чимось більш серйозним, хай займаються іграми, тільки б не віддавались тупій бездіяльності» [3, с.128-129]. Бо в грі з раннього віку дитина проявляє свій інтерес, своє захоплення, а далі – свої здібності і свій талант. А.С.Макаренко мудро зауважив: «... у дітей є потреба в грі і їй потрібно задовольнити... як дитина грається, так вона буде й працювати» [5, с.217]. І не тільки. Вона в грі програмує майбутнє суспільства, що помітив В.О.Сухомлинський, який у одній з своїх маловідомих праць так описав своє спостереження: «... майбутнє суспільство можна запрограмувати на майданчику дитячого садочка» [8, с.242].

Як відомо, різноманітні здібності, наприклад, комунікативні, серед них якості лідера, формуються вже в ранньому віці. Щоб виявити і розвинути ці таланти, потрібні певні передумови – створення рівних стартових можливостей для представників молодого покоління вступати в конкурентну боротьбу за отримання освіти якнайвищого рівня, котра стала б ключем до висхідної соціальної мобільності. За цієї умови до вищих найпрестижніших позицій прийдуть дійсно найталановитіші, чесні люди, які зможуть забезпечити оптимальний розвиток суспільства.

І сьогодні актуальною є висловлена Я.А.Коменським в «Пам'яті» наступна думка: «Дуже важливим для людства є і те, щоб люди стали старанними та трудолюбивими. Адже не тільки в Содомі безділля було першою причиною розпусти... Приклади цілих народів показують, що пороки не панують там, де процвітає чесна праця. Бо не кожний мовчки робить свою справу і у всіх завдяки старанності у всьому достаток, там ніхто не знає нужди і ні в кого нема часу для підлості і тому подібного. Зовсім інше ми бачимо там, де люди піддаються ліні, неробству» [4, с.394-395]. Отже, із цієї сторони світ міг би бути в блаженному стані, якби всі люди були привчені до постійної старанності.

Важливим є виховання дітей у переддошкільний, дошкільний період, який зазвичай залишається поза увагою батьків, як період становлення майбутнього громадянина країни.

Особливу роль у вихованні дитини належить періоду перших років її життя, про що А.С.Макаренко висловився так: «Якою буде людина, головним чином, залежить від того, якою ви її зробите до п'ятого року її життя. Якщо ви до п'яти років не виховате як треба, потім доведеться перевиховувати» [6, с.434].

В.О.Сухомлинський стверджував: «Виховання – це насамперед людинознавство. Без знання дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, задатків, нахилів – немає виховання... У вихованні немає головного й другого, як немає головної пелюстки серед багатьох пелюсток, що створюють красу квітки» [7, с.13].

У вихованні все головне – і слово, і інтонації, з якими його мовить мама, і теплота взаємин між батьками в домі, і радість спілкування у групі в дитячому садочку, і зустріч з вихователем. За В.О.Сухомлинським, взаємна довіра між вихователем і вихованцем, ідеал людяності, який бачить дитина в своєму вихователі, – елементарні й разом з тим найскладніші, наймудріші правила виховання, зрозумівши які, вчитель стає справжнім духовним наставником. Одна з найцінніших якостей вихователя – людяність, глибока любов до дітей, любов, у якій поєднується сердечна лас-

ка з мудрою суворістю й вимогливістю батька, матері.

Дитинство – найважливіший період людського життя, – підкреслював Павлицький педагог, це – не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк.

У дитинстві починається тривалий процес пізнання – пізнання і розумом, і серцем – тих моральних цінностей, що лежать в основі народної моралі: шани і поваги членів триярусної родини – дідуся і бабусь, мами і тата, братів і сестер, рідної оселі, села і далі – Батьківщини.

Світ, що оточує дитину, – це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму. Але водночас з кожним роком зростає роль тих елементів середовища, що пов'язані із суспільними відносинами людей, з працею.

Процес пізнання навколишньої дійсності є незамінним емоційним стимулом думки. Для дитини дошкільного й молодшого шкільного віку цей стимул відіграє винятково важливу роль. Істина, в якій узагальнюються предмети і явища навколишнього світу, стає особистим переконанням дітей тоді, коли вона одухотворяється яскравими образами, що впливають на почуття.

Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною безперервної освіти в Україні, як наголошується про це у Законі «Про дошкільну освіту», тому чи не найголовнішим зараз в реформуванні освіти є докорінно змінити на краще стан дошкільної освіти і найперше охопити нею всіх дітей дошкільного віку, забезпечивши тим самим стрункість функціонування системи неперервної освіти.

Функціонування означеної системи освіти має забезпечити виявлення обдарувань, нахилів, здібностей кожної дитини вже в

ранньому дошкільному віці і розвивати їх, вистроюючи індивідуальну траєкторію кожного вихованця через різні форми відповідно до персональної освітньої програми, забезпечити високоякісну підготовку студентів – майбутніх педагогів дошкільних установ;

- добитись того, щоб дошкільну освіту здобули всі діти дошкільного віку. При тім дошкільнята мають навчатися усього того, що повинно зробити їх мудрими, доброчесними, благочесними громадянами;
- ця освіта має відбуватися дуже легко, м'яко, ніби сама собою – без суворості і ніякого примусу;
- у вихованні і навчанні дошкільнят належить пристосовуватись до їх природних здібностей, щоб можна було використовувати їх легко і приємно, доступно, тобто починати його своєчасно, з належною підготовкою, йти від легкого до труднішого, не поспішаючи;
- при цьому дотримуватись наступності у вихованні дітей всіх груп дошкільного віку, а також між вихованням у дошкільному закладі і початкової школі, далі між усіма ступенями неперервної освіти. Про наступність між дитячим садом і школою дуже образно висловився В.О.Сухомлинський: «... школа не повинна вносити різкий перелом у життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що вона робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово і не приголомшує зливою вражень» [7, с.96].

Отже, діти в дошкільному закладі мають звикати до постійної праці, і постійних занять, а також привчатись до всього, що буде їм необхідне впродовж усього життя – вміти мовити слово і вміти розумно мовчати, ставитись до оточуючих з повагою і любов'ю, бути помірним і охайним, бережливим в поводженні з іграшками, справедливим і терпеливим, вміти бути корисним іншим людям, що вже є сферою елітопедагогіки.

Література

1. Ашин Г.К. Мировое элитное образование / Геннадий Константинович Ашин. – М.: Анкил, 2008. – 360 с.
2. Біла книга національної освіти України / За заг. ред. акад. В.Г.Кременя: НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Коменский Я.А. Воскресший Форций или Об изгнании из школ косности / Ян Амос Коменский. Избр. пед. соч.: В 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С.112-132
4. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Ян Амос Коменский. Избр. пед. соч.: В.2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С.285-469
5. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / Антон Семенович Макаренко. Твори: В. семи т. – Т.5. – К.: «Рад. школа», 1954. – С. 209-230
6. Макаренко А.С. Про «Книгу для батьків». Вступне слово Твори: В. семи т. / Антон Семенович Макаренко. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1954. – С.427-444
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям Вибр. тв.: В. п'яти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т.3. – К.: «Рад. школа», 1977. – С.7-279
8. Сухомлинський В. А. «Чем лечит мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / Бережно: дитина! В.О.Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / Василь Олександрович Сухомлинський / Упоряд. Т.В.Філімонова; за наук. ред. проф. О.В.Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 240-263

Кузь В.Г.

Будущее общества можно запрограммировать на площадке детского сада

В статье дошкольное воспитание рассматривается как первая ступень системы непрерывного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, элитное образование, преемственность в воспитании.

Kuz V.G.

The future of society could be programmed at the kindergarten playground

The author of the article has considered the peculiar role of pre-school education, as fundamental principle system of continuous education.

Key words: Pre-school education, elite education, succession in upbringing.

УДК 378: 908 – 057.87

ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА

Кузьма-Качур М.І.

В статті обґрунтовується проблема формування продуктивного мислення у студентів педагогічних факультетів під час польової практики з природознавства. Проводиться короткий аналіз науково-педагогічної літератури щодо досліджуваної проблеми та подаються пропозиції з удосконалення дослідницької роботи під час практики, спрямовані на розвиток творчого мислення у студентів.

Ключові слова: навчально-польова практика з природознавства, краєзнавство, продуктивне мислення, дослідницько-практична діяльність студентів.

Основа базової освіти, як відомо, закладається в початковій школі. Тому удосконалення процесу формування фахівця початкової школи, який здатний закласти цю основу, має бути одним із пріоритетних напрямів подальшої розбудови національної школи. Адаже сучасний фахівець повинен бути глибоко освіченою людиною, здатною творчо мислити, що є складовою його особистого інтелекту. Проблемі мислення як вищої форми відображення дійсності в психіці, присвячено значну кількість досліджень. Так на думку С.У.Гончаренко мислення поділяється на конкретно-дійове, наочно-образне і абстрактне; практичне і теоретичне; продуктивне і репродуктивне [4, с.208]. Ми зупинимось детальніше на формуванні продуктивного мислення у майбутніх вчителів. Продуктивне мислення, його ще називають творчим, є принципово новий або вдосконалений образ певного аспекту дійсності. Воно відзначається особливою складністю і потребує великої інтелектуальної активності суб'єкта. Американський психолог Джо-Пауль Гілфорд охарактеризував творче мислення, як оригінальне, гнучке, глибоке і нетривіальне [9, с.161]. Практично кожна людина володіє творчим потенціалом, який завдяки спеціальним та систематичним заняттям може ефективно і швидко розвиватися.

Сутність методики «розвитку творчої уяви» висвітлено В.Артиховим [3], «теорію розв'язку винахідницьких завдань» досліджував Г.С.Альтшуллер [2], «розвиток пам'яті, образного мислення та уяви» – І.Ю.Матюгін [6], які органічно поєднують одна одну і розвивають в людині спроможності до уявлення, відчуття навколишнього, до розуміння подій – в кінцевому результаті до розвитку творчого мислення.

Засобами розвитку продуктивного мислення майбутніх учителів початкових класів присвячені роботи І.І.Кобиляцького, В.Ю.Стрельнікова, Є.С.Сластьоніна, С.В.Совгіра, Т.Остафійчук. В публікаціях згаданих вчених розкрито механізм самостійного оволодіння системою знань і понять, виконання вправ та практичних дій, дослідницька робота, тощо.

Ретроспективний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що досліджувана проблема мало знаходить своє відображення в публікаціях, хоча все частіше з'являються статті в яких розглядається проблема підготовки фахівця здатного здійснити перелом у свідомості, мисленні, світогляді людей у ставленні до природи, до навколишньої дійсності.

Метою статті є обґрунтування можливостей формування продуктивного мислення студентів педагогічних факультетів під час навчально - польової практики з природознавства.

Систему підготовки педагогічних кадрів для початкової школи складають теоретичні курси основ педагогічних, загальнонаукових дисциплін та практик: навчально-польової, краєзнавчої, поза-класної, пробної, літньої в оздоровчих таборах, переддипломної. І.І.Кобиляцький зазначає, що підготовка фахівця неможлива без набуття випускниками ВНЗ первинного досвіду практичної діяльності [5, с.56].

Навчальний процес освітніх галузей, що реалізуються в початковій школі спирається на краєзнавчий матеріал, що вимагає від сучасного вчителя початкової школи глибоких знань про природу рідного краю, його історію, традиції. Не можна не погодитись з думкою С.В.Совгіри про те, що практична діяльність формує активне ставлення до навколишнього середовища, перетворює здобуті в процесі пошуку знання та переконання [8]

С.В.Совгіра продовжуючи думку І.І.Кобиляцького, акцентує увагу на тому, що практична діяльність формує активне ставлення до навколишнього середовища, перетворює здобуті в процесі пошуку знання на переконання [8]. Є.С.Сластьоніна, обґрунтовуючи дидактичні і методичні умови професійно-екологічної підготовки майбутніх вчителів, визначила основні види діяльності студентів серед яких дослідницько-практичну [7, с.78]. Польова практика належить до дослідницько-практичної діяльності, а тому має велике значення в професійній підготовці студентів до роботи в початковій школі, бо сприяє розвитку творчого мислення. Зміст її спрямований на поглиблення знань і розширення кругозору, який отримали студенти при вивченні теоретичних курсів з ботаніки, зоології та основ землезнавства; формуванню наукового світогляду, екологічних, патріотичних та естетичних почуттів, культури і навичок поведінки та діяльності в природі. Під час польової практики в студентів виробляються вміння і навички проведення спостережень, оволодіння прийомом і методами природоохоронної діяльності.

У навчальних планах педагогічних факультетів навчально-польові практики зазвичай включають наступні організаційні форми:

- опрацювання тематичної літератури;
- екскурсії в природу з метою вивчення природних об'єктів у різних ландшафтах та екосистемах;
- виробничі екскурсії на станції захисту рослин, у лісові господарства, що мають за мету ознайомити з деякими об'єктами виробничої діяльності, пов'язаної з використанням рослин чи тварин;
- самостійна робота студентів під час екскурсій та в камеральний період;
- обробка зібраного матеріалу.

Навчально-польова практика з землезнавства, ботаніки та зоології відіграє важливу роль у підготовці вчителів початкових класів, так як студенти під час практики отримують наочне уявлення про природні процеси та їх взаємозв'язки, вчать реєструвати об'єкти, аналізувати природні явища, узагальнювати побачене і робити правильні висновки. Під час виконання самостійної роботи студенти опрацьовують літературу, набувають навички роботи з простими приладами; вміння ведення спостережень та фіксації їх результатів у щоденнику спостережень.

Згідно навчального плану, на проведення даного виду практики відводиться 36 годин. Пізнавальна діяльність студентів на протязі дня змінюється відповідно до виділених періодів. Підготовчий період передбачає вивчення загальних особливостей теми кожного дня, польовий період – практичне застосування набутих знань і вмінь, камеральний – обробку результатів, ранжування, креслення схем тощо. Саме виконання студентами завдань другого і третього періодів дають найкращі результати у формуванні продуктивного мислення. Зупинимось на деяких з них.

Перший день практики. В змісті роботи виділяється тема «Способи орієнтування на місцевості. Окомірне топографічне знімання плану місцевості». Відтворивши в пам'яті студентів способи орієнтування на місцевості з допомогою бесіди, доцільно закріпити їх під час екскурсії до лісу (парку) не просто виконанням репродуктивних завдань, а виконуючи проблемні (творчі). Наприклад, «обґрунтуйте правильність вибору дулла білкою на конкретному дереві,» або «доведіть, що мурашки не помилились в будівництві мурашника,» або «перевірте одну із запропонованих місцевих ознак орієнтування на місцевості з допомогою компаса» тощо. Комплекс мислительних операцій вимагають творчі практичні завдання, які виконуються в камеральний період: «використовуючи таблицю азимутальних зйомок та чернетки плану, накреслити план місцевості в масштабі, за допомогою умовних знаків.»

Спостереження за погодою. Знання елементів і явищ погоди допомагає студентам краще зрозуміти клімат – один із найважливіших компонентів природи. Знання клімату сприяє глибшому

засвоєнню ними особливостей розвитку рельєфу, режиму річок, характеру ґрунтів, рослинності і тваринного світу, явищ природи та їх взаємозв'язку. В цей період студенти повинні навчитися працювати з метеорологічними приладами, правильно фіксувати дані про погоду, оволодіти методикою роботи з цифровим матеріалом, побудови графіків, складання діаграм.

Спостереження за погодою проводять на протязі місяця і передують періоду практики. Місячний строк необхідний для логічного завершення всіх форм звітності погодних параметрів, що дасть змогу зробити конкретні висновки про погоду за період спостережень. Спостереження проводяться три рази в день.

В кінці польової практики підводять підсумки спостережень за погодою, встановлюючи взаємозалежності між окремими компонентами погоди. Спостереження за погодними параметрами записують у таблицю. Для визначення сили вітру користуються шкалою Бофорта.

Значно зростає пізнавальний інтерес студентів під час виконання завдань пов'язаних з прогнозом погоди за місцевими ознаками.

В камеральний період студенти підводять підсумки спостережень за погодою, які включають наступні завдання:

1. Накреслити графік температур, вологості та атмосферного тиску.
2. Накреслити розу вітрів. На підсумковому етапі спостереження за вітром будують розу вітрів. Для побудови рози вітрів (рис.1) слід від заданої центральної точки накреслити вісім променів, які відповідають основним і проміжним сторонам горизонту. На цих лініях відкласти рівні відрізки, пропорційні повторюваності вітру, а кінці відрізків з'єднати прямими лініями. Отримаємо замкнуту лінію, тобто розу вітрів за якою видно, який вітер переважає за місяць.

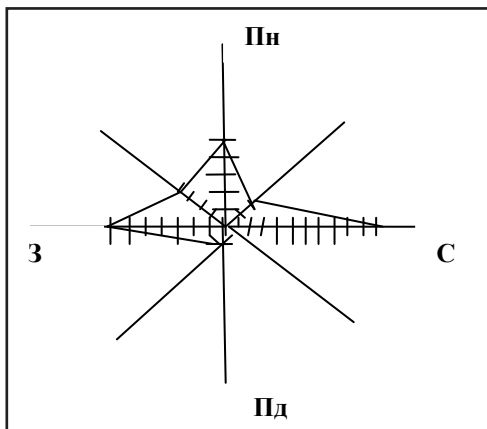


Рис.1. Роза вітрів.

Примірні покази напрямку вітру за місяць
З – 7 днів С – 11 днів Пн.з – 4 дні Пн.с – 2 дні
Пд.з – 1 день Пд.с – 0 Пн. – 5 днів Пд. – 1 день

3. Накреслити діаграму хмарності. Під хмарністю розуміють відношення площі неба, покритої хмарами, до площі чистого неба. В польових умовах хмарність визначають на око по десяти бальній системі:

- чисте небо – 0 балів;
- 1/10 неба вкрите хмарами – 1 бал;
- 2/10 неба вкрите хмарами – 2 бали;
- 3/10 неба вкрите хмарами – 3 бали і т.д.;
- все небо вкрите хмарами – 10 балів.

Після підтвердження результатів будують діаграму хмарності (рис.2). 360° круга ділять на кількість днів в місяці і дістають ціну одного дня в градусах.

Потім малюють коло вибраного радіуса і з допомогою транспортера відкладають сектори, відповідно ясним, хмарним і похмурим дням.

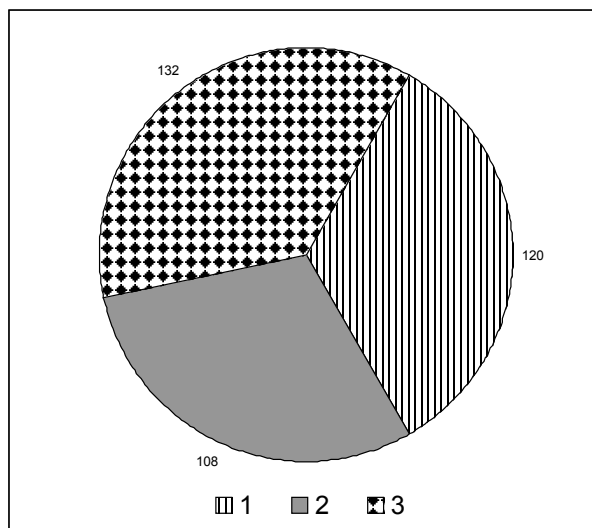


Рис.2. Діаграма хмарності

Примірні підсумки за місяць:

- 1 - 10 ясних $12^\circ = 120^\circ$
- 2 - 9 хмарних $12^\circ = 108^\circ$
- 3 - 11 похмурих $12^\circ = 132^\circ$

4. Визначити зміну висоти Сонця над горизонтом і довжину тіні від гномона.

Порівняльний аналіз передбачених і дійсних погодних процесів, їх невідповідність вимагає від студентів пошуку причин допущених помилок, тобто здобуття нових знань і умінь, обґрунтування хибних шляхів. Дослідницька модель Гоулсона, під назвою «модель трьох запитань», стосовно досліджень проблемних ситуацій, що виникли у студентів може мати такий вигляд: 1. Що сталося? 2. Чому це сталося? Які можливі наслідки? [1, с.42]

Другий день практики передбачає вивчення геологічної будови області, району практики та її рельєф, корисні копалини і ґрунти. Під час екскурсії до глибокого яру або оголених схилів гір студенти досліджують склад гірських порід, роблять заміри для відносно точних креслень схеми оголених ділянок, ґрунтовий розріз з метою виявлення горизонтів шарів ґрунту. За результатами аналізу проробленої роботи студенти замальовують оголений ґрунтовий профіль, описують зібрану колекцію гірських порід, визначаючи за результатами дослідів їх походження, назви. Така дослідницька діяльність студентів сприяє не тільки розвиткові творчої уяви, а і, особливо, образному мисленню. Тут може мати місце дослідницька модель Бейєра, що передбачає здійснення п'яти основних кроків:

1. Визначення проблеми, передбачення результатів.
2. Пошук теоретичної бази для її розв'язання (вивчення і класифікація доступних даних про ґрунти, гірські породи).
3. Збір даних по досліджуваній проблемі (дослідницька діяльність в природі: виявлення видів ґрунтів, їх шарове розташування; видів гірських порід тощо), їх організація та аналіз.
4. Вироблення кінцевого результату (малюнок ґрунтового профілю, створення колекції гірських порід).
5. Формування і застосування висновку.

Невичерпні пізнавальні можливості та засобів формування гуманної особистості дає вивчення і дослідження водних об'єктів місцевості. Багаж знань, що отримали студенти аналізуючи тематичну літературу в підготовчий період, вони мають можливість закріпити виконуючи практичні завдання під час екскурсії до найближчої водойми. Зокрема:

1. Вимірювання швидкості течії річки.

Для вимірювання швидкості течії річки необхідно поверхневі поплавки і секундомір. В процесі вимірювання вздовж берега за течією річки відмічають віхами чотири створи: 1) пусковий, 2) верхній, 3) головний, 4) нижній. Створи повинні бути перпендикулярними до напрямку течії річки. Верхній і нижній створи закріплюють. Відстань між верхнім, головним і нижнім створами ма-

ють бути однаковими. Поділивши відрізок шляху від верхнього до нижнього створу під час руху поплавка між ними, знаходять швидкість течії річки (в метрах за секунду). Пусковий створ встановлюють на відстані 5 – 10 м від верхнього.

На невеликих річках визначають середню швидкість за максимальною поверхневою течією води. Для цього запускають поплавок (5-10 шт) тільки посередині річки, де найбільша швидкість води, і беруть до уваги той поплавок, який попливе швидше. Середню швидкість обчислюють за максимальною формулою: $V_{сер} = V_{макс} \cdot k$

2. Вимірювання ширини річки.

Ширину річки вимірюють шнуром, за рівнобедреним трикутником і подібними трикутниками. Послідовність дій:

- виберіть на протилежному березі об'єкт А (дерево, кущ, великий камінь тощо) і станьте навпроти нього (точка В);
- зробіть відмітку точки В, йдіть вздовж берега перпендикулярно лінії АВ поки АВ дорівнюватиме даній відстані. Відмітьте точку С;
- умовно з'єднайте точки А і С, утворився рівнобедрений трикутник, в якому АВ дорівнює ВС;
- виміряйте пряму ВС, яка і буде рівною ширині річки (рис.3).

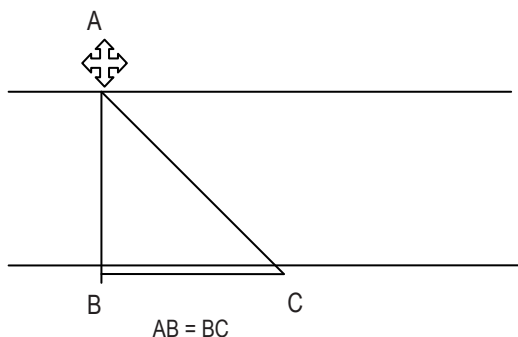


Рис. 3. Пряма ВС, яка рівна ширині річки

3. Креслення профілю річки.

Щоб визначити профіль дна річки, слід виміряти глибину вздовж натягнутого поперек річки шнура. Глибину можна вимірювати з човна, кладки чи вброд. Для цієї роботи використовують переносну водомірну рейку, розмічену знизу вгору. Послідовність дій:

1. Зробіть заміри глибини річки.
2. Проміри глибини проведіть через кожен метр.

До таких, які вимагають застосування умінь роботи з приладами та виконання практичних умінь на місцевості слід віднести наступні:

1. Проведіть нівелювання вододілу. Визначте відносну висоту характерних точок, що лежать на дні знижень та на вододілах.
2. Зробіть опис профілю, починаючи з русла річки за зразком: «Точка 1. Розміщена на лівому березі річки Латориця, за 200 м від мосту. Заплава. На поверхні – різнотравні луки. Висота заплави над урізом води – 6 м, кут нахилу – 60°, ширина – 30 м»
3. Проведіть морфологічне вивчення яру, виміряйте його ширину, крутизну схилів, довжину, глибину.

4. Визначте причини утворення яру і його розвитку.

На основі результатів пророблених практичних завдань, студенти виконують графічні роботи:

- складають поперечний профіль долини в районі практики;
- креслять поперечний профіль яру;
- роблять розрахунки і визначають швидкість течії річки;
- креслять поперечний профіль річки.

Цінними будуть висновки про фактори впливу на зміну рельєфу, стану водойм, ґрунтів району практики.

Вимірювання швидкості течії річки, ширини і глибини річки, креслення профілю долини річки спонукають студентів не тільки до оволодіння новими знаннями, а набуття навичок роботи з певними приладами, удосконаленню вміння креслити схеми на основі зібраних цифрових даних, абстрагувати їх і переводити в малюнок.

За аналогією проводиться дослідницько-практична робота в наступні дні практики під час вивчення видового складу рослинного і тваринного світу різних формацій. Цікавими, захоплюючими, і як наслідок, пізнавально - результативними є практичні роботи серед природи. Зокрема:

- З поляни на підвищенні проведіть візуальний огляд лісу.
- Розгляньте ярусність лісу, видовий склад дерев та найпоширеніші кущі і чагарники, знайдіть ознаки впливу людини на природу лісу.
- Опишіть рослинні угруповання методом закладання дослідних ділянок. Виділіть дослідну ділянку лісу площею 100 м² (10 x 10). Підрахуйте кількість дерев за видами, встановіть їх вік шляхом підрахунку кілець на зрізаному дереві (дрібні кільця лічать через лупу).
- Визначте висоту дерев і кущів (висоту дерев визначають екліметром), діаметр стовбура.
- Підберіть невідомі види рослин для гербарію, визначте їх вид за довідниками. (При вивченні трав'янистих рослин поділяють їх на групи. Коли описують моховий і лишайниковий покрив, фіксують його видовий склад, покриття. Це важливо для визначення типу лісу. Особливу увагу слід звернути на рослини, що підлягають охороні). Виконання зазначених завдань вимагає фіксації результатів у відповідних структурно-логічних схемах.

Таким чином, для творчої і продуктивної діяльності майбутнього вчителя важливими є уміння: структуризація, моделювання, реконструкція, свідоме розуміння подій, аналіз та синтез кількох джерел інформації, відділення фактів від припущень та оцінок, виділення загальних рис, застосування засвоєних знань у новій ситуації.

Особливо цінними у системі пізнавальної діяльності студентів є творчі звіти за результатами проведених досліджень. Саме під час їх презентацій, що супроводжуються демонстрацією колекцій, таблиць, схем, гербаріїв, в окремих випадках навіть мультимедійним забезпеченням у студентів формуються навички висловлювати свої думки, твердження, розвивається творче і критичне мислення, здатність до самооцінки, самокритики.

Вміла організація і проведення керівниками навчально-польової практики з природознавства сприяє формуванню інтелектуально розвиненої, творчої, здатної критично мислити людини, патріота здатного впливати на події і явища в суспільстві. Польова практика з природознавства є лише складовою загальної моделі підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початкових класах і наші дослідження спрямовані на вивчення інших її структурних одиниць.

Література

1. Антологія краєзнавства Полтавщини: Науково-методичний посібник / За ред. П.І.Матвієнка. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 322 с.
2. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения творческой личности / Генрих Саулович Альтшуллер. – М.: Московский рабочий, 1979. – 175 с.
3. Артихович В. Развитие образного мышления // Завуч. – 2006. – №2. – с.7-10
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – 12: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Кобиляцький І.І. Методи навчально-виховної роботи у вищій школі / Іван Іванович Кобиляцький. – К.: Вища школа, 1987. – 187 с.
6. Матюгин І.Ю. Школа Ейдетики. Зрительная, тактильная, обонятельная память / Игорь Юрьевич Матюгин. – М.: Эйдос, 1994. – 26 с.
7. Сластенина Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя: вопросы теории и практики / Елена Сергеевна Сластенина. – М.: Педагогіка. – 1984. – 104 с.

8. Совгіра С.В. Навчально-польова практика в системі екологічної освіти / Світлана Василівна Совгіра // Біологія і хімія в школі. – 2006. – №2. – С.39-41
9. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник / О.М.Степанов, М.М.Фібула. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.

Кузьма-Качур М.И.

Формирования продуктивного мышления студентов педагогических факультетов во время учебно-полевой практики по естествознанию

В статье обосновывается проблема формирования творческого мышления у студентов педагогических факультетов во время учебно - полевой практики по естествоведению. Проведен краткий анализ научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме, предлагаются рекомендации по усовершенствованию исследовательской работы во время практики, направлены на развитие творческого мышления у студентов.

Ключевые слова: учебно-полевая практика по естествознанию, краеведение, продуктивное мышление, исследовательско-практическая деятельность студентов.

Kuzma-Kachur M.I.

Formation of productive thinking of students from pedagogical faculties while educational-field practice on natural sciences

The author of the article has considered the issues of formation of students' creative thinking from pedagogical faculties during the educational-field practice on natural sciences. The short analysis of the scientific and pedagogical literature on the investigated problem has been carried out, recommendations about improvement of research work have been offered during practice, directed on development of students' creative thinking.

Keywords: teaching and field practice of natural science, area studies, productive thinking, research and practical activities of students.

УДК 371-378

ФОРМУВАННЯ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Кушнір І.І.

У статті обґрунтовується необхідність формування маркетингової культури у студентів – майбутніх менеджерів освіти, а також аналізуються підходи до формування понятійного апарата означеної проблеми, виокремлюються перспективи подальшого дослідження теми.

Ключові слова: маркетингова культура, менеджер освіти.

Процес розвитку освітньої інфраструктури сучасного українського суспільства в умовах розвитку ринкових відносин висуває нові вимоги до особистості педагога. Конкурентоздатними ресурсами діяльності викладача, учителя, вихователя стають не тільки спеціальні знання, володіння сучасними освітніми технологіями, але й загальна і професійна культура педагога, розвиток яких повинен відбуватися випереджальними темпами стосовно підрастаючого покоління. Особистісний і професійний розвиток педагога мають розглядатися в органічній єдності, що забезпечує основу для формування якостей сучасної «економічної людини»: професіоналізм, потреби в досягненнях й успіху, мобільність, комунікабельність, новаторство, готовність до розширення видів професійної діяльності та ін. У зв'язку із цим у системі безперервного навчання означилася проблема розвитку інтегративних характеристик професійної педагогічної культури сучасного педагога.

Формування таких якостей у студентів, зокрема майбутніх менеджерів освіти, необхідно розглядати в процесі вдосконалювання їх професійної педагогічної культури з урахуванням спільності економічних і соціальних цілей освіти (С.Вершловський, Л.Даниленко, К.Завершинський, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткин, В.Маслов, В.Сластьонін та ін.). У дослідженнях (Т.Панина, Н.Шефер та ін.) розглядається включення основних положень маркетингу в зміст професійної підготовки педагогів.

Аналіз маркетингової діяльності в сфері освіти показав, що має місце в основному комерційний ефект маркетингу, коли формально перенесені на невідповідну «ґрунт» професійної діяльності педагогів рекламні прийоми сприяють одержанню прибутку від реалізації освітніх послуг.

Однак питання про педагогічно організовану систему маркетингово-орієнтованого навчання менеджерів освіти, що забезпечує формування основ маркетингової культури, у якості самостійної досліджуваної проблеми не ставиться. Разом з тим назріла необхідність введення в науковий і практичний оборот поняття «педагогічний маркетинг», що відрізняється за своєю суттю від поняття «освітній маркетинг», а також поняття «марке-

тингова культура педагога» як соціально-педагогічного впливу на реалізацію технологій некомерційного педагогічного маркетингу.»

Метою статті є обґрунтувати необхідність формування маркетингової культури у студентів – майбутніх менеджерів освіти, проаналізувати підходи до формування понятійного апарата з проблеми, виокремити перспективи подальшого дослідження теми.

Аналіз сучасного стану загальнотеоретичних і психолого-педагогічних питань формування культури особистості вчителя показав, що:

1. У суспільстві назріла гостра необхідність формування нових культурних цінностей залежно від висунутих освітніх цілей, які можуть бути орієнтовані й на особистість учителя, його культурне самовизначення й саморозвиток.

2. Сходження педагога до культури самовизначення повинне припускати включення проміжного етапу інтеграції його досягнень в особливого роду професійно-особистісний феномен - маркетингову культуру особистості.

3. Соціально-економічний стан суспільства вимагає реалізації адаптаційного механізму формування маркетингової культури педагога.

4. Процеси прилучення педагогів, в тому числі й майбутніх, до цінностей маркетингової культури залежать від існуючої системи соціально-професійної підтримки вчителя в прагненні до професійного росту й від проявів його індивідуальності.

5. Сполучення питань професійної культури й ідей некомерційного маркетингу в психолого-педагогічній літературі дозволяє в загальному вигляді визначити маркетингову культуру педагога, з одного боку, як інтегральний компонент процесу формування професійно-особистісної культури, а з іншого, – як інноваційний рівень розвитку професійно-особистісного досвіду.

6. Маркетингова культура педагога формується на базі конкретного практичного педагогічного досвіду професійної діяльності й припускає наявність маркетингового потенціалу, що відповідає інваріанту ціннісних установок професійної діяльності.

7. Послідовне перетворення професійного й особистісного досвіду під час формування професіонала засобами некомерційного має враховувати фактор особистості педагога й фактор соціально-професійного середовища.

У ході теоретичного аналізу й вивчення практики маркетингової діяльності в сфері додаткової професійно-педагогічної освіти педагогів було виявлено ряд протиріч між: соціально-економічним

характером вимог суспільства до особистості вчителя й традиційним змістом його професіоналізму, що не передбачає його роботу в інноваційному маркетинговому режимі; розробкою загальних питань теорії й практики некомерційного маркетингу й прикладних функцій маркетингу в діяльності суб'єктів управління; актуалізацією проблеми адаптації вчителя до нових економічних і соціально-професійних умов його праці й цілями традиційного професійного навчання та підвищення кваліфікації; потребою педагога у професійно-особистісному самовизначенні, самореалізації в умовах ринкових відносин і динамікою соціально-педагогічної реальності.

Визначення протиріччя дало змогу сформулювати висновок: на тлі активного поширення закордонного досвіду прилучення педагогів до цінностей ринкових відносин (Велика Британія, США, Франція та ін.) вітчизняна педагогічна наука поки ще слабо відгукується на зміни, що відбуваються в суспільстві, не виявляє соціальної активності в аналізі протиріччя й у розробці шляхів рішення назрілих проблем в освіті (С.Андрєєв, Э.Нікітін, В.Турченко та ін.). У зв'язку з цим у системі освіти існує неоднозначність понять «маркетингова культура», «освітній маркетинг» тощо. Словосполучення знайшли змістове поєднання у такому вигляді не так давно. Слово «маркетинг» у перекладі з англійської означає діяльність, пов'язану з ринком. Незважаючи на простоту такого перекладу ми будемо дотримуватися «західного» терміна, оскільки його змістове й функціональне наповнення ширше звичного нам слова «ринок». Серед різноманіття визначень маркетингу ми дотримуємося наступного його класичного визначення: «маркетинг – це вид людської діяльності, спрямованої на задоволення потреб і потреб за допомогою обміну [7, с.47].

Теорія маркетингу зародилася в США на рубежі ХХ століття як реакція на загострення проблеми реалізації товару. Вже на початку ХХ століття маркетинг став і особливою учбовою дисципліною. Лекційні курси з такою назвою почали читати в Мічигані, Каліфорнії, в університеті штату Іллінойс. Важливим рубежем в історії маркетингу стали 50-і роки ХХ ст., коли його теорія зімкнулася з теорією управління. В результаті виникла прикладна наука про управління компаніями на принципах маркетингу, яка отримала назву «Ринкова теорія управління».

Поширення поняття «маркетинг» породило його новотвір – «маркетингова культура», що в науково-педагогічній літературі з менеджменту й маркетингу організацій [3; 4; 7; 10 та ін.] фактично не має науково обґрунтованого визначення, тобто педагогічний зміст маркетингової культури виявити не вдається. Тоді як в психолого-педагогічному значенні «маркетингова культура вчителя» виникає на основі інтеграції існуючих знань про фахову культуру вчителя й особливих маркетингових характеристик соціально-професійних контактів (або обмінів) між педагогами й іншими можливими учасниками відповідних професійних контактів.

Концептуально важливим для реалізації механізму формування маркетингової культури педагога стає розгляд комплексу наявних теоретичних і практичних надбань про некомерційний маркетинг в неприбутковому секторі або в некомерційній сфері діяльності організацій і фізичних осіб [1; 3; 5].

Розвиток теорії некомерційного маркетингу має місце в теоретичних закордонних і вітчизняних дослідженнях, активно розробляються питання «маркетингу інноваційних процесів». Розглядаючи маркетинг як вид людської діяльності, спрямованої на задоволення його потреб за допомогою обмінів, слід відмітити некомерційні сутності цих обмінів. Таким чином, педагогічно значущими є досвід і наукові результати тих досліджень (С.Андрєєва, Л.Мельниченко), які присвячені поглибленому вивченню проблеми маркетингового утворення персоналом некомерційних організацій. Некомерційний маркетинг – діяльність некомерційних суб'єктів (неприбуткових організацій, суспільних об'єднань, фізичних осіб) у конкурентному середовищі, засноване на принципах класичного маркетингу й спрямоване на досягнення цілей, не зв'язаних безпосередньо з одержанням прибутку.

Для уточнення словосполучення «некомерційний маркетинг» слід зробити порівняльний аналіз ідей соціального маркетингу, який отождоюють з некомерційним у спеціальній літературі по

маркетингу. Поняття «соціальний маркетинг» був уперше уведений в 1971 році для позначення «планування, виконання й контролю програм, що ставлять своєю метою домогтися прийняття будь-якої соціальної ідеї, проекту або завдання для цільової групи населення» (Ф.Котлер). В інтерпретації російських дослідників соціальний маркетинг – це маркетинг некомерційної організації, який повинен орієнтуватися на сполучення довгострокових інтересів споживачів і довгострокових інтересів суспільства в цілому (І.Альошина, С.Андрєєв, Ю.Красовский та ін.). Важливо підкреслити, що з позицій соціального маркетингу некомерційних організацій повинні підтримувати тільки такі соціальні потреби, які відповідають росту соціального благополуччя суспільних груп у перспективі, що виражається в просвітницькій функції освіти.

Узагальнюючи ці визначення, можна сказати, що сучасний некомерційний маркетинг, поєднуючи в собі принцип ділового партнерства і концепцію соціального маркетингу, орієнтує некомерційні організації на застосування соціально схвалюваних стратегій розвитку й успішно значимих культурних проектів.

У рамках нашого дослідження своєчасним представляється введення в педагогічний поняттєво-категоріальний апарат терміна «маркетинг людиноцентричних технологій» (В.Шепель). Це багатопільова система зусиль із забезпечення процесу прояву особистісного потенціалу працівників, актуалізації їх професійної здатності та професійної майстерності, почиття професійної гідності, заощадження здоров'я, духовного піднесення міжособистісних і ділових відносин... [11]. Очевидно, що предметне знання цих технологій, умінь використовувати їх у повсякденній діяльності може бути показовим для оцінки рівня професійної культури як сучасного педагога, так і майбутніх менеджерів освіти.

Як відомо (Л.Карамушка, К.Платонов, В.Рибалка, С.Сисоєва та ін.), єдність професійного й особистісного має розглядатися через особистісний професійний досвід особистості, зокрема майбутнього фахівця. У зміст цього поняття – «особистісно-професійний досвід», ми включаємо характеристику знань, умінь, навичок, звичок, спрямованості особистості педагога, пізнавальних, естетичних та інших якостей.

Таким чином, ПЕДАГОГІЧНИЙ МАРКЕТИНГ – діяльність педагогічного працівника щодо виявлення, узгодження, установлення або зміни соціально-професійних взаємин між суб'єктами освітнього середовища з метою досягнення позитивного соціально-педагогічного ефекту. При цьому фахівець аналізує педагогічну ситуацію, виявляє симптоми й характер проблеми, можливі причини її виникнення, установлює щирі причини (ставить діагноз), аналізує можливі варіанти рішення проблеми, вибирає найбільш оптимальний з них, приводить його в дію й паралельно здійснює контроль. А ОСВІТНІЙ МАРКЕТИНГ – керування взаєминами між навчальними закладами і їхніми клієнтами (зовнішній маркетинг) і керування взаєминами між працівниками освітньої установи й споживачами освітніх послуг (внутрішній маркетинг) з метою задоволення освітніх потреб населення; система керування виробництвом і поширенням освітніх послуг.

Таким чином, проблема маркетингової культури в контексті соціально-професійної діяльності педагогічних працівників залишається нерозробленою.

Однак цілком впевнено ми можемо сказати, на чому слід орієнтуватися при розробці механізму формування маркетингової культури. Це – соціально-професійні потреби особистості вчителя, його професійно значущі якості, психологічні особливості, мотиваційні установки на здійснення цілей діяльності (Г.Селевко, К.Платонов).

У зв'язку із цим, педагогічний зміст маркетингової культури майбутнього менеджера освіти деякі вчені визначають, по-перше, як інтегральний компонент професійно-особистісної культури педагога, як сукупність маркетингових характеристик, що визначають його стиль мислення, поведіння, емоційних ціннісних відносин у професійній, як самовираження у соціально-професійному середовищі; по-друге, через інноваційну характеристику рівня професійно-особистісного досвіду, що відповідає здатності вчителя до досягнення цілей саморозвитку.

У цілому такий підхід до маркетингової культури особистості

вчителя не суперечить розумінню культури як узагальненої моделі, форми прояву життєвого досвіду людини, реалізації його в професійній діяльності (Л.Виготський, Н.Данилевський, Г.Коджаспірова та ін.). Загальна спрямованість педагога до розвитку, орієнтація його цінностей у напрямку інноваційної культури створює передумови для побудови педагогічної моделі пізнавально-творчої діяльності менеджера освіти, компетентного в плані маркетингу. Дослідженнями багатьох вчених підкреслено, що творчість є найбільш ефективним засобом самореалізації, одночасно будучи й провідним способом нарощування культурного потенціалу особистості педагога, що забезпечує успішність його професійної діяльності.

Педагог, зокрема майбутній менеджер освіти, розглядається нами як найважливіший потенційний суб'єкт формування культури особливого роду - культури, що виникає в нових соціально-економічних умовах здійснення його професійної діяльності, який одночасно є й носієм маркетингового потенціалу як особливої характеристики маркетингової культури.

Для визначення механізму формування маркетингової культури майбутніх менеджерів освіти в контексті змістово-діяльнісного підходу згідно твердженню І.Лернера «культура особистості містить у собі чотири компоненти діяльності: знати, уміти, творити, хотіти» [8, с.85-89], ми беремо до уваги модифікацію питань про саморегулюючі механізми розвитку професійної педагогічної культури як упорядкованої сукупності професійно-ціннісних орієнтацій й свідомо придбаних якостей особистості педагога, універсальних способів пізнання й гуманістичної технології педагогічної діяльності [9, с.56-63].

Таким чином, механізм формування маркетингової культури можна охарактеризувати як сукупність сформованих у соціально-професійному середовищі закономірних зв'язків, способів і відносин, що стимулюють саморозвиток, у вигляді переходів від актуалізованих потреб (інтересів), ціннісних орієнтацій через установки на маркетингове перетворення професійно-особистісного досвіду.

Виходячи з аналізу теоретичних джерел дослідження, слід виділити функції маркетингової культури педагога:

1. Інформаційна. Дає можливість ефективно використати (диференційовано одержувати й адресно передавати) інформацію як усередині різних професійних груп, так і між ними.
2. Діагностична. Виражається в можливості проведення самодіагностики ділових якостей, психологічних особливостей, оцінки рівня свого професіоналізму.
3. Комунікативна. Дозволяє цілеспрямовано й ефективно

організовувати спілкування й взаємодію, установлювати персоніфіковані професійні контакти, які сприяють розвитку ділової активності.

4. Розвивальна. Припускає розвиток здібностей й якостей особистості педагога, що впливають на рівень професійно-особистісної успішності.
5. Адаптивна. Пропонує рекомендації й побажання, що корегують стиль поведінки в проблемних ситуаціях соціально-професійного середовища.

Висновки. Наявність у соціумі некомерційного маркетингу сприяє виявленню в складі професійної культури педагога інтегрального некомерційного компонента маркетингового типу, що задає навички й уміння успішного соціального функціонування фахівців, зокрема майбутніх менеджерів освіти в ринково орієнтованому освітньому просторі.

Отже, маркетингова культура педагога, характеризуючи способи здійснення професійної діяльності, є, умовно говорячи, «вторинним» явищем професіоналізму вчителя, результату досягнення цілей.

Окремо взяті результати діяльності педагога, його професійні досягнення, можуть самостійно знаходити якості маркетингово-значущого продукту, оскільки професійна діяльність учителя регулюється попитом та пропозицією на освітні послуги. Роль ринкового аспекту в утворенні постійно зростає. Сьогодні «інтелектуальний продукт уже в першому прояві – такий же товар з вартістю, ціною, виготовлювачем, продавцем, споживачем, комплексом реклами, як хліб і молоко» [2]. Сукупність маркетингових процесів навколо вчителя, що працює в школі або займається індивідуальною трудовою діяльністю, або студента, який готується стати вчителем чи керівником навчального закладу, надзвичайно різноманітна. Маркетингові соціально-професійні комунікації настільки розгалужені, що ставлять педагога перед необхідністю знання законів поведінки в маркетинговому середовищі.

У сформованому освітньому просторі практично кожен використовує елементи маркетингу, що може бути пояснено присутністю в структурі професійно-педагогічного досвіду педагога апіорі інваріанта маркетингового потенціалу. У цілому, для більшості вчителів маркетинг – це щось нове, привабливе до себе, престижне явище.

У подальшому дослідженні нами буде розроблено і апробовано технологію формування маркетингової культури майбутніх менеджерів освіти, розроблено систему критеріїв та механізм діагностики сформованості маркетингової культури студентів педагогічних факультетів.

Література

1. Андреев С.Н. Основы неkomмерческого маркетинга / С.Н.Андреев, Л.Н.Мельниченко. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 256 с.
2. Вульф В.Б. Воспитание и рынок в переходный период / Борис Зиновьевич Вульф // Педагогика. –1993. – №2. – С.9
3. Социальный маркетинг для некоммерческих организаций. Практическое пособие [Дюкарев Г., Карен А. Фокс, Оливия Холмс, Кристофер Вудз Эбнер]. – М.: Центр развития образования, 1998. – 247 с.
4. Завьялов П.С. Формула успеха: маркетинг / П.С.Завьялов, В.Е.Демидов. – М.: Международные отношения, 1988. – 286 с.
5. Котлер Ф. Маркетинг. Менеджмент / Филип Котлер. – СПб.: Питер, 1999. – 896 с.
6. Красовский Ю.Д. Организационное поведение: Учебное пособие для вузов / Юрий Дмитриевич Красовский. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 472 с.
7. Котлер Ф. Основы маркетинга: Пер. с англ. / Общ.ред. и вступление. ст. Е.М.Прядивьяной. – М.: Прогресс, 1990. – 736 с.
8. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / Исаак Яковлевич Лернер. – М.,1980. – 312 с.
9. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие / Виталий Александрович Сластенин. – М.: Прометей, 1993. – 177 с.
10. Маркетинг: Принципы и технология маркетинга в свободной рыночной системе. Учебник / К.Ховард, Н.Д.Эриашвили и др. – СПб.: Питер, 1999. – 446 с.
11. Шепель В.М. Человековедческие технологии / Виктор Михалович Шепель // Народное образование. – 2001. – №1. – С.75-78

Кушнир И.И.

Формирование маркетинговой культуры будущих менеджеров образования

В статье обосновывается необходимость формирования маркетинговой культуры у студентов – будущих менеджеров образования, в также анализируются подходы до формирования понятийного аппарата отмеченной проблемы, выделяются перспективы последующего исследования темы.

Ключевые слова: маркетинговая культура, менеджер образования.

Forming the marketing culture of future managers of education

The author of the article has considered the necessity of forming of marketing culture for students – future managers of education, in approaches forming of concept vehicle of the noted problem has also been analyzed, the prospects of subsequent research of theme have been selected.

Keywords: marketing culture, manager of education.

УДК 371.132:37.03 + 378.016:694

ІНТЕРАКТИВНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Лалак Н.В.

У статті висвітлюються позитивні аспекти інтерактивної моделі навчання та розкриваються труднощі їх застосування у навчально-виховному процесі в умовах університету.

Ключові слова: освітній процес, інтерактивна модель навчання, мотивація.

Формування пізнавальної активності студентів відносяться до числа найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Це зумовлено новими завданнями, які висунені сьогодні освітніми реформами перед викладачами вищої школи – готувати молоде покоління, яке глибоко пристосовується до стрімких змін, що відбуваються в світі, з активною позицією в життєвих обставинах, критичним, творчим мисленням, здатне до розуміння інших людей та співпраці, із зростаючою особистісною відповідальністю за свою самоосвіту, самовдосконалення та кар'єрний ріст.

Багато викладачів вищої школи сьогодні зіштовхуються з проблемою, що студенти мають низький показовий рівень, низьку активність у навчанні, не можуть чітко формулювати свої думки, не усвідомлюють необхідності в оволодінні новими знаннями та вміннями. З іншого боку, студенти відчувають потребу в активній діяльності, яка веде до надбання знань, розуміють, що без знань не можна успішно організувати життя, діяльність, правильно мислити, діяти. Ці тенденції вимагають змін стратегій освіти та навчання молодого покоління. Орієнтиром для сучасного навчання студентів є пошук засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності, використовуючи різноманітні форми її організації та методичні підходи до освітнього процесу.

Через фахові публікації та власний педагогічний досвід у свідомість викладачів поступово закладається думка, що інтерактивні технології навчання створюють необхідні умови як для становлення і розвитку компетентностей студентів, так і для розвитку й виховання особистості активних громадян із відповідною системою цінностей. Крім того, інтерактивні технології навчання дають можливість подолати кризу мотивації навчання, яка стала головною проблемою останнього десятиліття.

Накопичений вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід засвідчує, що інтерактивні технології навчання сприяють інтенсифікації навчального процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це виявляється в необхідності:

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним;
- самостійно знаходити можливі ресурси для вирішення проблеми;
- виробляти стратегію досягнення цілей та планувати конкретні дії;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх;
- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати

компроміси, прагнути діалогу;

- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати вміння проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих задумів.

Переваги інтерактивного навчання спонукають науковців та викладачів до теоретичних узагальнень, накопичення досвіду, його застосування у процесі фахової підготовки студентів. Разом з тим аналіз науково-методичних джерел свідчить про відсутність однозначного погляду на природу інтерактивності як педагогічного явища.

Як показує огляд науково-методичних праць таких дослідників сучасних технологій навчання, як О.М.Пехота, Г.К.Селевко, М.В.Кларин, І.А.Зязюн, М.А.Хайруллінов, О.І.Пометун та інших, серед різноманіття педагогічних технологій мало хто із науковців виокремлює інтерактивні технології. Як правило, дослідники розглядають їх у контексті особистісно-орієнтовних технологій.

Мета статті: з'ясувати труднощі, що виникають у процесі інтерактивного навчання студентів і окреслити можливі шляхи їх подолання.

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми та власний педагогічний досвід, ефективному застосуванню інтерактивних методів заважають певні обставини. Насамперед, це відсутність спеціальної теоретичної і практичної підготовки педагогічних кадрів до застосування інтерактивних методів, нерозробленість прикладних питань щодо організації інтерактивного навчання окремих дисциплін. Така ситуація спричинює плутанину в поняттях, їх підміну.

Разом з тим серйозною проблемою є подолання певних психолого-педагогічних стереотипів викладачів у відносинах «студент-викладач», набутих ними під час роботи у традиційній моделі навчання. Можливо, причина цього явища в тому, що поширення інтерактивного навчання відбувається без проходження кожним викладачем тренінгового навчання у спеціально підготовлених тренерів-викладачів, оскільки за словами О.І.Пометун, «всі спроби самостійного опанування технологіями «за книжками» або шляхом навчання у невідготовлених розробниками інновації викладачів призводять до викривлення ідей та втрати ефективності досвіду» [5]. Тому нагальною потребою в процесі використання інтерактивного навчання в сучасній освіті є посилення теоретичних і практичних розробок із проблеми, осмислення структури інтерактивного навчання, його змісту щодо окремих навчальних дисциплін, охоплення спеціальним тренінговим навчанням на зразок «Intel. Навчання для майбутнього» широкого кола педагогічних працівників.

На сьогодні в навчальному процесі активно використовуються різні інтерактивні методи – «Мозкова атака», аналіз ситуації, симуляції, дебати, дискусія, ділові ігри. «Мікрофон», метод передбачень, гронування, кейси тощо. Інтерактивне навчання здійснюється, коли всі студенти залучаються до процесу самостійного здобуття нових знань. При цьому значно більша частина заняття відводиться для роботи у парах та групах, що дозволяє студентам вчитися один у одного. У зв'язку з цим перед викладачем постають такі завдання:

- правильно об'єднати студентів у групи (за рівнем знань, інтересами, темпераментом);
- залучити до активної групової роботи всіх учасників коман-

ди, стимулювати їх до обміну думками, пошуку та об'єднання альтернатив, прийняття рішення;

- унеможливити дублювання та копіювання роботи учасників однієї групи учасниками іншої;
- об'єктивно оцінити роботу та успішність кожного учасника команди.

Надзвичайно важливою є здатність викладача створити ефективну навчальну ситуацію, розподілити ролі, організувати діалог, дискусію, яка орієнтована на досягнення соціальної та професійної компетентності. Не менш суттєвим є вміння спроектувати цю роботу в такий спосіб, щоб запропоновані форми навчання не стали жорстко нав'язаними схемами, а враховували потреби і запити учасників навчального процесу, були результатом розумного компромісу між достатньо різними іноді інтересами студентів і викладача.

При цьому важливо дотримуватися визначених Г.О.Сиротенко умов підвищення ефективності навчання дорослих: «враховувати мотиви навчання, створити позитивну атмосферу навчального процесу, використовувати суб'єктивний досвід студентів, створювати ситуації успіху, демонструвати можливість використання набутих знань у практичній діяльності, використовувати різноманітні методи навчання, форми організації навчального процесу» [4, с.29] приводу останньої умови варто зазначити, що О.Пометун та Л.Пирожено застерігають від бездумного захоплення «іграми заради самих ігор» і пропонують «на одному занятті використовувати одну (максимум дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп» [3, с.18], адже використання інтерактивних технологій у навчальному процесі не повинно бути самоціллю, а лише засобом підвищення його ефективності. Разом з тим необхідним чинником такого навчання вважаємо дотримання принципу систематичності в застосуванні інтерактивних технологій. Такої ж думки і Л.Кратасюк, яка зазначає, що «важливо в навчально-виховному процесі передбачити системне використання інтерактивних методів навчання, досягаючи на кожному з етапів пізнання раціонального співвідношення парної, групової та самостійної діяльності.

Спостереження за навчальним процесом та дані опитувань викладачів дозволяють дійти висновку, що найпоширенішими труднощами у процесі організації парної та групової роботи є:

- недостатня підготовка студентів, їх неготовність працювати самостійно, брати відповідальність за власну навчальну діяльність;
- реалізація індивідуального підходу;
- оцінювання внеску кожного.

Як оцінити роботу студентів: індивідуально чи групи в цілому? За якими критеріями? Методисти пропонують використовувати

різні форми оцінювання: самооцінювання, взаємооцінювання, вербальне оцінювання, оцінювання в балах, з використанням діагностичних карток за певними критеріями, зокрема:

- за активність;
- за оригінальність ідей;
- за правильність прогнозів та пропозицій;
- за кінцеве командне завдання.

Не менш важливим фактором в організації інтерактивного навчання є і матеріальне обладнання аудиторії, що, за словами Г.О.Сиротенко, може сприяти або заважати активному навчанню [1, с.23]. Універсальною вважається форма «П», проте, як свідчить досвід, за такого розташування меблів важко створити умови для групових форм роботи. Тож при застосуванні того чи іншого інтерактивного методу необхідно враховувати і особливості облаштування навчальної аудиторії.

Висновки. Наблизитись до розв'язання цих та інших проблем можливо лише на основі органічного поєднання інноваційних підходів і технологій із класичними методами викладання, інтеграції найкращого вітчизняного і зарубіжного досвіду, адже, на думку вітчизняних науковців, ніякі інтерактивні методи не замінять чорної дошки, на якій професор білою крейдою виписуватиме прописні істини. Разом з тим для підвищення якості фахової підготовки студентів надзвичайно важливо у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів використовувати різноманітні інтерактивні методи, що дозволяють створити ситуації, включаючись у які студенти оволодівають мистецтвом швидко та ефективно розв'язувати навчально-методичні завдання у співпраці, удосконалюють культуру спілкування, розвивають критичне мислення, набувають навичок самостійного здобуття та передавання своїх знань іншим. А це є необхідним для сьогодення, оскільки актуальним є питання про конкурентоспроможність фахівців в умовах ринкової економіки. Така організація фахової підготовки сприяє кращому формуванню технологічної, предметної та комунікативної компетенції студентів, адже студенти навчаються краще, коли їм цікаво і вони відчують свої успіхи в опануванні знань. Вдале застосування інтерактивного навчання підсилює викладацькі прийоми, підвищує здатність реагувати на індивідуальність студентів.

У перспективі передбачається широке впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів інтерактивної моделі навчання студентів, яка вимагає від викладачів реалізації певних педагогічних умов:

- організація навчального процесу як багатосторонньої, партнерської, інтенсивної комунікації;
- сприятлива, позитивна психологічна атмосфера в групі;
- спеціальна організація навчального простору.

Література

1. Кратасюк Л.М. Інтерактивні методи навчання: Розвиток комунікативних і мовленнєвих умінь / Людмила Миколаївна Кратасюк // Дивослово. – 2004. – №10. – С.2-11
2. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник / [Гончаренко С.У., Олійник П.М., Федорченко В.К. та ін.]; За ред. С.У.Гончаренка, П.М.Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
3. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К., 2007. – 142 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О.Пометун, Л.Пирожено. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник «Шляхи оновлення освіти» / Григорій Олексійович Сиротинко. – Х.: Основа, 2003. – 96 с.

Лалак Н.В.

Интерактивная модель обучения студентов: проблемы и перспективы

В статье описываются положительные аспекты интерактивной модели обучения и раскрываются трудности их применения в учебно-воспитательном процессе в условиях университета.

Ключевые слова: образовательный процесс, интерактивная модель обучения, мотивация.

Lalak N.V.

Interactive model of teaching students: problems and prospects

The author of the article has considered the positive aspects of interactive teaching and has outlined the difficulties of its application into educational process of the university.

Key words: educational process, interactive teaching process, motivation.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Лещук Г.В.

Труднощі становлення особистості у нестабільному суспільстві виводять на перший план проблему вивчення соціалізації як соціально-педагогічного явища. У статті проаналізовано соціалізацію як соціально-педагогічну категорію, проаналізовано основні підходи до визначення поняття «соціалізація», охарактеризовано основні типи соціалізації. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні процесу соціально-педагогічного керівництва процесом соціалізації особистості на різних вікових етапах розвитку людини.

Ключові слова: соціалізація, становлення особистості в суспільстві, види соціалізації.

Актуальність теми дослідження. Соціалізація – це процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в результаті якого відбувається її соціальна адаптація. Соціалізація визначається характером самого суспільства, його характеристиками та потребами. Із змінами у соціумі трансформуються критерії та норми життєдіяльності людини, а також умови її творчої самореалізації. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває дослідження змін, які характеризують процес соціалізації, визначення конкретних чинників, умов та соціальних суперечностей, які визначають специфіку становлення особистості як члена суспільства.

Вагомий вклад у дослідження проблем становлення особистості та її соціалізації внесли учені Т.Алексеев, Є.Ануфрієв, Л.Буєва, І.Ватін, І.Ведін, М.Глухова, С.Гольдентріхт, Г.Смирнов, М.Лукашевич, А.Мудрик та інші.

Мета статті: розкрити особливості соціалізації як соціально-педагогічної категорії.

У гуманітарні науки термін «соціалізація» прийшов з політекономії, де вживався у значенні «усуспільнення землі, засобів виробництва». Популяризатором терміна «соціалізація» стосовно людини є американський соціолог Ф. Гідінгс, котрий у 1887 р. у праці «Теорія соціалізації» вжив його в значенні, близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя» [9].

Теорія соціалізації бере початок із робіт французького соціолога та соціального психолога Г. Тарда. На думку цього дослідника, основне значення має копіювання, або наслідування, яке існує у формі звичаїв, традицій, моди, в результаті якого виникають суспільні цінності та норми, а індивіди, засвоюючи їх – соціалізуються, іншими словами, пристосовуються до умов суспільного життя та проходять процес інтеріоризації – формування внутрішньої структури людської психіки шляхом переведення елементів зовнішнього світу у внутрішнє «я» особистості. Результатом інтеріоризації і є сформована індивідуальність [1; 13].

У процесі розвитку наук про людину сформувалася сукупність поглядів на соціалізацію, що об'єднувала ідеї нерозривного зв'язку соціалізації з освітою та вихованням; її зв'язку з адаптивними процесами; уявлення про соціальні контакти як один із змістовних аспектів соціалізації, про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для ефективної соціалізації. У контексті цих ідей соціалізація розглядалася як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей.

Активно поняття «соціалізація» почало вживатися починаючи із 40-х рр. XX ст. в роботах американських дослідників А.Госпіна, І.Толмена, Є.Маккобі, проте осмислення проблеми соціалізації почалося задовго до поширення відповідного терміна. Питання про те, яким чином людина стає компетентним членом суспільства, завжди було в центрі уваги філософів, письменників, а в останній третині XIX ст. почало інтенсивно досліджуватися соціологами і соціальними психологами. До утвердження теорії соціалізації відповідні дослідження відбувалися в рамках традиційних проблем людознавства. З появою в науковому обігу поняття «соціалізація» сталася переорієнтація цих робіт у нове русло, і до середини XX ст. соціалізація перетворилася в самостійну міждисциплінарну галузь досліджень.

З кінця 60-х рр. XX ст. проблема соціалізації знову набуває актуальності і привертає увагу науковців. Зокрема, представники біхевіоризму трактують соціалізацію, як процес соціального виховання; представники гуманістичної психології розглядають соціальне становлення і розвиток як самоактуалізацію Я-концепції; у структурно-функціональному напрямку американської соціології процес соціалізації розкривається через процес адаптації, пристосування до культурних, психологічних і соціальних факторів навколишнього середовища.

На сучасному етапі загальні проблеми соціалізації та її окремі аспекти вивчають філософи, етнографи, соціологи, психологи, кримінологи і представники інших наук.

У сучасній науковій літературі існує досить широкий набір визначень соціалізації, які різняться залежно від розуміння їхніми авторами сутності й структури особистості як психосоціогенної істоти. Більшість визначень цього поняття містить загальне положення про те, що сутність соціалізації полягає у засвоєнні індивідом соціального досвіду, але розуміння змісту цього досвіду, його структури, засобів і порядку засвоєння істотно відрізняються.

Отже, соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – це:

- процес, в ході якого дитина поступово перетворюється на особистість, яка розуміє і саму себе і довкілля, набуває знань і навичок, притаманних культурі, в якій він (або вона) народився;
- процес інтеграції індивіда у суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальні інститути, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально-значущі риси особистості;
- процес розвитку людини як соціальної істоти, становлення її як особистості;
- процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин;
- процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків і відносин, необхідних для його становлення і життєдіяльності в даному суспільстві;
- способи формування умінь і соціальних установок індивідів, які відповідають їх соціальним ролям; процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі [1].

Одним із найбільш повних може вважатись визначення соціалізації особистості в інтерпретації М. Лукашевича: це «процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку» [6, с.113; 12].

Таким чином, соціалізація особистості є специфічною формою набуття нею тих суспільних цінностей, що існують в усіх сферах суспільного життя. Основою соціалізації є освоєння індивідом мови соціальної спільноти, мислення, форм раціональності й чуттєвості, сприйняття норм, цінностей, традицій, звичаїв, зразків діяльності тощо. Індивід соціалізується, включаючись у різноманітні форми соціальної діяльності, засвоюючи характерні для них соціальні ролі. Тому соціалізацію особистості можна розглядати як перехід від індивідуального до соціального. Водночас соціалізація передбачає індивідуалізацію, оскільки людина засвоює існуючі цінності вибірково, через свої інтереси, світогляд, формуючи власні потреби, цінності. Водночас соціалізація – найважливіший чинник стабільності суспільства, його нормально-го функціонування та розвитку.

Процес, зворотний соціалізації, називається *десоціалізацією*. Внаслідок нього людина може частково або повністю втратити

засвоєні норми і цінності. Це може бути зумовлено ізоляцією людини, уніфікацією, обмеженням спілкування та можливостей для підвищення культурного рівня та ін.

У перехідних суспільствах часто простежується явище *ресоціалізації* – докорінної зміни соціального середовища, яке зумовлює необхідність особистості пристосуватися до нових соціальних обставин, норм і цінностей. Це болісний процес, який нерідко вимагає цілковитої зміни поглядів на суспільство, переоцінки життя, руйнування попереднього світорозуміння, розриву з традиційними культурними цінностями, необхідності брати на себе незвичну соціальну роль тощо [8, с.47].

Аналіз різних підходів до розуміння сутності соціалізації свідчить, що всі вони так чи інакше тяжіють до одного з розуміння ролі самої людини в цьому процесі.

Перший підхід передбачає пасивну позицію людини в процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес її адаптації до суспільства, яке формує кожного свого члена відповідно до притаманної йому культури. Цей підхід може бути названий *суб'єкт-об'єктним* (суспільство – суб'єкт впливу, а людина – його об'єкт). Основоположниками даного підходу є французький вчений Е. Дюркгейм і американський Т. Парсонс [9; 14].

Прихильники другого підходу виходять з того, що людина активно бере участь у процесі соціалізації і не лише адаптується до суспільства, а й впливає на життя, що її оточує, виявляє творчу ініціативу. Цей підхід можна визначити як *суб'єкт-суб'єктний*. Його основоположниками вважаються американці Ч. Кулі і Дж. Герберт Мід [9; 14].

Грунтуючись на суб'єкт-суб'єктному підході, соціалізацію можна трактувати як розвиток і самозмінювання людини в процесі засвоєння і відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини із стихійними, відносно спрямовуваними і цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах.

Слід зауважити, що аж до 60-х рр. XX століття, говорячи про соціалізацію, вчені зазвичай мали на увазі розвиток людини в дитинстві, підлітковому віці та юності. Лише в останні десятиріччя дослідники наблизилися до розуміння соціалізації як процесу, характерного для дорослого віку і навіть старості. Соціалізацію як процес, що триває все життя, одним із перших описав О. Брім. Соціалізація дорослих, на його думку, відрізняється від соціалізації дітей тим, що вона націлена на зміну поведінки в новій ситуації, тоді як у дітей акцент робиться на формуванні ціннісних орієнтацій. Крім того, дорослі, покладаючись на свій соціальний досвід, здатні оцінювати норми і сприймати їх критично, а діти – лише засвоювати їх. І нарешті, соціалізація дорослих допомагає дітям набутти потрібних навичок (часто конкретного характеру), а соціалізація дітей пов'язана значною мірою з мотивацією.

Таким чином, соціалізація триває упродовж усього життя людини, поділяючись на *первинну* (соціалізація дитини) та *вторинну* (соціалізація дорослих). Це відбувається тому, що умови життя людини, а отже, і вона сама, постійно змінюються, вимагають входження у нові соціальні ролі та змін статусу, інколи докорінних. Але якщо під час соціалізації дитини головною для неї є соціальна адаптація (пристосування до суспільного середовища), то для соціалізації молоді і навіть соціально зрілої людини основну роль відіграє інтеріоризація.

Виділяють такі види соціалізації:

- ейкуменна соціалізація,
- соціально-побутова соціалізація,
- мезосоціалізація,
- економізація,
- політизація,
- етнокультурна соціалізація [11].

Ейкуменна соціалізація – це становлення людини в певному природному середовищі, засвоєння і реалізація нею певних програм взаємодії з природою, формування певного типу свідомості, а також відповідних форм і методів життєдіяльності. Ейкуменна соціалізація є базовою і визначає всі інші види соціалізації.

До основних *структурних елементів* ейкуменної соціалізації входять:

- а) відношення до неживої природи;
- б) відношення до рослинного світу;

в) відношення до тваринного світу і його найвищої форми – людини;

г) відношення до оточуючого космосу.

Серед основних *видів ейкуменної соціалізації* можна виділити такі:

- а) державна,
- б) громадська,
- в) сімейна,
- г) індивідуальна.

У процесі ейкуменної соціалізації молоді можна виділити два основних *етапи*: репродуктивний, підготовчий і етап продуктивний, самодіяльний. Перший етап, як правило, співвідноситься із старшим підлітковим віком, а другий – із власне молодим віком.

Сімейно-побутова соціалізація – конкретно-історичний процес становлення та розвитку людини в інфрасферах батьківсько-материнської а також власної молоді сім'ї, що є процесом реалізації певних соціальних програм, форм і методів життєдіяльності [11, с.128]. Сім'я є базовою ланкою суспільних відносин, саме в сім'ї більшість людей проходить свої перші вікові стадії розвитку, зокрема, підлітковий вік та юність.

Виділяють три основних види діяльності, спрямованої на формування особистості: 1) діяльність державних, недержавних та громадських організацій; 2) діяльність власне сім'ї, батьків; 3) діяльність самих індивідів стосовно власного становлення і розвитку. Батьківська сім'я відіграє визначальну роль в суспільному становленні молоді, тобто в мезосоціалізації.

Мезосоціалізація – процес становлення і розвитку людини в інфрасферах охорони здоров'я, виховання і освіти, побуту, вільного часу, в яких поетапно реалізуються певні програми, відповідні форми і методи життєдіяльності. Від мезосоціальної сфери залежать процеси формування людини уявлень в економічній, політичній, етнокультурній сферах.

Під *економізацією* людини розуміють освоєння нею певних професій і спеціальностей, її систематичну участь у виробництві матеріальних чи духовних цінностей.

Виділяють три *види діяльності* молодих людей у сфері економіки, у процесі якої якої відбувається економізація: 1) державна; 2) суспільна, підприємницька; 3) індивідуальна.

Політизація – сукупність таких форм діяльності, в результаті яких індивід засвоює політичну культуру, стаючи політичним суб'єктом. Тобто політична соціалізація – це процес входження молоді в політичне життя суспільства, що передбачає оволодіння певними політичними цінностями, нормами, зразками поведінки. Політично соціалізуватися – означає вчитися ставати активними учасниками політичного життя, формувати політичну свідомість і самосвідомість, оволодіння демократичними цінностями.

Виділяють два *етапи* політичної соціалізації – первинну і вторинну. Первинний етап – це сприйняття людиною політичних категорій. У ньому виділяють чотири *аспекти процесу соціалізації*:

- безпосереднє сприйняття дитиною політичного життя, отримання інформації через своїх батьків;
- персоналізація політики, в ході якої політичні фігури стають певними зразками;
- ідеалізація цих політичних образів;
- інституалізація – ускладнення політичної картини і перехід до самостійного сприйняття політики.

Особливість первинної політичної соціалізації полягає у тому, що молоді необхідно адаптуватися до політичної системи, до норм поведінки, ще не розуміючи їх сутності.

Вторинна політична соціалізація характеризується тим, що цей етап пов'язаний з розширенням самостійного політичного досвіду молоді людини, її вмінням продукувати індивідуальні політичні судження, переробляти отриману інформацію, формувати позиції. У ході вторинної політичної соціалізації особа здатна протистояти тиску і виражати свою здатність мати свою точку зору та ідейну позицію. Політизація виражає самокорекцію людини в процесі засвоєння політичних цінностей.

Інститутами політизації виступають усі політичні і громадські організації, які складають політичну систему суспільства, всі органи і механізми влади. Результатом політичної соціалізації стають зрілі індивіди, які не є підвладними політичним коливан-

ням і здатні без сторонньої допомоги прийняти рішення.

Етнокультурна соціалізація – це засвоєння здатності до збереження національної культури, відтворення традицій, підтримка міжнародного спілкування і збагачення культур. Зміст етнокультурної соціалізації молоді полягає, насамперед, у вивченні рідної мови. Далі йде засвоєння основ національної культури і використання її на практиці.

Отже, сутність соціалізації полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того суспільства, до якого вона

належить. Е. Дюркгейм, котрий одним із перших звернувся до проблеми соціалізації, підкреслював, що будь-яке суспільство прагне сформувати людину відповідно до наявних у неї певних універсальних, моральних, інтелектуальних і навіть фізичних ідеалів. Природно, ці ідеали змінюються залежно від історичних традицій, особливостей розвитку і соціального устрою суспільства. Водночас у сучасних умовах соціалізація має багато характеристик, однакових чи більш або менш подібних у різних суспільствах.

Література

1. Гарасимів Т.З. Особистість та проблеми її соціалізації / Т.З.Гарасимів // Форум права. – 2009. – №3. – С.156-161
2. Глухова М.Ф. Социализация как социально-педагогическое явление [Текст] / Марина Федоровна Глухова // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института / Редкол.: А.Г.Кузнецов, А.В.Каравашкин, Е.Г.Чернышева. – М.: МГПИ, 2005. – Т. 3. – С.99-104
3. Городяненко В.Г. Соціологія: підручник / Віктор Георгійович Городяненко. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 560 с.
4. Гримова А. Соціалізація – навчання жити в суспільстві [Текст] / А.Гримова, А.Гришківська // Дошкільне виховання: Науково-методичний журнал для педагогів і батьків. – К., 2008. – № 3. – С.10-13
5. Кравченко Т.В. Сучасні характеристики соціалізації [Текст] / Тамара Володимирівна Кравченко // Педагогіка і психологія / Вісник АПН України / – К., 2007. – № 3. – С.11-19.
6. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч. - метод. посібник / Микола Павлович Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
7. Лукашевич М.П. Теорія і методи соціальної роботи. Навч. посіб. / М.П.Лукашевич, І.І.Мигович – 2-ге вид., доп. і випр.– К.: МАУП, 2003. – 168 с.
8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник / Л.В.Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
9. Мудрик А.М. Социализация человека / Алла Михайлівна Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
10. Мудрик А.М. Социализация человека как проблема [Текст] / Алла Михайлівна Мудрик // Социальная педагогика: Деловой журнал для социальных работников и педагогов. – М., 2005. – № 4. – С. 47-56.
11. Павловський В.В. Основи ювентології. Наукова монографія / Валерій Володимирович Павловський – К.: Дакор, КНТ, 2007. – 238 с.
12. Соціальна робота: навчальний посібник / [В.П.Андрущенко, В.П.Бех, М.П.Лукашевич, І.І.Мигович]. – К.: ДЦССМ, 2002. – Кн. 2. – 315 с.
13. Черниш Н.Й. Соціологія / Наталія Йосипівна Черниш. – Львів: Кальварія, 2003. – 474 с.
14. Шептенко П.А. Методика и технология работы социального педагога / П.А.Шептенко, Г.А.Воронина. – М., 2001. – С.22-25

Лещук Г.В.

Социализация личности как социально-педагогическое явление

Трудности становления личности в нестабильном обществе выводят на первый план проблему изучения социализации как социально-педагогического явления. В статье дана характеристика социализации как социально-педагогической категории, проанализированы основные подходы к определению понятия «социализация», охарактеризованы основные типы социализации. Перспективы последующих исследований мы видим в изучении процесса социально-педагогического руководства процессом социализации личности на разных возрастных этапах развития человека.

Ключевые слова: социализация, становление личности в обществе, виды социализации.

Leschuk G.V.

Socialization of personality as socially-pedagogical phenomenon

Difficulties of becoming of personality in unstable society destroy on the first plan the problem of study of socialization as the socially-pedagogical phenomenon. Socialization as socially-pedagogical category has been analysed in the article, basic approaches are analysed to determination of concept «socialization», the basic types of socialization are described. See the prospects of subsequent researches in the study of process of socially-pedagogical guidance the process of socialization of personality on the different age-old stages of development of man.

Key words: socialization, becoming of personality in society, types of socialization.

УДК 374.71

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ: ДОСВІД АВСТРАЛІЇ ТА УКРАЇНИ

Логвиненко Т.О.

У статті здійснено аналіз особливостей соціальної роботи на села в Австралії та Україні; визначено основну категорію сільського населення, які потребують допомоги професійних соціальних працівників; охарактеризовано основні рівні підготовки соціальних працівників до соціальної роботи в селі; визначено компетенції, якими мають володіти фахівці з соціальної роботи на селі; розкрито шляхи популяризації професії соціальний працівник у сільській місцевості.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, професійна підготовка, сільська місцевість.

Постановка проблеми. Сутність, форми, методи, зміст соціальної роботи визначаються географічними і регіональними особливостями проживання споживачів соціальних послуг, тобто в селі чи місті.

Проблема соціального життя людини, яка проживає у непростих соціальних і економічних умовах сучасного села, є актуальною як для суспільства Австралії так і України. Результати дослідження свідчать, що близько 37 % (100 тис. чол.) австралійців та 27 % (40 мл. чол.) українців проживають в сільській місцевості [2; 4]. Сільський сектор завжди вирізнявся низьким рівнем соціаль-

ного життя, тяжкими умовами праці та побуту.

Мета – здійснити аналіз особливостей соціальної роботи у сільській місцевості та підготовки соціальних працівників до роботи з сільськими жителями: досвід Австралії та України.

Виклад основного матеріалу. Основна мета соціальної роботи у сільській місцевості — вносити соціальні зміни в життя людини, її сім'ї, життя соціальної спільноти. Всі засоби соціальної роботи на селі мають бути використані задля досягнення благополуччя сільського жителя, розвитку ресурсів для задоволення індивідуальних, групових і суспільних потреб.

Австралійське та українське село має глибокі, історично вималювані традиції сімейного виховання; поваги до старшого покоління, сімейних цінностей; культури спілкування зі світом, природою; любов до праці, почуття обов'язку розвивати і примножувати родовідні традиції і звичаї, дотримуватися моральних заповітів. Дослідженням особливостей життя в селі займалися видатні вітчизняні вчені В. Скуратівський, К. Ушинський, О. Воропай, С. Шацький, Е. Холостова. Серед австралійських науковців, що займаються проблемою соціальної роботи в сільській місцевості, є: І. Алстон, Дж. Лонн, Т. Чірс, О. Ходжкін, Д. Браун [1; 2; 6].

В Україні історично склалося так, що село вважають "берегом дитинства", родовідним корінням, з яким пов'язані перші роки пізнання буття, найдорожчі незабутні враження, що "зливаються в немирущу гармонію, людяну, дорогоцінну" (О. Довженко) [1]. Проте, будучи коліскою для багатьох видатних громадських і політичних діячів, письменників, педагогів, сучасне село зазнає великого занепаду, що відобразиться у майбутньому на інтелектуальному і культурному потенціалі нашої країни.

Протягом історії в українському селі формувалася певна система виховання і навчання дітей, яка була адекватною умовам сільського життя, мала певний ритм, який узгоджувався з сільськогосподарською працею і природними умовами.

Схожим є розуміння села і сільського життя в Австралії.

З розвитком суспільства відбуваються зміни і у структурі села і у відносинах між його членами: зменшення стабільності, малодітність, послаблення традиційної ролі сім'ї, безробіття. Разом з тим, сучасне село характеризується малою щільністю населення, невеликою кількістю мешканців у віддалених населених пунктах. У сільській місцевості немає анонімності спілкування, соціальні ролі формуються слабо. Велике значення мають сильний соціальний контроль спільноти над поведінкою людей, місцеві звичаї, авторитети. Часто село становить замкнену систему.

Як свідчать результати дослідження, сучасне село зазнає на собі негативного впливу неструктурованості економіки, нормативно-правового хаосу, що призводить до його економічного і соціально-культурного занепаду. У цих умовах важливою проблемою є підготовка сільської дитини до життя в умовах економіки переходного періоду, її адаптації та соціалізації.

У перехідні, як правило, кризові періоди суспільного розвитку, коли метою і призначенням соціальної політики держави є вироблення дієвої системи заходів з соціальної підтримки особливо соціально вразливих верств населення, сільське населення потрапляє у категорію соціальних груп, які потребують пильної уваги держави.

Зокрема, до групи ризику австралійський науковець І. Алстон відносить такі категорії сільських жителів: безробітних, одиноких матерів, людей похилого віку, осіб з обмеженими функціональними можливостями, малозабезпечених людей, корінних жителів та емігрантів. Характерним для Австралії та України є загальні проблеми з якими стикаються жителі сільської місцевості: погане фізичне здоров'я, низький рівень освіти, низький рівень працевлаштування, невисокі заробітні плати.

Науковці Австралії та України виокремлюють такі особливості соціальної роботи у селі:

1. Ціннісні орієнтації, психотип сільського жителя, який відрізняється певним консерватизмом, серйозністю, повільністю, схильністю до традицій, терпимістю, невеликими вимогами до побуту, дбайливим ставленням до природи. Потреби, інтереси, запити жителів села, зумовлені сільським способом життя, визначають зміст соціальної роботи, її форми і методи.

2. Соціальні умови життя, праці, побуту, дозвілля і, відповід-

но, проблеми, які породжуються цими умовами.

3. Особливості сільського соціального середовища, якому властиві відкритість життя кожної сім'ї, тісні сусідські зв'язки, збереження традицій общинних взаємовідносин, зайнятість населення переважно сільськогосподарською працею, близькість до природи [4].

Проте в Австралії та Україні є багато факторів, які значно ускладнюють соціальну роботу на селі.

1. Обмежений доступ до послуг. Більшість сільських жителів України мають обмежений доступ до таких соціальних послуг, як освіта, охорона здоров'я, культура, соціальне забезпечення, психіатрична допомога тощо. Обмежений доступ жителів села до послуг інженерної інфраструктури — водопостачання, газифікації, санітарної очистки, електропостачання, телекомунікацій. Багато сільських жителів, переважно похилого віку, живуть у віддалених селах, де часто немає доріг, магазинів, медпунктів, телефонів. Відставання від міських зручностей у плані комунального влаштування помешкань і їх газифікації настільки очевидне, що дає змогу говорити про соціальну невладштованість багатьох сіл.

2. Низький рівень державної соціальної допомоги. Соціальні служби, як правило, розташовані у містах і райцентрах. Багато сільських жителів взагалі не отримують ніякої соціальної допомоги через брак в обшинах професійно підготовлених кадрів, бездоріжжя, відсутності транспортних засобів. Часто соціальною роботою займаються люди недостатньо кваліфіковані. У сільських обшинах дуже мало професійно підготовлених соціальних працівників, соціальних педагогів, у той час як потреба у розвитку соціальної роботи на селі найбільша. Послуги інших спеціалістів з соціальної роботи, психологів, психіатрів, лікарів-наркологів, дефектологів, юристів є недосяжними для сільських жителів.

3. Обмеженість джерел суспільної і приватної підтримки. У сільській місцевості дуже мало активно діючих суспільних організацій соціальної спрямованості. Іноді функцію соціальної допомоги населенню добровільно бере на себе якийсь інститут (школа, церква, сільський клуб, музей). Багато сільгосппідприємств, акціонерних товариств з огляду на важкий соціально-економічний стан відмежувалися від функціонування соціальних програм. Небагато на селі і представників нової соціальної ланки суспільства — підприємців, які здатні і бажають надати фінансову підтримку розвитку соціальної роботи на селі.

4. Ізольованість і територіальна віддаленість. Сільські жителі, які належать до однієї сільської адміністрації, часто, проживають на різних територіях, які дуже віддалені одна від одної. Їх значно складніше обслуговувати, враховуючи сільське бездоріжжя і транспортні проблеми. Територіальна віддаленість обшин скорочує можливості професійних контактів, спілкування соціальних працівників з колегами, обмежує їм доступ до нової літератури. Ці проблеми поглиблюються ще й тим, що лише небагато сільських обшин сьогодні пов'язані з містами інформаційно-телекомунікаційними зв'язками. Подібна ситуація може викликати у соціальних працівників відчуття ізоляції і стресу.

5. Відсутність конфіденційності. У невеликих містах, робочих поселеннях і тим більше селах неможливо підтримувати той рівень конфіденційності, який може бути забезпечений у містах. Соціальні педагоги, соціальні працівники, які проживають на території обслуговування обшини, мають неформальні, дружні відносини з клієнтами, відносини, які часто виходять за межі професійних зв'язків. Це утруднює дотримання професійних вимог конфіденційності.

6. Консерватизм і соціальна інертність. Сільські жителі у зв'язку зі своєю ментальністю і способом життя менш мобільні, ніж жителі міст. Вони важче перебудовуються, не так швидко пристосовуються до нових умов життя. Життя навчило їх недовірко ставитися до новачків, які не завжди приводять до бажаних результатів. Багато з них звикли розраховувати тільки на власні сили. У цілому сільське населення відрізняється від міського низьким рівнем соціальної активності у відстоюванні своїх прав на поліпшення умов життя і більш високим рівнем організованості у період виборчих кампаній.

7. Низький освітній рівень населення. Рівень освіти сільських жителів значно нижчий, ніж міських. Це зумовлює менш вигідний

стан сільської общини при залученні її до процесу соціального розвитку. Соціальні працівники, соціальні педагоги, особливо вихідці з міст, можуть відчувати труднощі через те, що не можуть захистити від жителів села своє особисте життя, їм важко пристосуватися до ситуації недостатньої анонімності особистого життя.

Зважаючи на це, в Австралії та Україні основними напрямками соціальної роботи на селі є: виїзні консультації з розв'язання правових, соціально-психологічних, психологічних, соціальних проблем; заходи рекреаційного характеру для дітей та молоді; соціальний патронаж для дітей з інвалідністю; соціальний патронаж людей похилого віку; організація зайнятості сільської молоді; проведення просвітницької соціальної роботи серед дітей і молоді щодо попередження негативних явищ в молодіжному середовищі; проведення благодійних заходів і акцій.

Результати проведеного дослідження свідчать про наявність спільних соціальних проблем з якими стикаються сільські жителі Австралії та України. Саме тому виникає необхідність у висококваліфікованих соціальних працівниках, які б спеціалізувалися на роботі з сільськими жителями. Незважаючи на велику потребу в спеціалістах з соціальної роботи у сільській місцевості, бажаючих працювати у селі небагато. Проте, Австралія, на відміну від України, досягла значних успіхів у професійній підготовці фахівців з соціальної роботи із спеціалізацією у сільській місцевості та популяризації даної спеціалізації [6].

Слід відмітити, що професійна підготовка соціальних працівників в Австралії здійснюється у Школах соціальної роботи, які є структурними підрозділами університетів за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, магістр і доктор соціальної роботи. Програми післядипломної освіти з соціальної роботи забезпечують неперервність професійної підготовки соціальних працівників.

Встановлено, що освітньо-професійними програмами бакалаврату з соціальної роботи Шкіл з підготовки соціальних працівників Австралії передбачено підготовку бакалаврів загальнопрофілю, із врученням відповідного диплому. Проте, напрям майбутньої спеціалізації, яку випускники бакалаврських програм з соціальної роботи отримають за місцем майбутньої роботи, дозволяє вибрати вивчення фахово-орієнтованих навчальних дисциплін.

Освітньо-професійними програмами магістратури з соціальної роботи передбачено підготовку студентів до професійної практики з соціальної роботи відповідно до норм, встановлених Асоціацією Соціальних Працівників Австралії (AASW), стандартів практики (2003 р.) і Кодексу Етики (2002 р.), шляхом вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін і здійснення наукового дослідження. Магістерськими програмами передбачено вибір спеціалізації в одній із сфер практики соціальної роботи [3].

Для формування відповідних компетенцій із сфер практики соціальної роботи випускники бакалаврських і магістерських програм з соціальної роботи вищих навчальних закладів Австралії мають:

- розуміти значення етичних цінностей в практиці соціальної роботи, включаючи соціальну справедливість, повагу до прав людини, і недискримінаційну і нерасову політику;
- демонструвати здатність критично аналізувати і використовувати теорії, наукові дослідження та інноваційні розробки

з теорії соціальної роботи і соціальних і психологічних наук, так само як розвивати, вдосконалювати, інформувати практику соціальної роботи;

- працювати над розширенням прав і можливостей людей, кі є клієнтами соціальних працівників;
- брати участь у реалізації соціальних програм;
- демонструвати аналітичні та інтерактивні навички у професійній роботі з окремими особами, сім'ями, групами та громадами, в організаціях та спільнотах, за умови реалізації програм соціальної політики та роботи над проведенням соціальних реформ [4].

Докторантура з соціальної роботи є завершальним етапом професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії. Тема докторської дисертації є майбутнім напрямом спеціалізації випускника докторської програми з соціальної роботи.

Варто відмітити, що, зазвичай, у сільській місцевості працюють соціальні працівники з дипломом бакалавра, що дозволяє виконувати функції практичного соціального працівника і передбачає безпосередню роботу з клієнтами задля вирішення їх проблем; або дипломом магістра, власники якого, як правило, займають різного роду керівні посади. Програми післядипломної освіти дозволяють вдосконалити вже отримані теоретичні знання і практичні навички професійним соціальним працівникам які спеціалізуються на роботі з сільськими жителями.

Незважаючи на гармонійну систему підготовки висококваліфікованих кадрів для соціальної роботи, австралійські соціальні агентства, які працюють у сільській місцевості, все ж відчують брак кваліфікованих кадрів і здійснюють їх підготовку у навчальних закладах країни за власний рахунок із числа волонтерів задіяних у роботі з сільськими жителями.

Цікавим для України є досвід університетів Австралії, які надають пільги при вступі абітурієнтам, вихідцям із сільської місцевості, які планують отримати спеціальність соціальної роботи із спеціалізацією у роботі з сільськими жителями і повернутися працювати у місцевість, вихідцями якої вони є.

Місцеві органи самоврядування Австралії пропонують особам з відповідною освітою житло, безкоштовний проїзд в місцевому транспорті тощо для їх залучення до роботи у соціальних службах сільської місцевості. Релігійні організації також беруть активну участь у популяризації професії соціального працівника у сільській місцевості.

Альтернативним варіантом для отримання вищої освіти в університетах Австралії є програми дистанційної освіти. Вищі навчальні заклади Австралії пропонують програми дистанційного навчання соціальним працівникам, які вже працювали в соціальних агентствах, які діють у сільській місцевості.

Висновки. Таким чином, позитивний досвід Австралії у підготовці соціальних працівників до роботи у сільській місцевості слугуватиме прикладом для України, яка також потребує кваліфікованих спеціалістів з соціальної роботи, особливо фахівців із соціальної роботи у сільській місцевості, має, перш за все, вдосконалити систему надання соціальних послуг жителям сіл, налагодити роботу соціальних служб та залучити до роботи професійних соціальних працівників з відповідною освітою.

Література

1. Введення в соціальну роботу / За ред. І.Григи. – К.: Фенікс, 2001. – С.95-123
2. Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під редакцією В.Полтавця. – К.: Видавничий дім "KM Academia", 2000. – С.122-129
3. AASW: Code of ethics. Canberra, Australia: Australian Association of Social Workers. – [Електронний курс]. – Режим доступу: <[http://www.aasw.asn.au/acrobat/national/code of ethics](http://www.aasw.asn.au/acrobat/national/code%20of%20ethics)>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Australian Association of Social Workers. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.aasw.asn.au.shtml>>. – Загол з екрану. – Мова англ.
5. Australian Association of Social Workers: Practice Standards for Social Workers: Achieving Outcomes. Canberra, Australia. [Електронний курс]. – Режим доступу: <<http://www.aasw.asn.au/acrobat/national/codeofethics>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Australian Qualifications Framework: Implementation Handbook. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.aqf.edu.au>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Логвиненко Т.О.

Особенности подготовки социальных работников к работе в сельской местности: опыт Австралии и Украины

В статье осуществлен анализ особенностей социальной работы в деревнях Австралии и Украины; определена основная категория сельского населения, нуждающихся в помощи профессиональных социальных работников; охарактеризованы основные уровни подготовки социальных работников к социальной работе в деревне; определены компетенции, которыми должны обладать специалисты по социальной работе на селе; раскрыты пути популяризации профессии социального работника в сельской местности.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, профессиональная подготовка, сельская местность.

Logvinenko T.O.

Sepicifics of social workers training to the work in the rural area: Australian and Ukrainian experience

The author of the article has analyzed the characteristics of social work in rural Australian and Ukrainian areas. The main categories of rural population in need of professional social workers have been considered. The basic level of social workers training to social work in rural areas has been analysed. Competence, which should have specialists in social work at village have been defined. Ways to promote the profession of social workers in rural areas have been revealed.

Key words: social work, social worker, professional training, rural areas.

УДК 372.-378

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Маргіта Н.М.

У статті аналізуються дослідження науковців з проблеми готовності студентів до педагогічної діяльності, розглядаються питання підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти до організації експериментування старших дошкільників як необхідної складової майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: майбутні вихователі, професійна компетентність, дитяче експериментування, підготовка до професійної діяльності, готовність до організації дитячого експериментування.

Основи творчої особистості формуються з раннього віку в тому випадку, якщо поряд з дитиною знаходиться компетентний, захоплений своєю справою педагог. Тому формування компетентного професіонала вимагає модернізації підходів до організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Наукові дані свідчать про те, що вже в дошкільному віці діти нерідко бояться експериментувати з предметами і матеріалами, здійснювати проби і помилки, побоюючись негативної оцінки дорослого. Ймовірно, причини нерозвиненої дослідницької активності дошкільників полягають в слабкій підготовленості педагогів до ефективної організації дитячої пошукової діяльності та експериментування, що є наслідком недостатньої професійної компетентності.

Актуальність обраної проблеми обумовлена тим, що формування готовності майбутніх вихователів до організації експериментування дітей старшого дошкільного віку визначається необхідністю застосування в сучасній дошкільній освітній установі найбільш ефективних засобів виховання, навчання і розвитку. Це пов'язано з переглядом основних завдань педагогічної діяльності, їх адаптації до тих нових відносин, що складаються в нашій країні. Процес гуманізації освіти приводить до відмови від авторитарності педагогічної дії на дитину. У нових умовах перш за все стоїть завдання переходу від масово-репродуктивних форм і методів навчання і виховання до особисто-орієнтованих, індивідуально-творчих.

Тільки це дозволить поставити основною задачею пріоритет особи вихованця, забезпечити розвиток і реалізацію здібностей кожної дитини, що, у свою чергу, сприятиме успішному входженню в життя суспільства. Вирішити цю проблему можливо на основі розробки дидактичних аспектів і педагогічних технологій формування готовності студентів до організації експериментування старших дошкільників.

Мета статті – розкрити сутність поняття «готовність до професійної діяльності», «підготовка до організації дитячого експериментування», проаналізувати наукові джерела з проблеми готовності студентів до впровадження інновацій у майбутньої

професійній діяльності.

Проблема підготовки висококваліфікованих педагогів не перестає бути актуальною (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, В.С.Аванесов, А.Г.Бермус, В.А.Болотова, А.П.Тряпичина, Н.Ф.Радіонова, Г.І.Захарова та ін.). Найважливішою функцією сучасного педагога є сприяння безперервній освіті дитини і створення умов для прояву їх самостійності, творчості, дослідницької активності.

Теоретичний аналіз наукової літератури дає змогу визначити поняття «готовність» як цілісну, відносно стійку, особистісну структуру, що містить комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант неперервного професійного зростання педагога, які забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації у професійній діяльності педагога [7, с.126].

У психолого-педагогічних працях готовність визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил на виконання завдання. Ускладнюють формування готовності пасивне ставлення до завдання, відсутність плану дій та наміру максимально використати свої знання та досвід. Психологічна готовність включає в собі, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що мають забезпечити успішне виконання професійних функцій.

Науковці М.Данилко, Н.Мацкевич визначають «готовність» як наслідок професійної підготовки людини. Це, зокрема, стосується і педагогічної діяльності, готовність до якої здійснюється через цілеспрямований розвиток особистості [5; 8]. За В.Ананьєвим, готовність «починає формуватись ще до початку професійної трудової діяльності, а потім розвивається разом з професійною працездатністю, як потенціалом основної діяльності...» [7, с.128].

Проблема готовності до професійної діяльності, визначення шляхів її формування розглядалася у працях багатьох педагогів, психологів, соціологів. Загальнотеоретичними основами згаданої проблеми вивчали Л.Артемова, Г.Беленька, О.Богініч, С.Будак, Н.Голота, М.Данилко, Н.Левінець, І.Луценко, М.Машовець, Н.Мацкевич, Г.Сухорукова та багато ін. [3].

У словнику В.Даля [4] термін «підготовка» трактується як стан попереднього виконання чого-небудь, а «підготувати», за С.Ожеговим [9], означає навчити, дати необхідні знання для чогось. «Готовність» розуміють як погодженість робити що-небудь; стан, при якому все зроблено, все готово. Ці визначення дають можливість чітко визначити роль і завдання вищого навчального закладу щодо професійної підготовки студента до майбутньої діяльності.

У визначенні підготовленості майбутнього вихователя до організації експериментування старших дошкільників важливими критеріями є ціннісне ставлення до майбутньої діяльності, сформованість педагогічного мислення та комунікативних здібностей, а загальним показником розвитку професійно-педагогічної культури особистості майбутнього вихователя виступає міра його всебічної творчої активності.

Узагальнивши викладені судження різних науковців, можна дійти висновку, що «підготовка» є процесом, а «готовність» – є результатом професійного навчання. Відповідно до цього можна говорити про те, що «готовність до педагогічної діяльності» є результатом навчально-виховного процесу, який здійснюється через певні компоненти, що між собою взаємопов'язані.

Вчені виділяють різні структурні компоненти педагогічної діяльності. Так, Т.Поніманська виділяє необхідні в професійній діяльності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу особистісні якості. Це – здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництво з дитиною на засадах гуманізації, розвитку; здатність до емоційної і моральної підтримки дитини; прагнення до емоційної близькості у спілкуванні; спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості; бажання поповнювати знання, займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності; здатність виявляти і враховувати у вихованні інтереси дітей та їхнє право на повагу [6, с.165].

На думку вченої, педагогічна діяльність є динамічною системою, складовими якої є п'ять взаємопов'язаних компонентів: гностичний – об'єднує здатність до аналізу, узагальнення, уміння формулювати стратегічні, тактичні й операційні завдання щодо виховання і навчання, виробляти стратегію їх вирішення, оцінювати проекти рішень і способи їх реалізації, знаходити продуктивніші шляхи; проектувальний – передбачає формулювання системи цілей і завдань, планування власної діяльності і діяльності дітей; конструктивний – пов'язаний із відбором та організацією навчального матеріалу; організаторський – здатність здійснювати педагогічний процес, створювати розвивальне середовище для дитини [10, с.132].

Однак, психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності, яка отожднюється з професійною підготовленістю і здатністю суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. На нашу думку слід враховувати, що вона є мірою і основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці.

Г.Беленька вважає професійну компетентність вихователя інтегрованим поняттям, що охоплює світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні вміння в обраній галузі діяльності, розкриті професійно значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет. При цьому дослідниця застерігає: «Не можна розглядати професійну компетентність педагога-дошкільника лише як когнітивний компонент педагогічного професіоналізму та основу культури професійного мислення, свідомості її самосвідомості. Професійна, компетентність педагога вихователя дітей дошкільного віку - поняття значно ширше» [1, с.14-15]. Наявність професійної педагогічної компетентності дозволяє особистості виконувати відповідну діяльність у сферах власної професійної компетенції.

Дослідниками дошкільної освіти розрізняються такі сфери компетенції сучасного вихователя дітей дошкільного віку: оздоровчо-профілактичну, діагностико-прогностичну, навчально-розвивальну, методичну, виховну, комунікативну, організаційно-педагогічну, контрольну, просвітницьку, самовдосконалення. Причому кожна з них потребує від педагога, крім професійних знань та умінь, ще й наявності позитивних світоглядних настанов і розвитку певних особистісних професійно значущих рис характеру [1].

Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання. Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички). Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності пе-

дагога. Психолого-педагогічні вміння є найбільш узагальненими. Вони стосуються всієї педагогічної діяльності вихователя, забезпечуючи виконання всіх трудових функцій. Це вміння аналітичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні, рефлексивні, креативні.

До аналітичних слід віднести уміння: спостерігати, аналізувати й оцінювати рівень розвитку, вихованості та навченості кожної дитини; аналізувати конкретні педагогічні ситуації, оцінювати їх і враховувати в організації активного педагогічного впливу; аналізувати й оцінювати педагогічні явища, причини, умови і характер їх виникнення та розвитку (наприклад, виявлення негативних проявів у дітей, таких, як агресія, примхливість, упертість, недисциплінованість, надмірна збудливість); аналізувати діяльність своїх колег, помічаючи позитивні й негативні моменти в їх роботі; аналізувати свою власну педагогічну діяльність, виділяючи найбільш ефективні методи і прийоми в роботі, недоліки, промахи, помилки з метою їх усунення та покращання якості навчально-виховного процесу; аналізувати отримані результати в зіставленні з вихідними даними і поставленими педагогічними завданнями; аналізувати природу досягнень і недоліків у професійній діяльності, співвідносити свій досвід з педагогічною теорією; на основі аналізу досягнутих результатів і з урахуванням сучасних вимог обґрунтовувати нові педагогічні завдання.

Проєктивні вміння охоплюють: уміння проєктувати результати педагогічних впливів та шляхи їх здійснення; уміння проєктувати розвиток особистості кожної дитини і колективу в цілому; уміння прогнозувати результати навчання і виховання, можливі труднощі в навчанні й вихованні окремих дітей; уміння виділяти й конкретизувати педагогічні завдання, визначати умови їх розв'язання, планувати свою роботу, пов'язану з керівництвом різними видами діяльності; уміння обґрунтовано вибирати найбільш ефективні засоби, методи й організаційні форми навчально-виховної роботи, орієнтуючись на особистість дитини, її можливості, бажання, потреби.

До групи конструктивних відносяться уміння: аналізувати і вибирати навчально-виховний матеріал відповідно до мети навчання і виховання, урахування рівня навченості й вихованості дітей; здійснювати дидактичну переробку матеріалу, адаптуючи його до рівня розвитку вихованців; ділити кожну дію на окремі операції, обґрунтовуючи значення кожної; найбільш раціонально розташовувати дітей під час певного виду діяльності; розподіляти обов'язки під час спільної діяльності, урахування психологічних особливостей, рівень розвитку та наявні вміння дошкільників; визначати логічну структуру організації занять й інших режимних моментів.

Організаційні це – уміння керувати поведінкою й активністю дітей, зацікавлювати й залучати вихованців до ігор, занять, трудових доручень, урахування їх бажання; уміння об'єднувати дітей у групи, урахування їх симпатій, інтереси, рівень розвитку, індивідуальні особливості; уміння швидко й компетентно розв'язувати педагогічні задачі, вибираючи найбільш ефективні засоби педагогічного впливу; уміння застосовувати педагогічно доцільний різновид вимог, варіювати їх залежно від віку, індивідуальних особливостей дітей та конкретних педагогічних умов; уміння чітко, доступно, лаконічно пояснювати дітям завдання, правила, вимоги.

Комунікативні вміння також характеризуються неоднорідністю. Серед них необхідно виділити такі: уміння враховувати під час спілкування вікові особливості дітей; уміння урахувати індивідуальні особливості, зокрема вид репрезентативної системи - основного каналу світосприйняття людини; уміння помічати, правильно розуміти невербальні сигнали співрозмовника і самому доречно користуватися ними; уміння доцільно поєднувати вербальні й невербальні засоби спілкування, дотримуючись їх конгруентності (співпадіння того, що розповідається людиною (вербально.) з тим, про що «говорить» мова її тіла (невербально); уміння врахувати емоційний стан співрозмовника, обставини, у яких відбувається спілкування; уміння встановлювати педагогічно доцільні взаємостосунки з дітьми, їх батьками й колегами; уміння знаходити контакт і правильний тон у спілкуванні з різними людьми в різноманітних обставинах; уміння володіти фасцинацією й атракцією (фасцинація – словесний вплив на людей, за яко-

го досягається мінімізація втрати інформації: атракція - візуально фіксоване емоційне ставлення людини до кого-небудь або чого-небудь як прояв до нього симпатії чи готовності спілкуватися).

Рефлексивні вміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності. У процесі такого аналізу визначається: правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання; адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам; відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності; відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу та ін.; причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання; аналізувати отримані результати, порівнюючи їх з вихідними даними і поставленими педагогічними завданнями; визначати ефективність застосовуваних прийомів, методів, засобів навчально-виховної роботи; аналізувати природу досягнень і недоліків у професійній педагогічній діяльності; співвідносити свій досвід з педагогічною теорією; на основі аналізу досягнутих результатів висувати і обґрунтовувати педагогічні завдання.

Творчі вміння – це вміння генерувати нестандартні ідеї, використовуючи асоціації, аналогії, комбінування, методи активізації творчості, алгоритми та спеціальні прийоми технології творчості ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань) у процесі розв'язання професійних завдань: вміння застосовувати у своїй роботі досвід творчої діяльності інших; вміння організувати творчу діяльність вихованців, здійснювати її аналіз, самоаналіз, а також давати самооцінку творчих досягнень.

Сформованість таких умінь характеризує вихователя, як професіонала, здатного створювати в педагогічному процесі якісно нові матеріальні і духовні цінності, вміло поєднувати у своїй педагогічній діяльності стереотипне, що додає процесу стійкість, стабільність, керованість, інваріантність, з інноваційним – таким, що продукує варіативність, свободу, мінливість.

Робота вихователя ДНЗ характеризується як творча діяльність. яка не може здійснюватися за шаблоном, оскільки невід'ємними її компонентами є оригінальність, відхід від штампів, несподіванка, вміння діяти інтуїтивно згідно з обставинами.

Зокрема, вихователь дітей дошкільного віку, підготовлений до вирішення завдань дослідного навчання, повинен володіти рядом характеристик, всіма видами психолого-педагогічних і специфічних умінь. На нашу думку основними слід вважати: надчутливість до проблем, здатність бачити «дивне в повсякденному», вміння знаходити і ставити перед дітьми реальні навчально-дослідні завдання в зрозумілій для дітей формі; вміти захопити дітей дидактично цінною проблемою, зробивши її проблемою самих дітей; бути здатним до виконання функцій координатора і партнера в дослідницькому пошуку, допомагаючи дітям, вміти уникати директивних вказівок і адміністративного тиску; вміти бути терпимим до помилок, що допускаються дітьми в спробах

знайти власне рішення, пропонувати свою допомогу або адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли дитина починає відчувати безнадійність свого пошуку; організовувати заходи для проведення спостережень, експериментів і різноманітних «польових» досліджень; надавати можливість для регулярних звітів робочих груп та обміну думками в ході відкритих загальних дискусій; заохочувати і всіляко розвивати критичне ставлення до дослідницьких процедур; вміти стимулювати пропозиції щодо поліпшення роботи і висунення нових, оригінальних напрямків дослідження; провокувати на появу питань і бажання пошуку на них відповідей; уважно стежити за динамікою дитячих інтересів до досліджуваної проблеми. Вміти закінчити проведення досліджень і роботу з обговорення та впровадження рішень у практику до появи у дітей ознак втрати інтересу до проблеми; бути гнучким і при збереженні високої мотивації дозволяти окремим дітям продовжувати працювати над проблемою на добровільних засадах, поки інші учні вишукують шляхи підходу до нової проблеми; розвивати у самого себе «відкрите мислення»; створювати розвивальне середовище, що провокує (робить необхідним) дитину до створення ситуації ухвалення самостійного рішення в умовах вибору на основі дослідницької позиції.

На основі вище сказаного, необхідно у межах вищого навчального закладу створювати умови для найбільш ефективного забезпечення готовності майбутніх педагогів до використання експериментування як методу дослідного навчання. Серед них наступні:

1. Сформувати мотивацію майбутніх вихователів на використання експериментування як методу дослідного навчання;
2. Здійснити збагачення, систематизацію і інтеграцію знань про даний метод навчання;
3. Забезпечити включення педагогів в дослідницьку, практичну і рефлексію діяльність по використанню експериментування.

Отже, до особистості вихователя ставляться високі вимоги. Для успішного здійснення педагогічної діяльності вихователь повинен оволодіти знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, дошкільної педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей. Одночасно йому необхідно опанувати відомості, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення навчально-виховного процесу, організації експериментування, ігор, інтелектуальної та фізичної праці, художньої творчості, облаштування простору життєдіяльності дітей.

Урахування вище окреслених вимог у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів відіграє важливу роль в якісному кадровому забезпеченні дошкільних закладів вихованнями, освіченими працівниками, професійно здатними за своїми психологічними якостями до організації експериментування старших дошкільників.

Література

1. Бельська Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: Монографія / Ганна Володимирівна Бельська. – К.: Світлич, 2006. – С.148
2. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / Алла Михайлівна Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С.5-10
3. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання». Кваліфікація 3340 «Вихователь» / [Артемюва Л.В., Машовець М.А., Бельська Г.В., Богінч О.Л., Голота Н.М., Левінець Н.В., Луценко І.О., Сухорукова Г.В.] – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – 258 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка / Владимир Иванович Даль. – М.: Русский язык, 1998. – 688 с.
5. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вихов. і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Микола Тихонович Данилко. – Луцьк, 2000. – 19 с.
6. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: Навчальний посібник / Л.П.Загородня, С.А.Титаренко. – Суми: Університетська книга, 2010. – 319с.
7. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / Алла Францівна Ліненко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.125-132
8. Мацкевич Н.М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання: дис..... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Нінель Матвіївна Мацкевич. – Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2001. – 248 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов / под ред. Н. Д. Шведовой. – 18-е изд. – М.: Русский язык, 1986. –

797 с.

10. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Тамара Іллівна Поніманська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 129-136

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Викторович Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2 – С. 60

Маргіта Н.М.

О готовности будущих воспитателей к организации экспериментирования старших дошкольников

В статье анализируются исследования разных авторов по проблеме готовности студентов к педагогической деятельности, рассматриваются вопросы подготовки будущих специалистов дошкольного образования к организации экспериментирования старших дошкольников как необходимой составляющей их будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: будущие воспитатели, профессиональная компетентность, детское экспериментирование, подготовка, готовность.

Margita N.M.

To the issue of readiness of future preschool education specialists to the experimentation of senior under-fives

The author of the article has analysed the scientists' researches about the students' readiness to the pedagogical activity, as well as the issue of preparation of future preschool specialists to organization experimentation of senior under-fives, a necessary part of future professional activity.

Key way: future teacher, professional competence, child's experimentation, preparation, readiness.

УДК 372.8:378:811

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Мартинюк О.В.

У статті обґрунтовано необхідність використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки технічних перекладачів, проаналізовано особливості організації навчального процесу з використанням інтерактивних технологій в університетах США, визначено роль інтерактивних технологій у формуванні професійної компетенції магістрів технічного перекладу.

Ключові слова: інтерактивні технології, магістр технічного перекладу, професійна підготовка, навчальний процес.

На сучасному етапі розвитку науки та техніки Україна налагоджує співпрацю з багатьма країнами світу. Збільшення обсягу науково-технічної літератури, що надходить з-за кордону, посилює роль технічного перекладу як засобу, що надає можливість обміну спеціальною технічною інформацією, представленою іноземними мовами. Міжнародна співпраця у сфері впровадження нових технічних розробок, використання революційних технологій виготовлення продукції та надання послуг дедалі більше зумовлюють необхідність підготовки висококваліфікованих перекладачів технічного профілю. На етапі становлення системи освіти, з появою нової концепції організації підготовки магістрів в Україні постає проблема вдосконалення навчальних програм підготовки магістрів перекладу технічної спеціалізації з належною мовною та перекладацькою компетенцією. Ефективність заходів щодо поліпшення якості підготовки перекладачів багато в чому залежить від врахування позитивних аспектів зарубіжного досвіду у цій сфері професійної освіти, зокрема досвіду США, що посідає чільне місце серед провідних країн з високим рівнем підготовки кваліфікованих фахівців перекладацької галузі.

Окремі аспекти професійної підготовки технічних перекладачів (як актуального напрямку спеціалізованого перекладу) висвітлені у працях Н. Гавриленко, П. Зуктанкара, Р. Крісса, С. Панова, Л. Радченка, К. Лопес-Родрігес, М. Терседор-Санчес, М. Чех та ін.

С. Панов розглядає особливості професійної підготовки технічних перекладачів в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання. Вихідним принципом удосконалення змісту та структури навчальних дисциплін С. Панов називає принцип модульності, який передбачає організацію засвоєння навчального матеріалу в дискретно-неперервному полі за наперед заданою модульною програмою, яка складається з логічно-завершених етапів навчального матеріалу (змістових модулів) із структурова-

ним змістом кожного модуля та системою оцінювально-контрольних параметрів. С. Панов висвітлює проблеми впровадження інноваційних методів підготовки технічних перекладачів сучасного рівня зі знанням німецької мови за допомогою розробки стратегії видання навчальної літератури, а також робить аналіз навчально-методичного забезпечення процесу підготовки технічних перекладачів в Україні [1].

Нам імпонують погляди П. Зуктанкара та М. Чех щодо змісту програм та організації навчання при підготовці технічних перекладачів. Науковці впевнені, що процес розробки навчальних програм не може відбуватись без залучення фахівців з технічного перекладу, які б допомагали обирати матеріал для практичного опрацювання, опираючись на власний досвід професійної діяльності. Вміння та навички технічного перекладу, на їх думку, потрібно розвивати у комбінації з навичками дослідження, редагування текстів, професійно-етичною поведінкою, вмінням працювати в колективі [2].

Ми підтримуємо ідеї Р. Крісса щодо важливості обсягу навчального матеріалу для практичного перекладу у формуванні професійної компетенції майбутніх фахівців. Р. Крісс наголошує, що він повинен максимально наближатись до реальних завдань технічного перекладача. На думку науковця, при організації практичних занять з технічного перекладу необхідно передбачати як завдання для широкого загалу студентів, так і індивідуальні перекладацькі дослідження [3].

Іспанські науковці К. Лопес-Родрігес та М. Терседор-Санчес дотримуються думки, що так званий «соціальний конструктивізм» та групове навчання під час виконання практичних завдань на заняттях з технічного перекладу у вищих навчальних закладах є запорукою ефективного формування вмінь та навичок фахової діяльності. Методика викладання практичного перекладу, яку пропонують ці автори, базується на наданні студентам ролі ключових елементів навчального процесу. Напротивагу традиційним методам засвоєння матеріалу, що подається викладачем, їх підхід передбачає співпрацю між студентами групи, які самі знаходять необхідні матеріали, опрацьовують їх та здійснюють взаємоперевірку результатів виконаної роботи під наглядом викладача [4].

Незважаючи на низку вище розглянутих наукових пошуків, проблема використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки технічних перекладачів-магістрів у вищих навчальних закладах США не була предметом окремих наукових досліджень і потребує ґрунтовного аналізу та системного вивчен-

ня.

Метою нашої наукової статті є висвітлення особливостей використання інтерактивних технологій у процесі навчання майбутніх магістрів з технічного перекладу у вищих навчальних закладах США.

Відповідно до поставленої мети, основними завданнями дослідження є:

- загальна характеристика системи освіти технічних перекладачів у США та обґрунтування необхідності використання інтерактивних технологій в навчальному процесі;
- аналіз перебігу навчального процесу з використанням інтерактивних технологій;
- визначення ролі інтерактивних технологій у формуванні професійної компетенції магістрів технічного перекладу у вищих навчальних закладах США.

Вища школа США приділяє значну увагу змісту та формам організації професійної освіти перекладачів на різних ступенях навчання, аналізу структури професії перекладача, специфіки його роботи, правового регулювання, соціального забезпечення та іншим аспектам, що визначають ефективність професійної підготовки. Програми підготовки технічних перекладачів пропонуються Університетом Вашингтона, Університетом Вісконсін-Медисон, Університетом перекладу м. Бейбл, Університетом Кент-Стейт, Університетом штату Оклахома, Технологічним інститутом Роуз-Халмен.

У США підготовка перекладачів технічного профілю здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ступенями) бакалавра та магістра, до того ж існують навчальні програми, що передбачають отримання Сертифіката про здобуття відповідної кваліфікації у цій сфері. Найвищий рівень перекладацької компетенції у процесі професійної підготовки фахівців з технічного перекладу у вищій школі забезпечується саме магістерськими програмами навчання.

Зміст магістерських програм професійної підготовки фахівців з технічного перекладу у США, здебільшого, вимагає наявності у студентів необхідної технічної кваліфікації. Такі програми розроблені з метою розширення сфери професійної діяльності до міжнародного рівня завдяки вільному володінню іноземною мовою та перекладацькій компетенції, набутій в процесі поглибленого вивчення перекладу. Особливістю організації процесу навчання є концентрування навчального матеріалу навколо однієї або кількох споріднених галузей. Після короткого періоду освоєння загальноосвітніх дисциплін студенти мають обирати сферу спеціалізації, яка б відповідала потребам ринку перекладацьких послуг та їх власним вподобанням, і продовжувати освіту, відповідно до обраного напрямку.

В Україні професійна підготовка перекладачів здійснюється за денною та заочною формами навчання, в той час як у США має місце і дистанційна освіта перекладачів. Цей факт ні в якому разі не свідчить про неефективність такого навчання, оскільки США має багатший досвід організації системи дистанційного навчання, особливо, коли мова йде про застосування комп'ютерного та програмного забезпечення, мультимедійних технологій в навчанні іноземних мов та перекладу.

Вищі навчальні заклади США мають високотехнічне оснащення навчальних аудиторій. Окрім аудіо- та відеотехніки, комп'ютерної техніки, програмного забезпечення, лінгвістичних лабораторій, студенти мають можливість працювати з відеоконференційними системами, системами "language partner" та "language evaluator". Абсолютно всі викладачі, пояснюючи теоретичний матеріал, використовують PowerPoint-презентації.

Важливим завданням у процесі формування професійної компетенції є набуття навичок швидкого та якісного оформлення перекладацьких завдань, тобто навичок комп'ютерного набору, вміння застосовувати найновіше програмне забезпечення та здійснювати пошук необхідної інформації в мережі Інтернет. У вищих навчальних закладах США студенти вивчають основи високоякісної обробки текстових документів, принципи застосування комп'ютерних словників, глосаріїв та баз даних, особливості редагування машинного перекладу, розміщення інформації на веб-сторінках тощо. Розвиток вмінь застосування комп'ютерної

техніки під час професійної діяльності робить вагомий внесок в процес удосконалення кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців.

Однією з важливих складових освіти технічного перекладача є розвиток навичок роботи з мережею Інтернет. Студенти здійснюють пошук та дослідження матеріалів (каталогів продукції, специфікацій, інструкцій, науково-популярних статей) іноземною мовою, розробляють власні веб-сайти, замовляють необхідну навчальну літературу. Електронна пошта дозволяє спілкуватися з викладачами, відсилати їм роботи на перевірку, отримувати результати з усіма необхідними виправленнями та коментарями. Майбутні фахівці дистанційної форми навчання мають змогу завантажувати чи проглядати в режимі онлайн відеокурси та лекційні заняття, виконувати практичні завдання в будь-який зручний для них час, що значно посилює ефективність цієї форми навчання.

Викладачі часто практикують відеозйомку занять чи певних видів діяльності студентів (як, наприклад, рольових ігор, презентацій чи усного перекладу) для подальшого перегляду та обговорення їх результатів. Для кращого розвитку навичок усного спілкування викладачі під час аудиторних занять та студенти в домашніх умовах можуть користуватися програмою «language evaluator», яка здійснює запис мовлення та надає коментарі щодо зроблених у ньому помилок. Така система дає студентам змогу зробити аналіз власного мовлення, визначити помилки та шляхи їх виправлення, зосередити увагу на грубих помилках з допомогою індикатора їх значення, переглянути записаний файл та обговорити результати з викладачем [5].

Викладачі, в свою чергу, застосовують програму «language evaluator» під час аудиторних занять, щоб уникнути необхідності переривати мовлення студентів для коментарів та виправлень, полегшити процес оцінювання роботи студентів, переглядати результати самостійного напрацювання навичок усної комунікації.

Ще однією мультимедійною програмою, що застосовується у навчальному процесі підготовки магістрів технічного перекладу у США, є система "language partner", яка використовується для практики усного спілкування іноземною мовою. Система дозволяє викладачам створювати базу даних з коротких відеосегментів мовлення різної тематики. Користувачі (в нашому випадку студенти) можуть з їх допомогою моделювати реальні комунікативні ситуації та розігрувати діалоги з інтерактивними партнерами. Студенти можуть записувати власне мовлення, прослуховувати його та порівнювати з мовленням іноземних носіїв, навіть практикувати жести, що супроводжують процес спілкування. Викладачі за допомогою цієї програми заохочують студентів до навчання, отримують більше часу для інших видів аудиторної роботи, оскільки не завжди змушені вислуховувати діалогічне мовлення усіх пар студентів по чергові [5].

Ще одним прикладом застосування сучасного мультимедійного обладнання університетами США є відеоконференційна система, яка уможливорює перегляд занять та спілкування між учасниками навчального процесу з будь-яких куточків країни в реальному режимі часу.

Телевідеоконференційна система – система інтерактивного електронного зв'язку між двома чи більше учасниками (групами учасників) у двох чи більше точках, яка може використовувати звукове обладнання, комп'ютери із звуковими графічними засобами, системи передачі рухомого зображення та високоспеціалізовані системи передачі інформації, що дають можливість передавати мовлення, дані та рухоме зображення одночасно [5].

Телевідеоконференційна система має багато переваг:

- викладачі підтримують зв'язок зі студентами, перебуваючи за межами навчального закладу, міста чи штату у відраженнях чи на наукових конференціях;
- студенти мають змогу прослуховувати лекції викладачів інших навчальних закладів, не залишаючи стін навчальної аудиторії;
- викладачі та студенти, задіяні у наукових дослідженнях, мають змогу обмінюватись досвідом та інформацією зі співробітниками науково-дослідних центрів інших міст та штатів;
- студенти можуть розмовляти іноземною мовою з представ-

никами інших навчальних закладів, у тому числі і з носіями мови, тим самим розвиваючи комунікативну та перекладацьку компетенцію;

- викладачі з інших закладів освіти беруть участь у захисті дослідних проєктів, магістерських робіт;
- за умови наявності таких систем на робочих місцях, студенти дистанційної форми навчання спілкуються з викладачами щодо виконання тих чи інших завдань, прослуховують теоретичні курси та беруть участь у практичних заняттях;
- випускники отримують можливість поспілкуватися з потенційними роботодавцями з інших місцевостей;
- система застосовується під час проведення конференцій та семінарів.

Американські вищі навчальні заклади дають студентам величезну кількість додаткових можливостей, таких як Мовний центр (де студентам допомагають навчитися правильно складати будь-які письмові роботи, робити доповіді, презентації, виступати перед аудиторією) або Центр розвитку кар'єри (де студентам допомагають із працевлаштуванням, дають можливість безпосередньо на території університету пройти співбесіду з представниками провідних американських компаній).

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, слід зазначити, що матеріально-технічна база багатьох університетів США дозволяє активно використовувати інтерактивні технології у процесі підготовки фахівців різних сфер спеціалізації, у тому числі і технічних перекладачів. У вищих навчальних закладах США студенти вивчають основи високоякісної обробки текстових документів, принципи застосування комп'ютерних словників, глосаріїв та баз даних, особливості редагування машинного перекладу, розміщення інформації на веб-сторінках тощо. Використання ресурсів мережі Інтернет, телевідеоконференційних систем та програмного забезпечення на зразок «language evaluator», «language partner» та ін. значно полегшують роботу викладача, забезпечують взаємозв'язок між учасниками навчального процесу, доступ до навчальних ресурсів університетів, виконують мотиваційну функцію при виконанні студентами самостійної роботи, уможливають ефективне функціонування системи дистанційної освіти перекладачів тощо. Активізація процесу впровадження інтерактивних технологій у систему підготовки перекладачів у вітчизняних закладах вищої освіти необхідна для підвищення рівня професійної компетенції фахівців незалежно від сфери їх майбутньої перекладацької діяльності.

Література

1. Панов С.Ф. Професіоналізм викладача технічного перекладу: аспект гуманізації / Сергій Феофанович Панов // Проблеми сучасної педагогічної освіти. = РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» – 2008. – №19. – ч.2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <www.nbuv.gov.ua/portal>. – Мова укр.
2. Sukhtankar P. Developing a Technical Translation Program: A Needs Assessment Study / P. Sukhtankar, M. Cseh // Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. – USA : The Ohio State University, 2003. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/351/Sukhtankar%20%26Cseh.pdf>. – Мова англ..
3. Chriss R. Training Translators / Roger Chriss // Language Realm. – USA. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.languagerealm.com>. – Мова англ..
4. Lypez-Rodriguez C.I. Corpora and students autonomy in scientific and technical translation training / C.I. Lypez-Rodriguez, M.I. Tercedor-Sanchez // The Journal of Specialized Translation – 2008. – Issue 9. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.jostrans.org/issue09/art_lopez_tercedor.pdf. – Мова англ.
5. Translation Training Programs and Requirements. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.education-portal.com/translation_training.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Мартынюк Е.В.

Использование интерактивных технологий в процессе профессиональной подготовки магистров технического перевода в университетах США

В статье обоснована необходимость использования интерактивных технологий в процессе профессиональной подготовки технических переводчиков, проанализированы особенности организации учебного процесса с использованием интерактивных технологий в университетах США, определена роль интерактивных технологий в формировании профессиональной компетенции магистров технического перевода.

Ключевые слова: интерактивные технологии, магистр технического перевода, профессиональная подготовка, учебный процесс.

Martyniuk O.V.

The role of interactive technologies in Master's degree in technical translation programs development in the US universities

In this article the author states the necessity to introduce interactive technologies into the process of professional technical translator training, analyzes the peculiarities of classroom and home learning activities involving interactive technologies in the US universities, defines the role of interactive technologies in the development of students' professional competence while they are attending Master's degree in technical translation training programs.

Key words: interactive technologies, Master's degree in technical translation, professional training, learning process.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ІНТЕРНАТНИХ ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАКАРПАТТІ ПІСЛЯ 1945 РОКУ

Машкаринець-Бутко А.І.

В статті розкриваються сутність та завдання інтернатних закладів на Закарпатті у повоєнні роки. Аналізуються історико-культурні передумови їх розвитку і становлення. Детально розкривається історія розвитку та функціонування Хустської школи-інтернату та Ужгородської спецшколи-інтернату для дітей з вадами слуху.

Ключові слова: діти-сироти, інтернатні заклади.

Актуальність проблеми дослідження. Діти-сироти невід'ємна ознака нашого часу, ознака недосконалості та аморальності нашого суспільства. Виникнення такого явища, як сирітство визначає необхідність особливої допомоги дітям, що позбавлені батьківської турботи, любові, уваги, можливості жити в природному сімейному оточенні.

Сирітство – соціальне явище, зумовлене наявністю у суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишились без піклування внаслідок позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісно відсутніми.

Питанням сирітства і соціального сирітства багато вітчизняних науковців присвятили свої праці, зокрема це: Б.С.Кобзар, Н.Ф.Мищенко, В.С.Яковенко і багато інших [3, с.73; 6, с.54, 10]. Також до вирішення проблем дітей-сиріт звертались видатні педагоги нашого краю, в тому числі, і А.Волошин [1; 2].

Актуальність досліджуваної тематики обумовлена тим, що системно проблема становлення і розвитку інтернатних закладів на Закарпатті у повоєнні роки (після 1945р.) раніше не розглядалася.

Мета дослідження полягає у розкритті соціально-педагогічних аспектів становлення і функціонування системи інтернатних закладів для дітей-сиріт на Закарпатті у повоєнні роки та визначенні подальших перспектив їх розвитку. Досягненню мети сприяло виконання наступних завдань:

1. Аналіз сучасного стану проблем виховання дітей-сиріт.
2. Розкриття історико-культурних передумов становлення інтернатних закладів на Закарпатті у повоєнні роки.
3. Обґрунтування теоретичних засад організації та функціонування на Закарпатті Хустської школи-інтернату та Ужгородської спецшколи-інтернату.

Виклад основного матеріалу. На жаль, таке страшне поняття як нічії діти є ганьбою нинішнього цивілізованого суспільства. Важко уявити щось гірше, ніж дитину, котра не має до кого пригорнутися, якій не має де поїсти, яка взагалі не знає, яке то відчуття – мати своїх рідних батьків... А щорічно, у результаті різноманітних рейдів, а в разі необхідності – до повноліття, на повному державному утриманні за рахунок коштів відповідних бюджетів та інших, не заборонених законодавством, джерел фінансування [7, с.1].

Піклування над дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківської опіки бере на себе держава, створюючи для них дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати.

Інтернатні заклади це навчально-виховні або виховні заклади, що забезпечують дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування, умови для проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують дітей до самостійного життя [7, с.1].

Інтернатні заклади створюються для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у яких вони перебувають від трьох років до здобуття базової чи повної загальної середньої освіти, а в разі необхідності – до повноліття, на повному державному утриманні за рахунок коштів відповідних бюджетів та інших, не заборонених законодавством, джерел фінансування [7, с.1].

Головним завданням інтернатних закладів є:

- забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання та виховання;
- забезпечення соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації вихованців;
- реалізація прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківсько-

го піклування, на належні умови проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття повного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки їх до самостійного життя та праці [7, с.1].

На Закарпатті існує багато інтернатних закладів. Вони підпорядковуються місцевому і обласному бюджетам.

До місцевого бюджету належать такі заклади:

- Мукачівська школа-інтернат для дітей-сиріт, напівсиріт та дітей з малозабезпечених сімей.
- Хустська гімназія-інтернат.
- Брегівська спеціалізована школа-інтернат I-III ступенів.
- Нижньоворітська школа-інтернат.
- Ільницька школа-інтернат I-III ступенів.
- Великобичківська загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів.
- Буштинська гімназія-інтернат гуманітарного профілю I-III ступенів.
- Нижньобистрянська школа-інтернат I-III ступенів.

До обласного бюджету:

- Чинадівський дошкільний заклад інтернатного типу для дітей дошкільного та шкільного віку.
- Виноградівський санаторний дошкільний навчальний заклад інтернатного типу для дітей дошкільного та шкільного віку.
- Загальноосвітні школи-інтернати. Обласний бюджет.
- Перечинська школа-інтернат для дітей-сиріт.
- Мукачівський ліцей з посиленою військовою підготовкою.
- Великоберезнянська санаторна школа-інтернат.
- Ужгородська школа-інтернат з поглибленим вивченням окремих предметів.

Також, багато на Закарпатті шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового або фізичного розвитку, а саме:

- Спеціальна школа-інтернат для глухих дітей (м. Ужгород).
- Спеціальна школа-інтернат для сліпих та слабозорих дітей I-II ступені.
- Спеціальна школа-інтернат I-II ступені для дітей зі зниженим слухом.
- Перехрестя-Хутірська допоміжна школа-інтернат I-II ступенів.
- Імстичівська допоміжна школа-інтернат.
- Домбоківська допоміжна школа-інтернат для дітей-сиріт та дітей з вадами.
- Часлівська допоміжна школа-інтернат для дітей-сиріт та розумово-відсталіх дітей.
- Чертежська школа-інтернат для дітей з вадами у розумовому розвитку.

Першою на Закарпатті було відкрито школу-інтернат в місті Хуст. Вибір місця для неї був не випадковий.

М.С.Хрущов на XX з'їзді КПРС говорив: "Очевидно, доцільно приступити до будівництва шкіл-інтернатів..., розташувати їх у передмістях, у дачних місцевостях, у сприятливих для здоров'я лісових масивах. У таких школах повинні бути світлі простори класи, хороші спальні, впорядковані їдальні, дбайливо обладнані центри для всякого роду позакласних занять, які б створювали всі умови для всебічного фізичного і духовного розвитку молодого громадянина Радянської країни" [9, с.91].

Мальовнича природа гірських лісових плес, що обступають місто Хуст, пишна зелень садів і виноградників, стрімка ріка Тиса були чудовим місцем для розташування школи.

За короткий термін – літні місяці 1956 року, були підготовлені приміщення для школи-інтернату, забезпечено все необхідне для навчання і виховання дітей. У цей же час відбувались добір і розстановка педагогів та технічного персоналу. У серпні 1956 року до школи-інтернату прибули перші 210 вихованців. 1 вересня 1956 року відбулося урочисте відкриття школи-інтернату. До школи прибули діти з усієї Закарпатської області, з різною підготовкою, вихованістю. Багато з них не мали певних навичок ні в навчанні, ні

в праці. Тому складну роботу з виховання в учнів працездатності і охайності провели педагоги на першому етапі і далі. Дуже добре вплинуло на вихованців і постійне перебування в дитячому колективі. Вся система навчальної і позакласної роботи, режимні моменти в школі-інтернаті полегшили виховання і перевиховання дітей, і вони на очах змінювалися на краще. Слухання радіо, читання книг і газет, проведення лекцій і бесід, робота гуртків, відвідування кіно, наочна агітація, ігри – все це позитивно впливає на учня, активізує його зусилля, полегшує опанування ним навчального матеріалу, сприяє виробленню вмінь і навичок жити у високоорганізованому колективі і працювати на його користь.

Отже, в інтернаті створився міцний учнівський колектив, здатний протистояти зовнішнім негативним впливам.

Знаходимо також позитивні відгуки про Хустську школу-інтернат і в присвяченій їй книзі. Тут, зокрема, зазначено: "Затишок і справжня краса приміщень, в яких живуть, вчаться і трудяться діти, захоплює кожного, хто побуває тут. Творці всього цього – самі діти. Вони прибирають свої спальні, їдальню, кімнати для ігор і роботи, самостійно ведуть досить велике господарство – сад, город, свиноферму. У них кілька майстерень, причому столяри, майстри кераміки і особливо швейники вже не задовольняються самообслуговуванням, а випускають продукцію і для потреб сільського населення. А разом з тим усі 480 нових умільців – чудові співаки, музиканти, танцюристи; вони добре вчаться, вигляд у них життєрадісний, здоровий... Треба, щоб усюди було так!" [4, с.19].

Найголовнішим підсумком роботи школи є її випускники, добре виховані юнаки і дівчата. Усі вони здобували не тільки міцні знання з основ наук, а також і добру підготовку до практичної діяльності. Багато хто з них навчався у вузах і технікумах Ужгорода, Києва та інших міст, багато хто працював як працівник на меблевому комбінаті, на взуттєвій фабриці та інших. Вони тримали тісний зв'язок з своєю школою-інтернатом, яка видала їм путівки в життя.

На Закарпатті, як згадувалось вище багато шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового або фізичного розвитку. Якщо ми заглянемо в історію нашого краю, то побачимо, що становище саме цих дітей було особливо важким.

Як відомо, протягом багатьох століть Закарпаття знаходилося під гнітом іноземних поневолювачів. Політика завойовників була спрямована на поступову денаціоналізацію закарпатських українців-русинів. Культурний та освітній рівень місцевого населення був дуже низьким.

Буржуазне суспільство Австро-Угорської імперії до складу якої входило Закарпаття на початку ХХ століття, не рахувалося з глухоніми дітьми. На Закарпатті налічувалося близько чотирьохсот дітей з вадами слуху та мови, всі вони не відвідували школи, оскільки спеціальних закладів не було. Водночас в Угорщині, до складу якої входило Закарпаття, функціонували 14 таких закладів. Як зазначає М.В.Маринкевич у своїй книзі: "Початок історії розвитку школи-інтернату для глухонімих в м. Ужгород закладено в розпорядженні Угорського королівського міністерства релігії і освіти від 1901 року за №40144, в якому йшлося про те, щоб у королівських управліннях шкільного нагляду і духовних закладах краю викладачами приймалися міри для навчання глухонімих дітей" [5, с.5].

Починаючи з 1902 року, Міністерство релігії і освіти Угорщини вело перепис для організації школи для глухонімих у м. Ужгороді, в тому числі інспектори шкіл Ш.Гідоші та Й.Бенке, у 1903 році підняли питання перед органами освіти про відкриття в м. Ужгороді школи-інтернату для глухих дітей. У свою чергу, головний управитель королівського шкільного нагляду заручився підтримкою в цій справі головного намісника області Йозефа Терка, котрий направив лист (03.09.1903 року) меру Мігалю Фінціці з проханням

виділити приміщення у військових казармах ім. Ференца Йозефа, для створення школи для глухих.

І лише 01.07.1904 року у відповідь на наполягання головного королівського наглядача Ш.Хідаші, Рада остаточно вирішила виділити школі глухих частину казарми. Організаційні збори Ради оголосили директором цієї школи Йозефа Венцеля, що й було затверджено міністерством. Перший навчальний рік розпочався у вересні 1904 року з 13 учнями. Навчання в школі було платним – 405 крон на рік. Це звичайно, було доступним лише для заможних родин. Проте, навчалися і діти бідняків на повному утриманні міського бюджету. Кадри для школи присилалися із Будапешту.

Починаючи з 1905 року, щороку школа набирала в середньому по 10 дітей. І вже в 1909-1910 рр. функціонувало 5 класів з 50 учнями. В школу приймалися діти, глухі від народження, віком від 7 до 10 років. На той час було обладнано спальні приміщення для вихователів, учнівські класи та кабінети для малювання.

Із середини 90-х років в Ужгородській спецшколі-інтернат (директор Ю.Ю.Дудаш) педагогічним колективом докладалися великі зусилля для збагачення загальноосвітнього рівня учнів, розвитку естетичних навичок і уподобань.

З 1995 року спецшкола перейшла на десятилітній курс навчання. В школі навчається близько сотні учнів, є група підготовки дітей з чотирирічного віку – дошкільнят.

У м.Хуст школа-інтернат для глухонімих дітей була відкрита в серпні 1952 року, за рішенням виконавчого комітету Закарпатської області. Першим її директором був призначений І.Ю.Спічкєй, детально про історію створення цієї школи-інтернату ми можемо прочитати, звернувшись до книги М.В.Маринкевича [5].

Висновки. Варто відмітити, що у системі інтернатних закладів, на жаль, існує багато недоліків. Багато шкіл-інтернатів потребують різноманітних ремонтних робіт. Деякі заклади потребують будівництва банно-прайних корпусів, приміщень, актових залів. Є й такі, що розташовані у надто старих будівлях, не мають каналізаційної системи. Проблемним є те, що в інтернатах відключають електроенергію, опалення, гарячу воду та водопостачання в цілому. Вони не мають найнеобхідніших побутових речей: м'якого інвентарю, ковдр, подушок, матраців, посуду тощо (побут в інтернаті повинен відповідати домашньому). Відчувають потребу у гігієнічних, миючих засобах. Навчальний процес ускладнений відсутністю спеціалізованих класів, предметного обладнання, навчальних матеріалів, спортивного інвентарю, бракує підручників (або ж вони застарілі), методичних посібників, періодичних видань, книг у бібліотеках. Не вистачає ліків, їх купують працівники шкіл-інтернатів за власний рахунок або ж через спонсорів. За відсутності належного фінансування існує проблема з оздоровленням дітей у таборах, санаторіях (багато дітей зі слабким здоров'ям). Не завжди якісне харчування.

Окрім того, проблема кадрового забезпечення цих закладів потребує особливої уваги. Через низьку оплату праці персоналу, враховуючи важке психічне навантаження, порушується повноцінне функціонування навчально-виховних закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Відмічається плінність кадрів. Багато інтернатів не мають психологів, юристів, соціальних працівників, тоді як в них є нагальна потреба. Ефективність виховного процесу занепадає через переважно одностатевий склад педагогічного колективу (внаслідок невеликої зарплати, не вистачає чоловіків серед викладачів і вихователів, а вони необхідні для повноцінного розвитку дітей, особливо хлопців).

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у розгляді трансформації змісту навчально-виховної роботи в системі інтернатних закладів.

Література

1. Волошин А. О соціальному вихованню / Августин Волошин. – Ужгород: Друкарня акційного товариства "Унію", 1924. – 54 с.
2. Волошин А. Педагогічна психологія / Августин Волошин. – Ужгород: Накладом педагогічного товариства Підкарпатської Русі, 1933. – 112 с.
3. Кобзар Б.С. Як живеться дитині сироті? / Борис Степанович Кобзар // Рідна школа, – 1995. – №7/8. – С.73-74
4. Магула І.М. Хустська школа-інтернат / І.М.Магула, І.А.Калинич. – Київ: "Радянська школа", 1963. – 215 с.
5. Маринкевич М.В. Тепло наших рук / Мар'яна Василівна Маринкевич. – Ужгород: КП "Ужгородська міська друкарня", 2006. – 136 с.

6. Міщенко Н.Ф. Незагойні рани дитинства / Ніна Федорівна Міщенко // Рідна школа. – 1993. – №2. – С.54-56
7. Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України у справах сім'ї, дітей та молоді від 21.09.2004 р. №747/460. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України від 7 жовтня 2004р. за №1278/9877. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.irpin.com>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: Навчально-методичний посібник / [Л.С.Волинець, А.Б.Капська, Н.М.Комарова, І.В.Пеша та ін.] – Київ: Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 127 с.
9. Хрущов М.С. Звітна доповідь Центрального Комітету Комуністичної партії Радянського Союзу XX з'їздові партії / Микита Сергійович Хрущов. – УРСР, Держполітвидав, 1956. – 214с.
10. Яковенко В.С. Дитина сирота: розвиток, виховання, усиновлення / Віктор Сергійович Яковенко. – Кіровоград, 1997. – 173 с.

Машкаринець-Бутко А.І.

Развитие системы интернатных воспитательных учреждений в Закарпатье после 1945 года

В статье раскрываются сущность и задания интернатных учреждений на Закарпатье после войны. Анализируются историко-культурные предусловия их развития и становления. Детально раскрывается история развития и функционирования Хустской школы-интерната, а также Ужгородской спецшколы-интерната для детей, имеющих проблемы со слухом.

Ключевые слова: дети-сироты, интернатные учреждения.

Mashkarynets-Butko A.I.

Development of the system of boarding up-bringing schools in Zakarpattia in the period after 1945

The author of the article has considered the essence and tasks of boarding-schools during postwar period in Transcarpathia. The historic and cultural preconditions of their development and establishment have been analyzed. The history of boarding-school in Khust and Uzhhorod specialized boarding-school for children with hearing impaired has been disclosed in details.

Key words: orphans, boarding-schools.

УДК 378:371.132

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мельничук Ю.Ю.

У статті висвітлюється проблема формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя початкових класів на основі використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

Ключові слова: комунікативна компетенція, комунікативно-діяльнісний підхід, інформаційно-комп'ютерні технології, інтерактивність, активні форми навчання.

Постановка проблеми. Доля людини і перспектива розвитку суспільства значною мірою залежать від компетентності майбутніх учителів. У сучасний перехідний період розвитку України та реформування системи освіти увага науковців концентрується на проблемі підвищення рівня підготовки вчителів початкових класів. Актуальним завданням професійної підготовки у вищих навчальних закладах є формування комунікативної компетенції, оскільки мовленнєва діяльність є одним з основних видів діяльності вчителя початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом з'явилася низка наукових праць, присвячених аспектам формування ключових компетентностей майбутніх вчителів початкових класів, що розкривають основні тенденції, соціально-педагогічні механізми та специфіку підготовки фахівців педагогічної сфери діяльності. Серед них дослідження О.О.Абдуліної, Б.М.Андрієвського, В.П.Андрущенка, Є.П.Голобородько, Б.А.Грицюк, Н.Ф.Білокур, В.І.Бондаря, М.С.Вашуленка, Б.С.Гершунського, В.І.Загвязінського, В.Г.Кременя, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулютіна, Л.Є.Петухової, А.І.Піскунова, Л.П.Пуховської, О.Я.Савченко, Р.П.Скульського, В.О.Сластьоніна та ін. [1; 2; 4; 5] Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновки, що, незважаючи на значну кількість досліджень з питань вузівської підготовки майбутнього вчителя початкових класів, проблему формування його комунікативної компетентності за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій розглянуто недостатньо.

До основних завдань даної статті ми відносимо розгляд поняття «комунікативна компетенція» та шляхів підвищення її формування в майбутніх учителів початкових класів за допомогою

інформаційно-комп'ютерних технологій.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетенція майбутнього вчителя початкових класів є складовою його педагогічної майстерності. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щире середовище спілкування у класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Провідною метою вивчення мови (чи то рідної, чи то іноземної) є формування комунікативної компетенції, що має кілька складових: лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, соціальну та дискурсивну (за Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти) [3].

Лінгвістична компетенція передбачає оволодіння певною сумою знань та вмінь, що їм відповідають, пов'язаних із різними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматику. При цьому постає питання: який лексичний матеріал, граматичні структури, інтонації стануть у нагоді майбутньому вчителю початкових класів для забезпечення подальшої професійної діяльності.

Соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати і перетворювати їх відповідно до мовної ситуації.

Мова відбиває особливості життя людей. Вивчаючи багатоманітність планів її вираження, формуються глобальні уявлення про світ, що свідчить про формування соціокультурної компетенції.

Певні вміння й навички в організації мовлення, вміння вибудовувати його логічно, послідовно й переконливо, ставити завдання й досягати поставленої мети – це вже новий рівень комунікативної компетенції, що у матеріалах Ради Європи названий стратегічним чи дискурсивним.

Останньою зі складових комунікативної компетенції, але жодним чином не останньою за значущістю є соціальна компетенція.

Вона передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також уміння поставити себе на місце іншого і здатність впоратися із ситуацією, що склалася.

Комунікативна компетенція студентів розвивається під час усього навчального процесу, але специфічні складові комунікативної компетенції (лінгвістична, соціокультурна), формуються, переважно на заняттях з гуманітарних дисциплін (сучасна українська й російська мови, іноземна мова, українознавство, основи культури й техніки мовлення, тощо). Багато питань щодо розвитку комунікативної компетенції розроблено в курсі риторики.

Зазначимо, що найефективніше формування комунікативної компетенції відбувається завдяки комунікативно-діяльнісному підходу, що ставить за мету навчання через мовлення і заснований на таких ключових поняттях, як «спілкування», «культура», «мотивація», «інтерактивність».

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови бере свій початок у наукових дослідженнях, що проводилися прикладними лінгвістами Британських університетів наприкінці 1970-х і на початку 1980-х років. Головна ідея цього підходу полягає в тому, що студенти, щоб стати активними користувачами мови, повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми), а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей.

До провідних характеристик цього підходу належать наступні:

- адекватність до реального спілкування;
- пріоритет мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку всіх її видів;
- застосування активних форм (бесід, диспутів, конференцій, круглих столів, обговорень), що дають можливість висловитися, виразити свої думки в діалозі чи монологі;
- використання інформаційно-комп'ютерних технологій.

У методичному арсеналі викладача, що працює за комунікативно-діялісним підходом, повинні переважати методи й засоби навчання, що створюють інтерактивне середовище. Це дискусійні тематичні бесіди, захист проєктів, рольові ігри, драматизації, рецензування й реферування, спілкування в електронній пошті та Інтернеті з наступним обговоренням отриманої інформації, створення гіпертекстів, комп'ютерне тестування, презентації, медіапроєкти, пошук інформації в Інтернет-бібліотеках, навчальні Інтернет-проєкти. Як зазначено професором Л.Є.Петуховою, «у найближчій перспективі вчитель початкових класів має теоретично і практично бути готовим до оптимального поєднання традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій [4, с.299]».

Найбільш частотним і перспективним засобом для ілюстрування навчання, зберігання й обробки інформації є застосування персонального комп'ютеру. Для виконання цих функцій не потрібні будь-які додаткові витратні ресурси (спеціальне програмне забезпечення, вихід в Інтернет), досить операційної системи Windows і пакету додатків Microsoft Office, за допомогою яких можна показувати наочність, що ілюструє навчальний матеріал, зберігати роботи студентів, виконувати тести, творчі роботи, редагувати тексти та ін. Ще один аргумент – умовно позначимо його як *дидактичний* – на користь вживання персонального комп'ютера викладача на заняттях з мовних дисциплін визначається тим фактом, що недостатня кількість необхідних підручників ставить перед викладачем додаткові завдання при підготовці

до заняття з мови:

- з'ясувати значущість даного поняття для мовленнєвої діяльності студента;
- визначити й донести адекватне трактування поняття;
- підготувати матеріал для постановки навчальних завдань з урахуванням ступеня сформованості комунікативної компетенції студентів і специфіки дисципліни, що вивчається.

З'ясовано, що студенти легше сприймають і краще засвоюють інформацію під час використання комп'ютерних, а не «паперових» джерел. Під час вивчення теми «Синтаксис» абсолютно незамінна робота з текстовими редакторами, що дозволяє моделювати структуру відповідного твору, маніпулюючи не окремими словами, а цілими блоками (надфразовою єдністю, абзацами і т.п.).

Мультимедійні засоби. На сучасному етапі високо оцінюються роль мультимедійних засобів у навчанні. Вони дозволяють об'єднати можливості комп'ютера з традиційними для нашого сприйняття засобами подання звукової та відеоінформації, для синтезу звуку, тексту, графіки, відео й анімації. Звертається увага на те, що застосування мультимедійних засобів на заняттях з мови передбачає спеціально розроблені навчальні комплекси – «електронні підручники». Основа електронного комплексу – «віртуальне заняття», засіб колективної (або індивідуальної) роботи на етапі пояснення. Заняття такого типу є комп'ютерною імітацією навчального заняття з використанням сукупності засобів мультимедіа та інтерактивних можливостей комп'ютерних технологій. Його активними учасниками є реальні користувачі, якими можуть бути не тільки студенти, які займаються самостійно, а й ціла група під керівництвом викладача. У цьому випадку взаємодія віртуального колективу здійснюється за допомогою проєктора, екрану або інтерактивної дошки. Сюжети «інтерактивних занять» стимулюють креативну активність студентів, сприяють творчій навчальній діяльності. Крім віртуальних занять «електронний підручник» повинен включати матеріали для закріплення й контролю знань. Це мають бути не тільки навчальні та контрольні електронні тести з розвинутою системою допомоги, орієнтовані на самостійну роботу, але й колекції наочних та довідкових матеріалів, що забезпечують творчу взаємодію «викладач-комп'ютер-студент» і на інших, не менш важливих етапах процесу засвоєння мови. Складовими таких колекцій можуть бути електронні інтерактивні таблиці й схеми, алгоритми, малюнки та анімації, навчальні словники, тексти різних стилів і жанрів та ін.

Підведемо підсумки. Завдяки персональному комп'ютеру викладач долає обмеженість в матеріалах, дістає доступ до словників і бібліотек. Майбутніх учителів початкових класів, безумовно, зацікавить робота в Інтернеті, створення гіпертекстів, комп'ютерне тестування. Використовуючи технічні засоби, зокрема персональний комп'ютер, викладач створює навчальне інтерактивне середовище додаткової інформації для вивчення мови, засвоєння правил культури мовлення й спілкування, а отже для всебічного формування комунікативної компетенції.

Пропонований матеріал, звісно, не висчерпує всіх аспектів порушеної проблеми, а є одним із перспективних напрямів її дослідження, а саме: розробки методики застосування інформаційно-комп'ютерних технологій для формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкових класів.

Література

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Неля Володимирівна Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 195 с.
2. Голобородько Є.П. Методологічні аспекти вдосконалення початкової освіти в контексті підготовки учителя початкових класів / Євдокія Петрівна Голобородько // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Вип. 41. – Херсон, 2006. – С.233-237
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
4. Петухова Л.Є. Інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкових класів (В моделі трисуб'єктної дидактики): Навчально-методичний посібник / Любов Євгенівна Петухова. – Херсон: Айлант, 2010. – 444 с.
5. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Людмила Прокопівна Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

Мельничук Ю.Ю.

Использование информационно-компьютерных технологий как эффективный способ формирования коммуникативной компетенции будущих учителей начальных классов

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции будущего учителя начальных классов на основе использования информационно-компьютерных технологий.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативно-деятельностный подход, информационно-компьютерные технологии, интерактивность, активные формы обучения.

Melnishuk Y.Y.

Using information and computer technologies as an effective means of development of communicative competence of primary school teachers

The author of the article has considered the issues of development of communicative competence of future primary school teachers by means of using informational and computer technologies.

Key words: communicative competence, communicative approach, information and computer technologies, interactivity, active forms of studying.

УДК 371.013

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мочан Т.М.

У статті розглядаються теоретичні аспекти естетичного виховання учнівської молоді у процесі творчої діяльності, формування естетичного світосприйняття.

Ключеві слова: естетичне виховання, творча діяльність, естетичне світосприйняття.

Постановка проблеми. Питання естетичного виховання особистості набувають особливого значення в сучасних розвитку суспільства, коли загострюються суспільні суперечності, втрачаються загальнолюдські цінності, життєві ідеали, мають місце рецидиви аморальної поведінки молоді. Естетичне виховання повинно сприяти формуванню творчо активної особистості, здатної повноцінно сприймати прекрасне, гармонійне, досконале у житті, природі, мистецтві, жити і творити за законами краси.

Українська педагогічна наука і освітньо-виховна практика, увірававши найновіші досягнення сучасної педагогічної теорії, прагне забезпечити підготовку молодого покоління українців до життя в нових суспільних умовах, сформувати в них готовність, прагнення активно впливати на утвердження нових суспільних ідеалів і духовних цінностей, формування художньо-естетичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливого значення набувають наукові пошуки вітчизняних дослідників у галузі теорії та практики естетичного виховання, вихідні засади якого відображені в Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах України. Серед виховних завдань реалізації поставленої мети визначено "забезпечення базової культури, розвиток естетичних потреб і почуттів" [4, с.12]. Естетичне виховання спрямовується на розвиток в особистості здатності збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва. Важливим є сприймання довкілля як естетичної цінності, ерудиція у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність у мистецькій сфері), власний погляд на світ, здатність радіти як ознаки духовної зрілості [4].

Результати аналізу наукових досліджень питань естетичного виховання дали змогу з'ясувати, що ця проблема була і є предметом вітчизняної та зарубіжної історичної, філософської, психологічної, педагогічної й історичної науки. Теоретичні основи національного виховання, зокрема естетичного виховання як соціокультурного феномену представлено у працях І.Беха, А.Бойко, М.Євтуха, С.Гончаренка, О.Ростовського, О.Савченко, О.Сухомлинської та ін. Проблеми естетичного виховання школярів були предметом вивчення багатьох науковців (В.Верховинець, А.Макаренко, С.Мирополюський, В. Сухомлинський та ін.). Вони вказували на необхідність створення системи безперервної естетичної освіти і виховання учнівської молоді. Історико-педагогічну генезу формування естетичних смаків учнівської молоді у процесі навчально-виховної роботи розкриває Н.Калашник, педагогічні умови організації діяльності дитячих

центрів естетичного виховання – В.Іванова.

Мета статті. Розкрити теоретичні аспекти естетичного виховання в умовах безпосередньої творчої діяльності учнівської молоді в процесі якої формується та розвивається естетичне світосприйняття.

Підготовка підрастаючого покоління до життя в сучасному суспільстві можлива за умови реформування вітчизняної школи. Її важливим завданням є створення інноваційної педагогічної інфраструктури, що охоплюватиме естетику предметного середовища, в якому школярі зможуть реалізувати свої художньо-творчі здібності (мистецькі світлиці, художні майстерні, сучасний дизайн шкільних інтер'єрів), і естетику соціально-педагогічного середовища (естетика шкільного спілкування і життєтворчості, краса міжособистісних відносин, панування педагогічного оптимізму й віри, що кожна дитина – в душі митець).

Найважливішим завданням естетичного виховання у школі є формування і розвиток естетичного сприйняття, яке лежить в основі естетичного почуття. Розвиток умінь порівнювати естетичні якості предметів і явищ, розрізняти їх і оцінювати, створює певний багаж естетичних почуттів. Іншим завданням школи є набуття учнями основ науково-естетичних знань, формування у кожного школяра правильних уявлень і поглядів на красу життя, на мистецтво, виховання стійкого інтересу до прояву прекрасного, необхідності набуття художніх знань про нього. Для того, щоб людина могла насолоджуватись мистецтвом, вона повинна бути художньо освіченою, бути творцем прекрасного.

У "Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах України" зазначено: "Через сприйняття творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва, через практику художньої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, виховувати потребу та здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення" [3, с.6].

Щоб повноцінно сприймати і розуміти, треба дещо знати, мати систему естетичних уявлень і знань, ідеалів, поглядів і переконань як основи естетичних духовних цінностей. Окрім того, естетичне виховання включає формування готовності вносити елементи прекрасного у своє життя. Для естетичного сприйняття необхідні розвинуті слух і зір, уміння чути і бачити, а не тільки слухати і дивитися. Для цього потрібно вміти розрізняти і розуміти засоби художньої виразності, мову мистецтва, створені за їхньою допомогою художні образи і зміст творів мистецтва; відчувати емоції, особистий сенс, що передані митцем; спостерігати і захищати прекрасне, різнобарвне, гармонійне у природі та житті.

Безмежні можливості людського пізнання, силу людського Розуму, самопізнання і самовдосконалення обстоював Г.Сковорода, бо "загублений той час, який ти не використав на навчання" [5, с.228]. Від природи в людині закладені творчі можливості, тому потрібно створити умови для творчої самореалізації їх у будь-яких видах діяльності.

Естетичне ставлення до життя визначає такі особистісні тенденції: бачення, розуміння, освоєння, створення краси і гармонії в праці, пізнанні, ставленні до природи, людей, самого себе; потреба в якнайповнішому розкритті естетичного змісту життя, розвиток естетичних почуттів; естетичних дій як необхідний елемент будь-якої діяльності, загальна естетизація життя як вияв високої духовної культури, художня творчість у різних формах тощо

Залучення учнівської молоді до колективних форм творчої діяльності, в яких особливе місце має належати організаційно оформленим творчим колективам чи групам учнів, створених на добровільних засадах, і які мають спільні інтереси та потреби в проведенні свого дозвілля, сприяє їх естетичному вихованню. Кожен вид мистецтва доповнює і збагачує естетичне виховання учнівської молоді, підсилює їхні естетичне сприйняття, формує ті грані особистості, які найбільше підвладні його впливу. Мистецтво впливає й на розвиток морально-естетичних та інтелектуальних почуттів творчої особистості.

Завдяки плідному спілкуванню з мистецтвом, молоді люди набувають досвіду, вчать оцінювати різні життєві ситуації, відповідально ставитися до себе і результатів своєї праці, що обгороджує важливі напрями їхньої життєдіяльності, сприяє вихованню духовної культури, творчого мислення.

Для сьогодення вкрай важливим є твердження, що засобами різних видів мистецтва можна спонукати учнівську молоддь до активного й осмисленого сприймання музики, малярства, скульптури, архітектури, фільмів, вистав; сприяти інтелектуальному, емоційному, динамічному сприйняттю творів мистецтва, вводячи учня у світ загальнолюдських цінностей за допомогою художніх образів; активізувати такі психологічні процеси, як пам'ять, уява, фантазія, формуючи тим самим творчу особистість, здатну висловлювати через слово свої почуття і розуміння мистецьких творів; сприяти кращому засвоєнню програмового матеріалу шляхом участі різних органів чуття (зорових, слухових); забезпечити єдність навчання і виховання шляхом розвитку інтелекту, розширення світогляду і формування естетичних уподобань, моральних принципів, критичного ставлення до низькопробних творів; акцентуючи увагу на найкращих мистецьких творах, давати учням певний обсяг знань, необхідний для аналізу, формувати вміння і навички роботи з ними, водночас удосконалюючи їхні знання.

На думку Г.Кондратенко естетичне сприйняття пов'язане з такими категоріями як естетичне споглядання та естетична насолода, у процесі яких формується здатність до безпосереднього цілісного бачення явищ дійсності та естетичних емоційних світопереживань, особливого естетичного ставлення до дійсності [2, с.53].

У зв'язку зі змінами, які відбуваються в суспільстві, в освітньому просторі, життєвих принципах учнів, також умовах життя, змісті й організаційних формах роботи, педагоги повинні змінити свій підхід до розвитку естетичного сприйняття учнів. З нашої точки зору, тільки за таких умов відбувається не просто інтеріоризація дитиною визначених учителем, програмою педагогічних і методичних впливів, а й "зустріч" окресленого і суб'єктивного досвіду, осяхетнення, перетворення останнього, що й утворює "вектор" індивідуального розвитку учнів, коли вчитель бере до уваги суб'єктивний досвід учня, удосконалює його, а не відкидає як неістотний непотріб. Найбільш вдало це відбувається тоді, коли колектив побачить позитивні риси школяра, зацікавиться ним, а він переживає радість визнання, знаходить спільні інтереси зі своїми товаришами [1].

Отже, спільними зусиллями дорослих і дітей можна створити сприятливі умови для формування системи цінностей особистості, моделювання процесу виховання засобами мистецтва у конкретній школі; повноцінного використання художньо-естетичного середовища; організації спілкування школярів у ньому з широким спектром варіативності видів і змісту діяльності, що зумовлюють співіснування та взаємодію середовища й особистості.

Завдання вчителя – систематично й послідовно формувати у школярів емоційне ставлення до творів мистецтва й естетичного в навколишньому середовищі, стимулювати і заохочувати

їх до творчої діяльності за спостереженням з пам'яті, на теми за фантазією, розвивати образне сприймання, уміння спостерігати й аналізувати об'єкти та явища навколишнього світу, посилено передавати стан і настрій у творчій діяльності (спокійний, динамічний, радісний, сумний), розширювати поняття про зв'язок мистецтва з життям, значення творчості в суспільстві, активізувати допитливість, кмітливість, самостійність у процесі навчання. Така робота вчителя сприяє нагромадженню в учнів художньо-естетичного досвіду, реалізації самостійних творчих можливостей, розвитку естетичного світосприйняття, естетичної оцінки, естетичних суджень і відчуттів, адже за допомогою естетичного виховання людина не лише здобуває знання з певного мистецького напрямку, а й вчиться усвідомлювати себе частиною культурного простору.

Система естетичного виховання учнівської молоді повинна функціонувати у взаємозв'язку всіх складових: по-перше, естетичне виховання як частина загального процесу формування особистості, нерозривно пов'язане з іншими напрямками виховання молоді. Тільки при комплексному підході естетичне виховання буде дієвим і результативним; по-друге, естетичне виховання повинно бути спрямоване на формування світогляду молоді людини. Ця функція реалізується через розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості; по-третє, естетичне виховання охоплює всі основні сфери діяльності учнівської молоді, такі, як праця, побут, поведінка, технічна і художня творчість, спілкування з мистецтвом, спортом тощо; по-четверте, естетичне виховання викликає у молоді людини прагнення до самовиховання, зокрема, морального самовдосконалення, розвитку духовних потреб.

На основі аналізу теоретико-методологічної бази дослідження можна стверджувати, що ефективність естетичного виховання молоді визначається такими принципами: формування моральності, суспільної переконаності світогляду молоді людини повинно здійснюватись на основі й у процесі засвоєння моральних художньо-естетичних ідеалів, створених у літературі, музиці, візуальному мистецтві; пізнання мови мистецтва, літературна і літературознавча підготовка розглядається не як самоціль, а як важлива умова проникнення у різні види мистецтва; у процесі засвоєння мистецтва й науки повинен здійснюватись розвиток таких психічних якостей особистості, як уява, образне мислення, фантазія, емоційний відгук; мають бути створені умови для виявлення творчого потенціалу молодого покоління.

Основними критеріями естетичного та загального розвитку учнівської молоді є творча активність та їх практична діяльність. Творча діяльність – це діяльність, у результаті якої створюються нові матеріальні і духовні цінності. Творча активність передбачає створення нового естетичного елементу, нового засобу дії або нового засобу його застосування. Творча активність учнівської молоді виявляється у зацікавленому ставленні до естетичних предметів та явищ, у результаті чого виникає потреба у творчо-естетичній діяльності. На практиці це означає надання все більшої уваги формуванню творчої особистості, яка поєднує свої здібності з розвитком вольової, емоційної, мотиваційної сфер, з набуттям професійних знань, умінь. Здібності до творчості є в кожної дитини, а щоб їх розвивати, дітям необхідно надавати можливість творити. У процесі творчості дитина виявляє свої почуття, думки, відбувається розвиток її особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

На нашу думку, естетичне виховання учнівської молоді у сучасних умовах є одним з найдемократичніших способів духовного розвитку особистості, що реалізується у різних сферах життя суспільства. Створення системи естетичного впливу на учня, передбачає закладання основи естетичного світосприйняття, формування художніх смаків, оцінки й ідеалів, розвитку творчої активності.

Сьогодні доцільно звернути увагу на розвиток мотиваційної сфери учнівської молоді на основі високого рівня ціннісних орієнтацій, формування у них таких важливих потреб, як прагнення до духовного зростання, визначення цілей, програм, планів; виховання мотиваційного компонента творчої діяльності, що сприяє формуванню у школярів стійкого інтересу до художньо-творчої діяльності, бажання реалізувати свої творчі здібності.

Перспективними напрямками дослідження є питання естетичного виховання української молоді на уроках природничо-

гуманітарного циклу у школах II-III ступенів; формування готовності вчителів-предметників до естетичного виховання школярів.

Література

1. Вишневський О. Дитиноцентризм і системно-ціннісний підхід до змісту виховання / Омелян Вишневський // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С.37-39
2. Кондратенко Г. Естетичне світосприйняття підлітків: сутність, особливості, розвиток / Ганна Кондратенко // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – С.51-57
3. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / [за ред. Л.Масол]. // Шкільний світ. – 2002. – №9. – С.1-15
4. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2005. – № 4(5). – С.6-30
5. Сковорода Г. Твори: в 2 т. / Григорій Сковорода. – К.: Вид – во АН УРСР, 1961. – Т.2. – 623 с.

Мочан Т.М.

Эстетическое воспитание учащейся молодежи в процессе творческой деятельности

В статье рассматриваются теоретические аспекты эстетического воспитания учащейся молодежи в процессе творческой деятельности, формирование эстетического мировоззрения.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, творческая деятельность, эстетическое мировоззрение.

Mochan T.M.

Aesthetic education of learning youth in the process of creative activity

The author of the article has considered theoretical aspects of aesthetic education of learning youth in the process of creative activity, formation of aesthetic outlook.

Key words: esthetical upbringing, creative activity, esthetical world outlook.

УДК 811.161.2:378.147

ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКЛАДАННЯ РІДНОЇ МОВИ (В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ)

Нагрибельна І.А.

У статті аналізуються основні аспекти професійно-методичної підготовки вчителя початкової школи. Особливу увагу автор приділяє методичній підготовці майбутнього фахівця початкової освіти до викладання рідної мови.

Ключові слова: професійно-методична підготовка, професійне становлення вчителя, методи викладання початкового курсу рідної мови.

Постановка проблеми. Проблема професійно-методичної підготовки вчителя трактується різнопланово, що свідчить про багатогранність цього процесу та науковий інтерес до неї. Так відомі різні підходи до визначення сутності професійної підготовки з позицій сучасної психолого-педагогічної науки. Наприклад, психологи трактують її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми професійної підготовки вчителя у вищій школі дозволяє зробити висновок про наявність взаємозв'язку методичної діяльності вчителя початкової школи з процесом його підготовки та станом готовності до її здійснення. Цю проблему у різний період досліджували такі вчені: В.Семиченко (1989 р., 1992 р.) [7], В. Бондар (1996 р.) [1], О.Мороз, О.Падалка, В.Юрченко (2003 р.) [4], З.Слепкань (2006 р.) [8].

Здійснений аналіз науково-методичної літератури дає підстави говорити про те, що процес входження нашої країни до європейського освітнього простору має позитивно позначитися на якості підготовки педагогічних кадрів, підвищенні рівня конкурентоспроможності випускників, гармонізації вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним напрямом професійної підготовки вчителя початкової школи є методична підготовка до викладання рідної мови. Спираючись на вищесказане, можна визначити її як: а) процес засвоєння теоретичних знань з методики навчання української мови в 1-4 класах і формування спеціальних умінь, необхідних для викладання цього предмета; б) результат

зазначеного процесу, що характеризується певним рівнем розвитку особистості, сформованості методичних знань, умінь і навичок; в) педагогічну систему, що має певний зміст і структуру; г) пізнавальну діяльність, пов'язану із засвоєнням методичних знань і активним уключенням у практичну методичну діяльність. При цьому під готовністю вчителя до викладання рідної мови в початковій школі ми розуміємо інтегровану особистісну якість, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням учителя до реалізації комплексу завдань предмета «Рідна мова» і власної підготовки до методичної діяльності, стійкою професійною спрямованістю на оволодіння нею, наявністю необхідних психолого-педагогічних, лінгвістичних, літературознавчих та методичних знань і здатністю до їх самостійного поповнення, а також сформованістю загально- і частковометодичних умінь.

Визначаючи роль і місце власне філологічної підготовки у професійному становленні вчителя початкової школи, науковці (Н.Світловська, М.Соловейчик та ін.) пропонують визнати базисною методичну підготовку, а цикл філологічних навчальних дисциплін сприймати як цикл прикладний, тобто такий, що подає мовознавство й літературознавство не як науки в чистому вигляді, а як спеціально препаровані відомості з цих наук, зорієнтовані на майбутню спеціальність. Ідеться про мовну й мовленнєву компетентності вчителя початкової школи, тобто володіння ним комплексом необхідних лінгвістичних і комунікативних умінь.

Методична підготовка передбачає оволодіння змістом і методами викладання початкового курсу рідної мови. Це забезпечується вивченням студентами ВНЗ відповідної дисципліни. У процесі входження до єдиного європейського освітнього простору ми прагнемо позбутися тенденції до дроблення курсів. Досвід свідчить, що такі курси як «Теорія і методика навчання дітей української мови в школах з російською мовою викладання», «Основи мовленнєвої діяльності» та ін. не мають чітко визначеного предмета й логіки викладання, позбавлені системності. Вони дублюють матеріал таких курсів як «Методика навчання української мови», «Сучасна українська мова», «Психолінгвістика». Читання таких курсів спричиняє неминуче

дублювання у викладі матеріалу, неможливість організувати виконання студентами комплексних завдань.

Особливості структурних компонентів професійно-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлюють специфіку її організації, принципи добору й застосування необхідних форм і методів її здійснення. Також сьогодні цей процес має враховувати низку положень Болонської декларації, а саме: введення двох циклів навчання, впровадження кредитної системи, контроль якості освіти, забезпечення випускників роботою та ін. Виконання зазначених положень дозволить вітчизняній вищій школі підвищити якість освітніх послуг та набутти незаперечних конкурентних переваг.

Саме тому в останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Вважаємо, що методична підготовка студентів має бути побудована так, щоб основи знань про закономірності процесу оволодіння молодшими школярами рідною мовою засвоювались майбутніми педагогами під час спеціально організованої діяльності, спрямованої на розв'язання методичних задач. За такої умови у студентів формуватиметься евристичний стиль мислення, розвиватимуться творчі здібності, необхідні для самостійного дослідження методичних явищ.

Висновки з даного дослідження і перспективи дальших роз-

робок.

У результаті аналізу проблеми професійно-методичної підготовки вчителя початкової школи в умовах входження Болонського процесу було зроблено висновок про те, що багатокомпонентність структури підготовки вчителя початкової школи до викладання рідної мови зумовлена широким спектром навчальних, розвивальних та виховних завдань, які стоять перед учителем на кожному уроці рідної мови та читання.

Проте, головне, що мають усвідомити майбутні вчителі початкової школи – це первинність лінгвістичної інформації в контексті їх професійної підготовки до викладання рідної мови. Оскільки новітні досягнення сучасної лінгвістики, такі як функціональна стилістика, психолінгвістика, текстологія та ін. не можна заперечувати, тому не можна заперечувати і їх вплив на інші аспекти навчального процесу. Таким чином, цей вплив спостерігаємо на змісті шкільного курсу мови і відповідно на організації навчального процесу (методи, прийоми роботи, види дидактичного матеріалу та ін.).

Перспективи подальшого дослідження. Матеріал даної статті не висчерпує усіх аспектів порушеної проблеми, а є лише одним із її напрямів. До перспективи подальшого дослідження ми відносимо аспект активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи як при принципового положення Болонської конвенції.

Література

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Володимир Іванович Бондар. – К.: НПУ, 1996. – 67с.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Колот А.М. Реалізація принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / Анатолій Михайлович Колот. – Вища школа. – 2004. – №2-3. – С.13-17
4. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. / За заг. ред. О.Г.Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
5. Педагогічний словник / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 363 с.
6. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Валентина Анатолієвна Семиченко. – К., 1992. – 432 с.
7. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие / Валентина Анатолієвна Семиченко. – Полтава, 1989. – 86 с.
8. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі (курс лекцій для майбутніх магістрів) / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К.: НПУ ім.М.Драгоманова, 2006. – 210 с.

Нагрибельная И.А.

Профессионально-методическая подготовка будущего учителя младшей школы преподавания родного языка

В статье анализируются основные аспекты профессионально-методической подготовки учителя младшей школы. Особое внимание автор уделяет методической подготовке будущего специалиста младшей школы преподаванию родного языка.

Ключевые слова: профессионально-методическая подготовка, профессиональное становление, методы преподавания начального курса родного языка.

Nagribelnaya I.A.

Vocational and methodical preparation of future elementary school teachers to teach their native language (in the context of the Bologna process)

The author of the article has considered main aspects of professional and methodical training of primary school teachers. Much attention has been paid to teaching methods of training of future primary schools specialist to the teaching of mother tongue.

Key words: professional and teaching methods, professional attitude of a teacher, teaching methods of primary course of mother tongue.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Олійник Г.М.

У статті обґрунтовано важливе значення комунікативної компетентності соціального педагога в соціально-педагогічній діяльності. Розглянуто поняття професійної компетентності і комунікативна компетентність. Професійне спілкування трактується як основний інструментарій, професійна якість, метод і зміст діяльності соціального педагога.

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативна компетентність, соціально-педагогічна діяльність, професійне спілкування, професійні якості, соціальний педагог.

Соціально-педагогічна діяльність має яскраво виражений ціннісно-гуманістичний характер, який визначає її сутність і мету, а соціальний педагог виступає носієм, творцем і розповсюджувачем гуманістичних якостей. З розвитком цієї професії формуються професійні правила, норми, вимоги, які включають необхідні знання, уміння, навички і певні особистісні якості.

Одним із головних інструментів професійної діяльності соціального педагога є спілкування, яке охоплює весь спектр зв'язків і взаємодії людей. Професійне спілкування – це основний інструментарій, метод і зміст діяльності соціального педагога, який регулює і корегує дії з різними інституціями, людьми, службами. Фахівці мають знати механізми спілкування, досконало володіти ними з огляду на контекст і специфіку роботи з різними категоріями клієнтів [2].

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чималий блок праць з теорії і досвіду вирішення проблеми підвищення професійної компетентності фахівців. Методологічні і теоретичні засади розвитку професійної компетентності відображені в роботах вітчизняних дослідників А. Капської, В. Вайноли, С. Харченко, Н. Ларіонової, І. Козубовської та російських науковців А. Маркової, І. Зимньої, Е. Зеєра, Д. Вазіної та інших.

Розкриттю методологічних засад спілкування присвячені праці О. Бодальова, Л. Буєвої, О. Леонтьєва; у працях Л. Долинської, Л. Зінченко, В. Кан-Каліка, А. Капської, М. Корнеєва, А. Мудрика, Л. Савенкової, розкриваються структура, функції та види спілкування.

Основною метою статті є розкрити поняття комунікативної компетентності як важливої складової професійної компетентності соціального педагога.

Характеризуючи особливості людського спілкування, Л. Буєва наголошує, що у спілкуванні здійснюється раціональний, емоційний та вольовий взаємозв'язок індивідів, виявляється і формується спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаєморозуміння, здійснюється передача і засвоєння звичок, стилю поведінки, створюється згуртованість і солідарність, що характеризує групу та колективну діяльність [1, с.111].

В. Кан-Калик акцентує увагу на тому, у процесі професійної підготовки педагогів, доцільно особливу увагу звернути на формування комунікативних здібностей, котрими повинен володіти педагог: а) швидко та правильно орієнтуватися в змінних умовах спілкування; б) правильно планувати та здійснювати саму систему комунікації; в) швидко та точно знаходити комунікативні засоби, що одночасно відповідають індивідуальним особливостям як суб'єкта так і об'єкта спілкування; г) постійно відчувати та підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні [4, с.61].

Важливе значення в соціально-педагогічній діяльності має професійна компетентність соціального педагога. Поняття "компетентність" в широкому розумінні цього слова означає досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей. У зміст компетентності включається рівень базової і спеціальної освіти, стаж роботи, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість.

Дослідники Л. Семушина та Н. Ярошенко під професійною компетентністю розуміють інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань,

умінь, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності, яка пов'язана з прийняттям рішень [8, с.24]. З точки зору особистісно-орієнтованого підходу в професійній освіті професійну компетентність трактують як сукупність професійних знань, умінь, а також способи професійної діяльності [3]. У межах діяльнісного підходу професійна компетентність розглядається як результат засвоєння знань і навичок, що забезпечує необхідний рівень вирішення проблем діяльності.

Професійна компетентність соціального педагога повинна включати і особистісні якості, та сукупність умінь і навичок, що забезпечують функціонування процесу спілкування з клієнтами і колегами. Отже, професійну компетентність соціального педагога можна назвати стрижневим компонентом вибраного ним виду діяльності, а комунікативну компетенцію – необхідною умовою її ефективності [5, с.4].

Рада США з освіти у галузі соціально-педагогічної діяльності розробила десять критеріїв компетентності соціального педагога загального профілю. Ця компетентність полягає в наявності таких умінь:

- 1) Виявляти та оцінювати ситуацію, коли вимагається розпочати, посилити, відновити, захистити чи довести до логічного завершення стосунків між людьми або соціальними інститутами;
- 2) Оцінювати проблему, поставлену мету і способи її досягнення, вміти розробити план дій, який сприяє відновленню життєвих ресурсів і благополуччя людини;
- 3) Стимулювати індивіда до розв'язання проблем, уникнення стресів, здатності до розвитку;
- 4) Бути посередниками між клієнтами та організаціями, структурами, що забезпечують людей ресурсами, послугами і можливостями;
- 5) Ефективно втручатися у процес розв'язання проблем найбільш дискримінованих і вразливих верств населення;
- 6) Сприяти ефективному і гуманному функціонуванню систем, організацій, які забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями;
- 7) Брати активну участь у створенні нових систем послуг, ресурсів і можливостей, враховуючи запити споживачів послуг, прагнути нейтралізувати ті організації, які стали перешкодою для споживачів послуг;
- 8) Оцінювати ступінь втручання і досягнутих змін;
- 9) Постійно оцінювати свій професійний рівень і розвиток шляхом аналізу поведінки і набутих навичок;
- 10) Сприяти вдосконаленню послуг, розвиваючи базу професійних знань і підтримуючи стандарти та етичні норми професії [7, с.66-67].

Зважаючи на особливості професії соціального педагога все більше приділяється уваги комунікативній професійній компетентності, оскільки досконале володіння культурою спілкування та мовленнєвими уміннями дозволяють з успіхом уникати в практичній діяльності небажаних якостей і ситуацій.

Що ж стосується компетентності спеціаліста соціальної сфери, то компетентність соціального педагога характеризується наявністю у них комплексу знань, умінь, навичок, психологічних якостей, професіональних позицій і можуть розглядатися як міра професіоналізму, володіння професією на рівні творчості, майстерності. Де знання, уміння і навички виступають як рольові характеристики професійної компетентності. Причому комунікативна компетентність розглядається як "компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії" [6].

Аналізуючи сутність комунікативної компетентності, можна визначити чотири джерела: життєвий досвід (досвід міжособистісного спілкування), загальна ерудиція, мистецтво і спеціальні методи навчання. Звичайно, провідним є досвід міжособистісного спілкування, оскільки він враховує норми і цінності конкретного

середовища і, водночас, базується на індивідуальних особливостях і психологічних подіях особистого життя.

Водночас соціальний педагог має враховувати той факт, що комунікативна компетентність може удосконалюватися як саморозвиток, а діагностуватися компетентність повинна завдяки самоаналізу, самооцінці. Отже, комунікативну компетентність можна розглядати як складну інтегративну якість особистості, яка опосередковує професійно-педагогічну діяльність. Слід зазначити, що комунікативна компетентність в основному, залежить від особистості спеціаліста. Внутрішня установка йти назустріч людям, любов і доброта до них, прагнення і здатність проникнути у світ переживань клієнта, залишаючись при цьому щирим у судженнях і діях, є основою розвитку комунікативної компетентності соціального педагога [5, с.5-6].

В основі комунікативної компетентності лежить широка гама загальнолюдських цінностей. Це свідчить про комплексний характер комунікативної компетентності, яка включає особистісні, пізнавальні, емоційні та поведінкові характеристики. Враховуючи характер соціально-педагогічної роботи, однією із важливих і необхідних якостей соціального педагога є комунікабельність, у загальнолюдському плані це явище багатогранне [5, с.6].

Соціально-педагогічна діяльність у будь-яких умовах залишається організаційною і комунікативною, тому комунікативність для соціального педагога - це не лише соціально-психологічна, але й професійно значуща якість.

Тому соціальний педагог повинен володіти такими комунікативними і професійно значущими якостями: стриманість, урівноваженість; доброзичливість; повага; довіря; відкритість; оптимізм; внутрішня енергія, впевненість у собі, самоконтроль, справедливості, організаторські уміння і навички; уміння відстоювати свої переконання, педагогічний такт; емпатія; рефлексія.

У складі комунікативної компетентності варто виокремити таку якість, як *гуманістична спрямованість* - це система ціннісних орієнтацій і смислових установок у сфері взаємодії з людьми, яка має на увазі морально виховане ставлення до людей, розуміння їх цінності і значущості, що В.О. Сухомлинський називав «устремлінням до людини, здатність дорожити іншою людиною, поважати її як найвищу цінність». Гуманістична спрямованість є відображенням гуманізму і людяності – базових характеристик соціального педагога [5, с.7-9].

Особливий інтерес викликає *пізнавальний аспект комунікативної компетентності* соціального педагога, оскільки вибір соціального педагога тієї чи іншої лінії поведінки і форми спілкування в кожній конкретній ситуації передбачає знання основних

її елементів, зокрема: партнера по спілкуванню, самого себе і ситуаційного контексту процесу спілкування загалом. Пізнання інших людей і самого себе відбувається, в першу чергу, завдяки їх сприйняттю, тому важливим джерелом успішного і точного сприйняття соціальним педагогом клієнта є наявність *оберненого зв'язку*, що допомагає здійснити корекцію і сприяє більш точному проектуванню поведінки партнера.

Соціально-педагогічне спілкування, як і будь-яка діяльність, має певну структуру і логіку процесу, який включає: задум, втілення задуму, аналіз, оцінка. Це потребує від соціального педагога уміння дотримуватись певних етапів, які можна трансформувати на його діяльність.

Звичайно, у процесі спілкування соціальний педагог може зіткнутися з певними бар'єрами, які негативно впливають на хід усієї роботи з клієнтом. Усвідомлення цих бар'єрів дає змогу попередити чи навіть усунути їх, що свідчить про певний рівень розвитку комунікативної компетентності. Подолання бар'єрів сприяє розвитку поведінкових елементів у структурі комунікативної компетентності.

У структурі професійної діяльності соціального педагога проявляється його стиль спілкування. Під стилем спілкування розуміють індивідуальну стабільну форму комунікативної поведінки спеціаліста, яка проявляється у будь-яких умовах взаємодії. Правильно підібраний стиль спілкування як загально професійний, так і індивідуальний сприяє вирішенню цілого комплексу завдань стосовно тієї чи іншої людини. Сформований стиль свідчить про досягнення спеціалістом рівня комунікативної майстерності [5, с.10-12].

Оволодіння теорією професійного спілкування, пізнання його структури, функцій, стилів, моральних принципів, входження в технологію даного процесу, формування в результаті цього професійних комунікативних навичок і прийомів, оволодіння досвідом комунікативної діяльності - це основні завдання кожного соціального педагога, які сприяють розвитку комунікативних здібностей і комунікативної культури спеціаліста соціально-педагогічної сфери, удосконалення його комунікативної компетентності [5, с.14].

Висновки. Отже, працівник у сфері соціально-педагогічної роботи має бути фахівцем високої професійної компетентності; він має усвідомлювати, що дана професія увібрала в себе як загальнолюдські духовні цінності та норми поведінки, так і професійні знання і норми взаємодії з різними категоріями клієнтів; він має досконало володіти знаннями і уміннями професійної комунікації, а також вміти адекватно їх застосовувати у відповідній сфері та ситуації.

Література

1. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П.Буева. – М., 1978. – 267 с.
2. Вступ до соціальної роботи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т.В. Семигіної, І.І. Мигович. – К.: Академвидав, 2005. – 304 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология личности ориентированного профессионального образования // Э.Ф. Зеер – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та., 2003. – 295 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987.
5. Коммуникативная професийная компетентность как условие взаимодействия социального работника с клиентом / За ред. А.Капської. – К.: ДЦССМ, 2003.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально – педагогический тренинг / Лариса Андреевна. Петровская – М.: МГУ, 1989.
7. Ярина-Смирнова Е. Профессиональная этика социальной работы: Учебник / Е. Ярина – Смирнова. – М., 1998. – 96 с.
8. Семушина Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных учреждениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.

Олійник Г.М.

Коммуникативная компетентность как составная профессиональной компетентности социального педагога

В статье обосновано важное значение профессиональной компетентности социального педагога в социально-педагогической деятельности. Раскрыто понятие компетентности и коммуникативной компетентности. Профессиональное общение представлено как основной инструмент, профессиональное качество, метод и содержание деятельности социального педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, социально-педагогическая деятельность, профессиональное общение, профессиональные качества, социальный педагог.

Olijnyk G.M.

Communicative competence as a part of social pedagogues' professional competence

The article substantiates the importance of communicative competence of social pedagogues' professional activities. The definition of professional competence and communicative competence has been revealed. Professional communication has been treated as a basic

instrument, professional quality, method and content of social pedagogues' professional activities.

Key words: professional competence, communicative competence, social-pedagogical activities, professional communication, professional qualities, social pedagogue.

УДК 371.134:53

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ДИДАКТИЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Опачко М.В.

Авторка статті розглядає проблеми формування готовності майбутнього вчителя фізики до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Формування готовності до управління розглядається як один із ефективних засобів підвищення якості методичної складової підготовки педагога. Розкривається сутність готовності, запропонована модель формування готовності. Визначені параметри і критерії оцінки сформованості готовності вчителя до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Ключові слова: управління пізнавальною діяльністю учнів, готовність до управління, модель формування готовності до управління.

Підвищення якості освіти є актуальним завданням в сучасних умовах реформування освітньої галузі. Серед шести ключових принципів модернізації вищої освіти у контексті Болонських угод виокремлюється якість освіти, причому зауважується, що оцінка якості "буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, умінях, і навичках, що отримали випускники" [5, с.13].

Розглядаючи проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні на рубежі століть В.П.Андрущенко відмічає, що "авторитет вузу як серед громадян, так і перед світом визначається ... якістю фахової й загальнокультурної підготовки його випускників" [1, с.334].

Якість освіти – це інтегрований показник, який визначається оцінкою сукупності параметрів: ефективності, інноваційності, результативності тощо. В.Г.Вікторов розглядає якість освіти як категорію, що відображає філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні аспекти освітнього процесу. Як одну із головних критеріїв ефективності освітньої системи якість трактують у наступних аспектах:

- 1) як суспільний ідеал освіченості людини;
- 2) як результат навчальної діяльності людини;
- 3) як процес організації навчання і виховання;
- 4) як показник функціонування освітньої системи [2, с.5]

Таким чином, одним із показників якості освіти є готовність випускника вузу до розв'язування професійно-орієнтованих задач (або інакше, вирішення задач в умовах, максимально наближених до професійних ситуацій), оскільки готовність до професійної діяльності є, крім іншого, результатом навчальної діяльності людини. Саме тому модернізація змісту вищої освіти спрямована на посилення практичної складової підготовки студентів, в тому числі, майбутніх учителів фізики.

Розробка системи формування готовності вчителя до здійснення предметно-професійної діяльності, таким чином, якраз і сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів. У розглядуваному нами конкретному випадку йдеться про формування готовності вчителя фізики до управління пізнавальною діяльністю учнів (НПДУ): система формування готовності розглядається нами як один із шляхів забезпечення якості методичної (практичної) складової професійної підготовки.

Проблеми управління якістю освіти розкриваються в працях В.Дубицького, О.Ляшенка, В.Соболева, С.Степанова, О.Яковенка, В.Яковенка, А.Ускача; дослідження Т.Волобуєвої та Т.Лукиної присвячено питанням організації та проведенню моніторингових досліджень якості освіти; у дослідженні В.Вікторова якість освіти вивчається у філософсько-освітньому контексті; у дослідженні О.Мещанинова питання якості освіти розглядається

з точки зору функціонування освіти як соціального інституту. Питання оцінки якості навчально-виховного процесу його результативності розкрито в ряді досліджень, зокрема у дисертаційному дослідженні Л.Романишиної, у монографії Д.Чернилевського, в працях В.Беспалько та В.Гузєєва та інших.

Але готовність випускника вузу до реалізації професійних функцій як показник якості освіти (з точки зору освіти як процесу і результату навчання) в цих роботах не розглядається. Цим обумовлюється актуальність розглядуваної нами проблеми. Результатом підготовки майбутнього вчителя фізики до реалізації завдань дидактичного менеджменту є здатність здійснювати управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів (НПДУ).

Мета дослідження полягала у обґрунтуванні системи формування готовності вчителя фізики до управління НПДУ. Досягнення мети сприяло розв'язання наступних завдань:

- 1) постановка цілей і завдань дидактичного менеджменту;
- 2) розкриття поняття "готовність до управління НПДУ" на основі з'ясування сутності реалізації завдань дидактичного менеджменту;
- 3) розробка моделі готовності до управління НПДУ та визначення критеріїв оцінки сформованості готовності за розробленою моделлю.

Готовність до здійснення професійної діяльності – це інтегрований показник, що з одного боку відображає якість освіти (змісту, процесу, результату підготовки); а з іншого – це здатність фахівця успішно здійснювати професійну діяльність. Тому можна вважати, що показником якості підготовки педагога є його готовність до вирішення професійно значущих завдань. Розробка системи формування готовності педагога до управління НПДУ уможливила виокремлення складових, що забезпечують якість підготовки педагога в цілому.

У попередніх дослідженнях нами було визначено структуру дидактичного менеджменту, умови його реалізації [3]. Під дидактичним менеджментом розуміємо систему управління педагогом навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення фізики. Отже формування готовності до реалізації дидактичного менеджменту (або до управління НПДУ) розглядаємо як складову методичної підготовленості педагога. Визначення сутності дидактичного менеджменту [4] уможливило виокремлення основних структурних компонент, що охоплюють:

- 1) проектування дидактичних систем;
- 2) організацію та управління дидактичним процесом;
- 3) моделювання взаємодії;
- 4) діагностику ефективності дидактичної системи

Метою дидактичного менеджменту є формування у майбутнього вчителя системи управлінських компетентностей, які забезпечують ефективність організації, здійснення та результативність управлінської діяльності у процесі дидактичної взаємодії.

Конкретизація мети уможливило виокремлення завдань, до яких належать:

- 1) Формування компетентності проектування дидактичної системи, що охоплює діяльність:
 - а) цілепокладання (визначення мети і завдань дидактичної взаємодії);
 - б) планування (визначення змісту взаємодії);
 - в) структурування (змісту навчального матеріалу);
 - г) прогнозування (передбачення умов функціонування дидактичної системи).

- 2) Формування компетентності організації та управління дидактичним процесом, що охоплює:
 - а) добір оптимальних методів, форм, засобів і технологій дидактичної взаємодії;
 - б) використання адекватних методів, форм і засобів оцінки результативності взаємодії.
- 3) Формування компетентності моделювання взаємодії, що передбачає:
 - а) організацію взаємодії на конкретному рівні: репродуктивному, продуктивному, конструктивному, креативному (творчому);
 - б) використання арсеналу (потенціалу) педагогічного спілкування, спрямованого на забезпечення ефективності рівнів дидактичної взаємодії.
- 4) Формування компетентності діагностування, що охоплює:
 - а) аналіз та самоаналіз дидактичного процесу (урок розглядається як одиниця відліку у дидактичній системі);
 - б) діагностування ефективності дидактичного середовища, його зовнішніх і внутрішніх складових;
 - в) діагностування ефективності дидактичної взаємодії на всіх етапах функціонування дидактичної системи: від проектування до оцінки результативності дидактичного процесу.

Під готовністю здійснювати діяльність розуміють здатність людини виконувати систему дій, операцій, що забезпечують вирішення поставлених проблем. Готовність як необхідна умова ефективного виконання діяльності є системним утворенням, що охоплює володіння теоретичними знаннями, практичним досвідом виконання діяльності та психологічною придатністю. Готовність учителя фізики до управління НПДУ визначається рівнем сформованості когнітивного та операційного компонентів готовності, а також сформованістю системи професійно-особистісних якостей.

Когнітивний компонент дидактичного менеджменту (знання) є теоретичною основою професійно-методичної підготовки вчителя фізики. Він передбачає володіння знаннями, що забезпечують ефективність управління НПДУ. До системи базових теоретичних знань з дидактичного менеджменту належать знання про:

- філософію, методологію управління та сучасні уявлення про управління педагогічним процесом як нелінійною системою (В.Кушнір);
- управління як системну і цілеспрямовану діяльність, що ґрунтується на фахово-професійній компетентності вчителя;
- функції управління, їх реалізацію у професійній діяльності;
- принципи і закономірності управління НПДУ;
- форми і методи управління;
- психолого-педагогічні засади управління НПДУ;
- стилі управління як визначальні показники стилів педагогічного спілкування, дидактичної взаємодії та індивідуального стилю діяльності педагога;
- управління як інноваційну діяльність тощо.

Операційний компонент готовності складають уміння, до яких належать: комунікативні; аналітичні; організаторські; проєктувальні; діагностичні; конструктивні; прогностичні.

Професійно-особистісні якості, що передбачають здатність вчителя здійснювати управління НПДУ, включають професійно-фахову компетентність, що забезпечує здатність реалізувати професійні функції; педагогічні здібності; психологічні властивості особистості педагога; особистісні якості майбутнього вчителя.

Діагностування готовності передбачає розробку моделі формування готовності та визначення критеріїв (параметрів) сформованості готовності до управління НПДУ.

Обґрунтування моделі формування готовності вчителя фізики до управління НПДУ (рис. 1), в свою чергу, передбачає визначення та реалізацію наступного: цілей, принципів, закономірностей, шляхів реалізації (змісту, форм, методів і засобів); компонентів готовності (змістового, мотиваційного, організаційно-управлінського, психодидактичного, професійно-особистісного) та критеріїв оцінки сформованості готовності вчителя фізики до управління НПДУ.

Розкриття сутності компонентів готовності уможливорює визначення критеріїв оцінки сформованості готовності до НПДУ.

Так, зокрема, змістовий компонент готовності полягає у во-

лодінні змістом управлінської діяльності, а саме знаннями про сутність складових дидактичного менеджменту (проектування дидактичного процесу: цілепокладання, прогнозування, планування; організацію та управління НПДУ; конструювання складових дидактичної системи: моделювання взаємодії та організацію і функціонування дидактичного середовища; діагностику ефективності управління у дидактичній системі) та уміннями реалізувати ці знання у ситуаціях, наближених до професійних.

Мотиваційний компонент готовності характеризується потребою у систематизації і узагальненні знань з методики фізики і їх організації у струнку систему дидактичного менеджменту; наявністю мотивації досягнення успіху у професійно-методичній діяльності; наявністю творчого самостимулювання у саморозвитку; потребою у саморефлексії та самоаналізі, самодіагностуванні як основи успішної самореалізації; наявністю потреби у діалоговій взаємодії; прагнення успішно вирішувати педагогічні, психологічні, методичні, дидактичні, технологічні задачі.

Організаційно-управлінський компонент готовності характеризується сформованістю знань і умінь організовувати діяльність у відповідності до:

- 1) методології управління пізнавальною діяльністю учнів;
- 2) принципів і закономірностей управління НПДУ та особливостей здійснення керівництва НПДУ;
- 3) загальних і конкретних (дидактичних) цілей;
- 4) типу уроку, його місця в системі уроків;
- 5) вікових та індивідуальних властивостей учнів, рівня інтелектуальних запитів;
- 6) форм управління, що визначаються домінуючою моделлю взаємодії (яка, в свою чергу, визначається засвоєнням змісту фізичної освіти у відповідності до навчальної програми та профілю підготовки, а також соціально-психологічним кліматом) та рівнем функціонування дидактичного середовища (засоби наочності, дидактичне забезпечення, прилади і матеріали, демонстраційні експериментальні установки тощо);
- 7) методів взаємопов'язаної діяльності, що поєднують методи навчання (викладання і учіння) та методи управління;
- 8) індивідуального стилю професійної діяльності, що ґрунтується на стилі педагогічного спілкування та дидактичного управління;
- 9) результатів управління (рівнів успішності, рівнів розвитку пізнавальних інтересів учнів, розвиток творчих здібностей).

Психодидактичний аспект готовності вчителя фізики до управління пізнавальною діяльністю учнів характеризує уміння здійснювати керування на всіх етапах засвоєння знань: сприймання, осмислення (переробка), закріплення, застосування знань у типових ситуаціях, застосування знань у нових ситуаціях; впровадження виконання усіх етапів пізнавальної діяльності (засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій, відпрацювання прийомів і способів дій, їх програм, алгоритмів, в процесі чого відбувається розвиток учня).

Психодидактичний показник готовності визначається:

- здатністю педагога забезпечувати психологічний вплив дидактичними засобами;
- володінням учителем способами навчальної діяльності: репродуктивними, проблемно-пошуковими, дослідницько-пізнавальними, переходу від зовнішньої предметної дії до внутрішніх мисленнєвих дій;
- уміннями здійснювати постановку і вирішувати сукупність дидактичних задач у відповідності до: а) об'єкта засвоєння (поняття, фізичні величини, закономірності, закони, концепції, фізичні теорії); б) виду знання, що підлягає засвоєнню: теоретичне, практичне, експериментальне, міжпредметне, методологічне (світоглядне); в) вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- володіння сукупністю дій і операцій, що складають сутність управління навчально-пізнавальною діяльністю: загальні (логічні прийоми і психологічні уміння) та специфічні (предметні) дії; дії цілепокладання; дії програмування; дії планування; виконавчі дії: вербальні, матеріальні, практичні, мисленнєво-логічні, перцептивні, мнемічні, репродуктивні, продуктивні, перетворювальні, дослідницькі; дії контролю

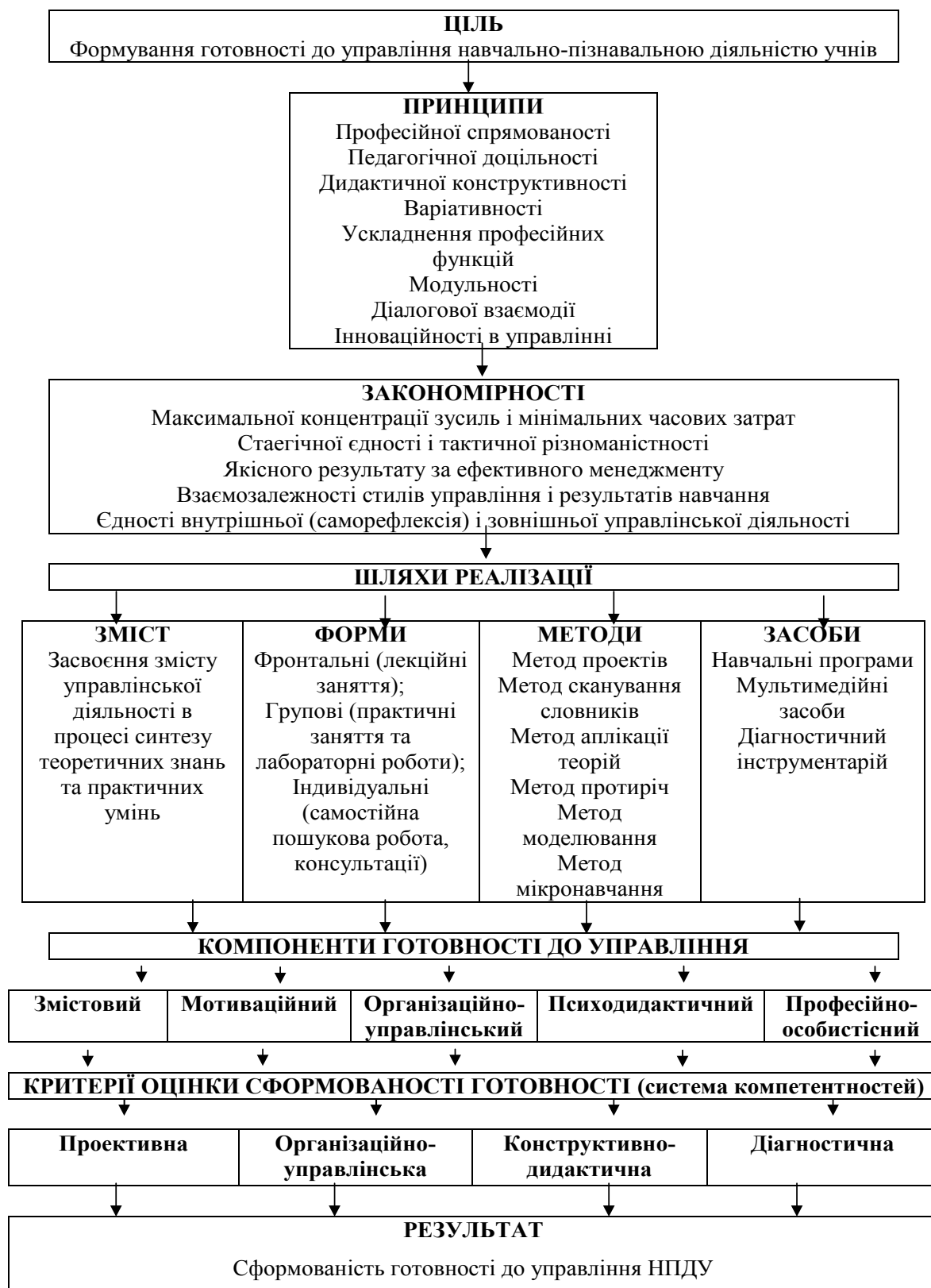


Рис. 1 Модель формування готовності вчителя до управління НПДУ

- (самоконтролю); дії оцінки (самооцінки);
- уміння структурувати матеріал на засадах оптимального, раціонального, інформативно-доцільного, прагматичного підходів;
- уміння здійснювати регуляцію взаємодії: у колективній, груповій та індивідуальній формах навчальної діяльності;
- знання способів активізації та стимулювання пізнавальної діяльності та уміння їх добирати у відповідності до цілей (загальних і конкретних);
- знання психологічних особливостей використання

комп'ютерів у навчанні та уміння оптимально поєднувати традиційні та інформаційно-комунікаційні технології навчання для реалізації дидактичних задач;

- знання психологічних засад проблемного, навчання та уміння поєднувати в управлінні НПДУ елементи проблемного та традиційного навчання;
- знання психологічних засад особистісно-орієнтованих технологій навчання та використання прийомів, способів, методів особистісно-орієнтованих технологій у навчальній діяльності тощо.

Професійно-особистісний показник готовності вчителя до управління НПДУ характеризує сформованість особистісних якостей, що забезпечують придатність до реалізації професійно-предметної діяльності. Йдеться про:

- педагогічну спрямованість особистості вчителя (інтереси, потреби, мотиви, здібності);
- сформованість системи саморегуляції, професійної само-рефлексії;
- сформованість психологічних якостей, що забезпечують ефективність дидактичної роботи;
- наявність позитивного досвіду міжгрупової взаємодії;
- сформованість індивідуального стилю педагогічного мислення, стилю дидактичного управління тощо.

Змістовий аналіз показників готовності уможливив визначення критеріїв оцінки сформованості готовності до управління НПДУ. Основними критеріями сформованості складових дидактичного менеджменту є наступні компетентності: **проективна, організаційно-управлінська, конструктивна, діагностична.**

Перевірка ефективності формування готовності за визначеною моделлю передбачає розкриття змісту визначених критеріїв оцінки та створення діагностичного інструментарію для експериментального визначення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя фізики до управління НПДУ за виокремленими критеріями.

Реалізація системи формування готовності до управління НПДУ здійснюється в рамках кредитно-модульної системи організації навчання, що передбачає розробку модульної програми курсу "Методика навчання фізики". Програма включає кілька змістових модулів (за основними розділами вивчення фізики). Струк-

тура модуля передбачає засвоєння таких блоків знань:

- теоретичного, яким охоплено наступні ключові компоненти фізичного знання: філософсько-методологічний; історико-культурний; системно-теоретичний; організаційно-дидактичний; інформаційно-методичний; операційно-технологічний; ціннісно-орієнтаційний;
- процесуального, що включає наступні компоненти: планово-організаційний; психолого-дидактичний; конструктивно-моделюючий; операційно-процесуальний; контрольно-діагностичний;
- діагностичного, що охоплює тематику самостійних робіт студентів, індивідуально-пошукових проєктів, спрямованих на конструювання майбутнім учителем дидактичних систем, через моделювання дидактичного середовища та дидактичної взаємодії. У цей блок входять також завдання для перевірки і оцінки якості та успішності засвоєння понять модуля, діагностичні програми та опис критеріїв оцінки виконання студентами різних видів навчальних робіт.

Таким чином, система формування готовності до управління НПДУ спрямована на посилення практичної складової підготовки педагога, що в свою чергу, впливає на підвищення якості підготовки вчителя, в цілому.

Готовність до управління НПДУ визначається сформованістю системи компетентностей, що передбачають виокремлення когнітивного та операційного компонентів готовності, а також сформованістю системи професійно-особистісних якостей педагога.

Розробка моделі формування готовності вчителя фізики до управління НПДУ на основі розкриття сутності дидактичного менеджменту уможливила визначення показників готовності, які охоплюють змістовий, мотиваційний, організаційно-управлінський, психодидактичний, професійно-особистісний компоненти. Змістовий аналіз показників готовності дозволив визначити критерії оцінки сформованості готовності вчителя до управління НПДУ, в якості яких визначено систему компетентностей: проективної, організаційно-управлінської, конструктивної, діагностичної.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із перевіркою ефективності формування готовності майбутнього вчителя фізики до управління НПДУ за визначеною моделлю.

Література

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2005. – 804с
2. Вікторов В.Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д.пед.н.: спец. 19.00.10 «Організаційна психологія» / ІВОАПН України / Віктор Григорович Вікторов. – К., 2006. – 30с
3. Опачко М.В. Технологія дидактичного менеджменту: структура та умови реалізації / Магдалина Василівна Опачко // Теоретичний та науково-методичний часопис: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти»: додаток 3 (т.7). – К.: КНУ ім.Т.Г.Шевченка, 2007. – С.281-285
4. Опачко М.В. Дидактичний менеджмент у методичній підготовці вчителя фізики: роль і місце / Магдалина Василівна Опачко // Науковий вісник УжНУ. Серія «Соціальна робота. Педагогіка». – 2008. – Вип.14. – С.117-120
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В.Г.Кременя. Авт. колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабін. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка, 2004. – 147с

Опачко М.В.

Формирование готовности будущих учителей физики к реализации заданий дидактического менеджмента

Автор статьи рассматривает проблемы формирования готовности учителя физики к управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся. Формирование готовности к управлению рассматривается как одно из эффективных средств повышения качества методического компонента подготовки педагога. Раскрывается сущность готовности, предложена модель формирования готовности. Определены параметры и критерии оценки сформированности готовности учителя к управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Ключевые слова: управление познавательной деятельностью учащихся, готовность к управлению, модель формирования готовности к управлению.

Opachko M.V.

Formation of readiness of future teachers of physics to the realization of tasks of didactic management

The author of the article has considered the issues of readiness formation of a physics teacher to the management of learning-cognitive activity of students. Formation of readiness for the management is considered as one of effective means of quality raising of the methodic component of a pedagogue training. The essence of the readiness has been disclosed as well as the model of readiness formation has been proposed. The readiness indicators and criteria of the formed teacher readiness to the management of cognitive activity of students have been defined.

Keywords: management of educational activity of pupils, readiness for management, model of formation of readiness for management.

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Оришко С.П.

У статті охарактеризовано стан дослідженості проблеми, розкрито суперечності між виховним потенціалом різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності і реальним станом використання можливостей даного виду діяльності як вагомого чинника формування особистості молодшої людини; визначено й охарактеризовано основні функціональні компоненти туристсько-краєзнавчої діяльності (освітньо-пізнавальний, виховно-розвивальний, соціалізаційний та дозвілєво-оздоровчий) розкрито механізми їх використання у процесі виховання сучасних школярів.

Ключові слова: туристсько-краєзнавча діяльність, функціональні компоненти туристсько-краєзнавчої діяльності (освітньо-пізнавальний, виховно-розвивальний, соціалізаційний та дозвілєво-оздоровчий), виховний процес, форми, методи виховного впливу.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. У процесі аналізу стану туристсько-краєзнавчої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах виявлено суперечності між виховним потенціалом і можливостями різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності щодо виховання сучасних школярів і відсутністю системних науково-педагогічних досліджень щодо використання можливостей даного виду діяльності як вагомого чинника їх формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У сучасній науково-педагогічній літературі виховний вплив туристсько-краєзнавчої діяльності розкрито у дослідженнях Т. Бондаренко, М. Костриці, О. Кошопла, Н. Мяснігіна, А. Остапеч-Свешнікова, Л. Петко, В. Струманського, В. Федорченка, В. Циганкова, М. Ямницького; різні аспекти туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах знайшли відображення у дослідженнях П. Істоміна, В. Обозного, В. Орлова, Б. Омельченка, А. Солдатенкова, М. Соловєва, М. Ямницького, М. Щербаківа, А. Шипко, В. Тюкалова та інших.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дослідження є складовою частиною науково-дослідної теми кафедри педагогіки імені Б. Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника «Історико-педагогічні проблеми навчання і виховання в системі безперервної освіти в Україні і зарубіжжі» (державний реєстраційний номер теми 0108U009122).

Мета статті. Метою пропонованої статті є теоретичне обґрунтування функцій і виховних можливостей туристсько-краєзнавчої діяльності у контексті формування сучасних школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначаючи суть туристсько-краєзнавчої діяльності доцільно виходити із загальноприйнятого трактування діяльності. Загальноприйнятим є підхід до трактування суті діяльності як способу існування і розвитку людини, як способу розвитку і вдосконалення її самої, а також як способу перетворення людиною навколишньої природної і соціальної реальності. Серед основних ознак діяльності Л. Буєва виокремлює цілеспрямованість, перетворювальний і творчий характер, предметність, зумовленість суспільними умовами і спілкування діючих індивідів [1, с.59-63].

Закономірно, що діяльність завжди передбачає мету, форми, методи і засоби її досягнення, сам процес діяльності і його кінцевий результат. У цій статті ми обмежимося аналізом мети, завдань, форм, методів і засобів туристсько-краєзнавчої діяльності, а також аналізом її виховного потенціалу, що є вирішальним у визначенні можливостей її впливу на патріотичне виховання сучасного школяра.

Сучасні уявлення про дитячо-юнацький туризм відображено у Законі України «Про туризм», де поняття «туризм» трактується як тимчасові виїзди (подорожі) з постійного місця проживання в оздоровчих, пізнавальних, професійно-ділових, спортивних й інших цілях без здійснення оплачуваної діяльності в місці, куди

особа від'їжджає [6, с.241]. Закон України «Про туризм» визначає, що «туристом» є особа, «яка здійснює подорож по Україні або до іншої країни з не забороненою законом країни перебування метою на термін від 24 годин до одного року без здійснення будь-якої оплачуваної діяльності та із зобов'язанням залишити країну або місце перебування в зазначений термін [6, с.241].

Під «туристською діяльністю» у цьому Законі пропонується розуміти діяльність з організації подорожей. Пріоритетними напрямками державного регулювання туристської діяльності є: туризм соціальний – подорожі, субсидовані із засобів, що виділяються державою на соціальні потреби, і туризм самодіяльний – подорожі з використанням активних способів пересування, що організуються туристами самостійно.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «туризм» визначається як «подорож, яка здійснюється за певним маршрутом по своїй країні або за кордоном». При цьому не може не звернути на себе увагу той факт, що мета туризму трактується як виїзд з місця «постійного проживання в оздоровчих, пізнавальних або професійно-ділових цілях» [2, с.1486].

А от у сучасній «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008), поняття «туризм», «туристсько-краєзнавча діяльність» взагалі відсутні [5]. Вони не згадуються навіть у «Предметному покажчику» цих видань. Залишається невідомим: якими міркуваннями користувалися автори згаданого авторитетного видання, коли вирішили «туризм» і «туристсько-краєзнавчу діяльність» не включати в перелік основних понять галузі освіти.

Позитивним є той факт, що поняття «шкільне краєзнавство» у сучасній «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008), на відміну від понять «туризм» і «туристсько-краєзнавча діяльність», дістало належне трактування. «Шкільне (учнівське) краєзнавство» трактується як організована й керована педагогами діяльність учнів, що складається з освітньо-пізнавальних, пошуково-дослідних, практично-творчих компонентів і спрямована на систематичне вивчення, збереження і відтворення культурної спадщини рідного краю». Л. Масол, розкриваючи суть поняття «шкільне краєзнавство», наголошує, що «шкільне краєзнавство» передбачає «...ознайомлення учнів з природою, географією, культурою краю і сприяє формуванню національної свідомості й ціннісних орієнтацій, вихованню патріотичних почуттів, розвитку потреби й готовності поширювати й примножувати культурні надбання» [5, с.430-431].

В «Українському педагогічному словнику» «шкільне краєзнавство» трактується як «освітньо-виховна робота, яка полягає у всебічному вивченні на уроках і в позакласній роботі частини країни (області, району, міста, села тощо)». Основним завданням краєзнавства є «вивчення природи, населення, господарства, історії та культури рідного краю з пізнавальною, науковою, навчальною, виховною, практичною метою» [4, с.179].

У психолого-педагогічній і методичній літературі під «шкільним краєзнавством» розуміють: а) принцип навчання (краєзнавчий принцип); б) метод пізнання; в) навчально-виховну роботу з вивчення природних особливостей, історії, промисловості, сільського господарства, економічного і культурного розвитку краю, господарства, побуту, поглядів і вірувань, тощо. Розрізняють такі основні напрями шкільного краєзнавства: історичне, етнографічне, літературне, географічне, природничо-наукове тощо. Концепція шкільного краєзнавства була розроблена у кінці 70-х років ХХ століття.

На думку В. Струманського, краєзнавча діяльність учнів охоплює такі основні аспекти: оволодіння краєзнавчими знаннями з різних джерел інформації: у процесі безпосереднього вивчення краю, країни; у процесі роботи з архівними, літературними матеріалами, з періодичної преси, радіо, телебачення та ін.), а також «шляхом використання краєзнавчих знань у навчально-виховній роботі, у процесі організації краєзнавчої роботи учнів у позаурочний час» [8, с.43].

Еволюція «шкільного туризму» і «краєзнавства» призвела до остаточного об'єднання шкільного туризму і краєзнавства,

відповідно сформувалося нове педагогічне явище – туристсько-краєзнавча діяльність. Поняття «туристсько-краєзнавча діяльність» набуло поширення у кінці 80-х років ХХ ст. Підставою для його упровадження слугує нерозривний взаємозв'язок цих двох видів діяльності. В сучасних умовах утвердився погляд на єдність «шкільного туризму» й «краєзнавства», де краєзнавство виступає змістовною, а туризм – технічною складовою єдиного процесу – туристсько-краєзнавчої діяльності (А. Остапеч-Свешніков) [7, с.23].

На основі вивчення наукових джерел нами здійснено спробу виявити підходи науковців щодо трактування суті туристсько-краєзнавчої діяльності, форм, методів, засобів і принципів здійснення, а також щодо визначення її функціональних компонентів, що є для нас особливо важливим.

Туристсько-краєзнавча діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах – це спільна діяльність педагогічного й учнівського колективів (обов'язковою ознакою якої є участь у туристських походах, експедиціях, екскурсіях, зльотах, змаганнях, польових таборах, у роботі шкільних музеїв, у масових туристських, краєзнавчих заходах, де реалізуються суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників), спрямована на досягнення освітньо-виховних, розвивальних, соціалізаційних, оздоровлювальних, дозвіллевих завдань. У сучасних умовах у світовій практиці туристсько-краєзнавча діяльність набуває неперервного характеру, що є аксіомою.

Характеризуючи особливості організації туристсько-краєзнавчої діяльності у системі шкільної освіти не можна не сказати про те, що її розвиток у нашій країні має специфіку, яка полягає у тому, що протягом останніх десятиліть туристсько-краєзнавчий рух розвивається на самодіяльній основі.

Особливості туристсько-краєзнавчої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах полягають у такому:

- сучасна система туристсько-краєзнавчої діяльності школярів сформувалася під впливом розвитку системи шкільної освіти; тому правомірно говорити про вплив мети освіти на формування поняття «шкільний туризм» й «краєзнавство» на різних етапах життя суспільства;
- адекватність суб'єктів навчально-виховного процесу й туристсько-краєзнавчої діяльності школи, співзвучність їхніх цілей дають підстави стверджувати про те, що в умовах загальноосвітнього навчального закладу ТКД є складовою компонентою навчально-виховного процесу;
- її суть (мета, завдання і зміст) детерміновані завданнями загальноосвітнього навчального закладу і структурою навчально-виховного процесу в ньому;
- вона розвивається на основі самоврядування та ініціативи; є важливим механізмом об'єднання зусиль школи, сім'ї і позашкільних установ;
- вона є діяльністю інтегративною, демократичною, доступною за змістом, формами і методами роботи; криє в собі широкий діапазон можливостей у виборі і способі її здійснення;
- має комплексний і творчий характер і тому створює сприятливі умови для прояву творчості та ініціативи школярів, їх самопізнання;
- вона здійснюється у природному середовищі; є ефективною і доступною формою пізнання історії свого народу і країни, його культурних і духовних надбань;
- за рахунок інтегративного впливу на особистість, цей вид діяльності сприяє осмисленню старшокласниками процесу історичного розвитку, сучасності, життєвих цінностей і свого місця і ролі у житті;
- вона сприяє задоволенню потреб старшокласників у життєвому й професійному самовизначенні й самореалізації, спілкуванні з людьми й природою, тобто їх соціалізації, формуванню громадянами своєї країни.

Виявлені особливості туристсько-краєзнавчої діяльності визначають її специфічні характеристики, як суб'єкта виховного впливу у цілісній системі навчально-виховного впливу на школярів і є домінуючими у визначенні її ролі і місця в системі патріотичного виховання старшокласників.

Сучасні підходи до організації туристсько-краєзнавчої

діяльності школярів викладено у «Державній програмі розвитку туризму на 2002-2010 роки», затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2002 року [3]. У процесі організації туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах доцільно виходити з мети і завдань туристсько-краєзнавчої роботи, які окреслені Державною програмою розвитку туризму на 2002-2010 роки, Міжнародними правовими актами з регулювання туристської діяльності, зокрема, Кодексом туриста, Хартією туризму, Глобальним етичним кодексом туризму тощо.

У найбільш загальному трактуванні мета туристсько-краєзнавчої діяльності полягає у здійсненні виховного впливу на вольову, емоційну й інтелектуальну сфери і вона виконує освітньо-пізнавальну, виховно-розвивальну, соціалізаційну, культурно-дозвіллеву й оздоровчу функції.

Мета туристсько-краєзнавчої діяльності конкретизується у завданнях, пріоритетними серед яких є: інтелектуальний розвиток, формування особистісних якостей, збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов для самопізнання, самовизначення, розвитку здібностей та реалізації особистості. Мета даного виду діяльності реалізується у змісті, що визначає коло основних напрямів діяльності: освітньо-пізнавальної, пошуково-дослідної, дозвіллевої, волонтерської, суспільно-корисної, а також діяльності, спрямованої на фізичний розвиток особистості; формування вольової сфери, актуалізацію життєвого і професійного самовизначення.

Основними засобами досягнення мети туристсько-краєзнавчої діяльності є оптимальне використання ресурсів її суб'єктів та соціального і природного оточення.

Функціональним полем туристсько-краєзнавчої діяльності є історія і сучасність рідного краю, народу, країни, людські відносини, спілкування, діяльність.

Виховний вплив на старшокласників туристсько-краєзнавчої діяльності здійснює у процесі реалізації освітньо-пізнавальної, виховно-розвивальної, соціалізаційної, культурно-дозвіллевої й оздоровчої функції.

Так, освітньо-пізнавальна функція туристсько-краєзнавчої діяльності полягає у тому, що вона сприяє пізнанню школярами навколишнього соціального, культурного (мистецтво, побут, традиції), історичного (історія, історичні місця, видатні постаті краю) і природного (географічні особливості місцевості: рельєфу, клімату, рослинного і тваринного світу) середовища регіону, країни та інших країн. У процесі різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності учні залучаються до пошуково-дослідної роботи, виконання робіт науково-дослідного характеру (повідомлень, рефератів, доповідей, лекцій, звітів). Вона сприяє формуванню у них здатності до творчої діяльності, розвитку творчого мислення, допитливості тощо.

Виховно-розвивальна функція туристсько-краєзнавчої діяльності полягає в тому, що вона є важливим чинником розвитку волі й відповідальності школярів. Власне у походах, екскурсіях, експедиціях, під час змагань та інших форм туристсько-краєзнавчої роботи формуються такі важливі морально-вольові якості, як наполегливість у досягненні поставлених мети, чесність, рішучість, організованість, відповідальність, самостійність, працьовитість, спортивний азарт, гуманізм, доброзичливість, повага, самоповага та інші. Багатоденні походи, екскурсії ставлять старшокласників в умови, коли кожен з них надає допомогу іншим, одночасно приймаючи її від них. Виконуючи певні доручення, кожен учасник цієї діяльності несе за неї відповідальність перед своїми товаришами. У походах, експедиціях, під час підготовки й проведення інших видів туристсько-краєзнавчої діяльності школярі вчаться планувати свою роботу, бути дисциплінованими, підпорядковувати свої інтереси іншим.

Спілкування з природою справляє значний вплив на емоційний розвиток молоді людини: здатність до естетичного сприйняття природи, усвідомлення необхідності збереження екологічної рівноваги є важливим показником сформованості екологічної культури особистості.

Туристсько-краєзнавча діяльність створює сприятливі умови для екологічного виховання, виховання свідомого ставлення

до природи нашої країни, культивування ставлення до природного середовища як важливого джерела життєдіяльності людини, визнання необхідності збереження екологічної рівноваги як необхідної умови повноцінного її життя.

Розвивальна функція туристсько-краєзнавчої діяльності полягає в тому, що у процесі її здійснення педагогі, зазвичай, не виховують, а актуалізують, стимулюють прагнення школярів до самопізнання, саморозвитку, самовизначення, самореалізації, створює для цього оптимальні умови.

Туристсько-краєзнавча діяльність сприяє соціальному вихованню школярів, оскільки стимулює їх включення в систему суспільних відносин, у результаті якого виникають певні зміни у свідомості й поведінці особистості. Якщо трактувати соціальне виховання як процес формування відносин людини з навколишнім світом, то туристсько-краєзнавча діяльність сприяє успішній соціалізації особистості і соціальної адаптації.

Соціалізаційний вплив різних видів туристсько-краєзнавчої діяльності полягає в тому, що учні отримують більші можливості змогу пізнати світ і себе, акумулювати ці знання і зробити певні узагальнення. Ці знання становлять змістовну частину „Я-концепції” сучасного школяра, яка є центральним компонентом структури його особистості. Науковці трактують „Я-концепцію” як сукупність установок особистості, спрямованих на розвиток самої себе. У більшості визначень установок підкреслюються три головні елементи: когнітивна складова; емоційно-оцінна складова та поведінкова складова. Шкільний вік є періодом онтогенезу, що пов'язаний з кардинальними змінами у сфері свідомості, діяльності й системи взаємин індивіда.

Туристсько-краєзнавча діяльність створює сприятливі умови для прояву самостійності, утвердження й самоствердження, для самопізнання, самовдосконалення, школярів, особливо старшого шкільного віку. Вона актуалізує процеси їх життєвого й професійного самовизначення. Адже у шкільному віці у певній мірі можна побачити позицію, життєвий сценарій, ту роль, яку обирає молода людина у житті.

У результаті розвитку особистість приходить до самоактуалізації, до самореалізації, тобто до розкриття всіх своїх потенційних можливостей і здібностей.

У сучасних умовах туристсько-краєзнавча діяльність відображає тенденцію сучасної молоді, коли перевага віддається розвитку динамічного відпочинку, у процесі якого відпочинок поєднується з активною розвивальною і пізнавальною діяльністю. Різні види туристсько-краєзнавчої діяльності усе ширше використовуються в сучасній загальноосвітній школі як форма активного відпочинку школярів, організації різних дозвілєвих діяльності, що сприяє не тільки відновленню життєвої енергії, але й сприяє їх розвитку, підвищенню культурного рівня, розумному й раціональному використанню вільного часу.

Туристсько-краєзнавча діяльність стимулює фізичний розвиток особистості, дозволяє активізувати процес формування основ здорового способу життя, розвитку психічної та фізичної витривалості; сприяє формуванню відповідального ставлення до свого фізичного й психічного здоров'я; розвиває спритність, сміливість, рішучість; стимулює виховання сили волі, уміння переносити труднощі, виконувати розрядні вимоги та нормативи з пішохідного туризму, спортивного орієнтування та інше. Реалізації оздоровчої функції підпорядковані туристсько-краєзнавчі походи, екскурсії, експедиції, змагання, зльоти тощо. Оволодіння шкільними зростання туристської майстерності передбачає обов'язкове виконання фізичних нормативів, виконання програм, у яких закладені елементи фізичної досконалості.

У процесі туристсько-краєзнавчої діяльності школярі мають можливість осмислити здоров'я як інтегративне поняття, що включає в себе стан фізичного, психічного, духовного та соціального благополуччя людини. Здоровий спосіб життя, висока валеологічна культура, які формуються у процесі туристсько-

краєзнавчої діяльності, тісно пов'язані з формуванням духовних цінностей молоді людини, із стимулюванням життєвого і професійного самовизначення й самовдосконалення.

У сучасних умовах школярів хвилюють глобальні світові проблеми демографічного, екологічного, економічного, медичного, військового характеру; проблеми, пов'язані із глобалізаційними тенденціями, взаєминами людини і навколишнього середовища, людини і суспільства. На процес їх формування мають вплив різноманітні фактори. Загальновідомо, що в сучасних умовах у процесі виховання молоді людини важливо враховувати вплив чинників загальнолюдського, міжнародного характеру. Виникнення інтерактивних технологій комунікації, посилення міграційних процесів, відкритість кордонів, підвищення життєвого рівня багатьох сімей, а звідси – більш цивілізоване використання сім'ями вільного часу, подорожування, дозволяє частині школярів подорожувати не тільки в межах країни, але й за кордоном, вивчати історію, культуру, побут різних народів. Тисячі школярів України навчаються за кордоном, у складі делегацій відвідують країни далекого зарубіжжя, подорожують по світу в період канікул не тільки з батьками, але й з однолітками, перебуваючи у різних таборах, беручи участь у програмах міжнародного обміну школярами тощо.

Багатогранність різних видів діяльності та спілкування у процесі різних форм туристсько-краєзнавчої діяльності сприяють формуванню в старшокласників різноманітних духовних інтересів і ціннісних орієнтацій, що, в свою чергу сприяє становленню їх громадянської позиції, позитивного ставлення до громадянського обов'язку.

Туристсько-краєзнавча діяльність – це не тільки комплексне вивчення краю, країни, але й активна участь їх творенні, пізнанні і творенні себе як особистості.

Висновки. Науково-обґрунтоване вирішення проблеми оптимального використання потенціалу і можливостей різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах щодо виховання сучасних школярів детермінує переосмислення теоретичних підходів і технологій вирішення цього завдання.

На основі аналізу суті туристсько-краєзнавчої діяльності у загальноосвітніх закладах встановлено, що вона об'єднує основні елементи туризму та краєзнавчого пошуку, екскурсійної і музейної роботи і містить значний потенціал щодо пізнання школярами навколишнього природного і соціального середовища, історії і сучасного стану народу, краю, країни, формування відповідально-ціннісного ставлення до них і свого майбутнього.

З'ясовано особливості організації і здійснення туристсько-краєзнавчої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах, які полягають у тому, що вона: є органічною складовою освітньо-виховного процесу; її мета, завдання, форми і методи сприяють реалізації місії навчально-виховної установи; здійснюється у природному середовищі, тому створює сприятливі умови для пізнання реалій соціуму, історії краю, народу і країни; є демократичною і доступною за змістом, формами, методами роботи; передбачає широкий діапазон можливостей їх вибору; є діяльністю комплексною, інтегративною, базується на основі самоврядування та ініціативи, тому створює сприятливі умови для прояву творчості й активності старшокласників, їх самопізнання, саморозвитку, життєвого і професійного самовизначення.

У процесі дослідження визначено й охарактеризовано основні функціональні компоненти туристсько-краєзнавчої діяльності (освітньо-пізнавальний, виховно-розвивальний, соціалізаційний та дозвілєво-оздоровчий), у процесі реалізації яких вона здійснює виховний вплив на школярів. Установлено, що кожен функціональний компонент сприяє реалізації конкретних педагогічних цілей, а в сукупності здійснюється комплексний освітньо-виховний, розвивально-оздоровчий і соціалізаційний впливи на особистість сучасного школяра.

Література

1. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250 000 слів і словосполучень / [авт. проекту та гол. ред. В.Т.Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.

3. Глобальний етичний кодекс туризму // Правове регулювання туристичної діяльності в Україні / за заг. ред. В. К. Федорченка; Ун-т туризму, економіки і права. – К. : Юрінком Інтер, 2001. – 189 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Закон України «Про туризм» : вводиться в дію Постановою Верховної Ради України № 325/95-ВР від 15.09.95 // Відомості Верховної Ради. – Київ, 1995. – № 31. – С. 141-183
7. Остапеч-Свешников А. А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся / Александр Александрович Остапеч-Свешников. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 94 с.
8. Струманський В. Організація шкільного краєзнавства на засадах системності / В. Струманський // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 42-46

Орышко С.П.

Воспитательные возможности туристско-краеведческой деятельности

В статье охарактеризовано состояние исследуемой проблемы, раскрыты противоречия между воспитательным потенциалом и возможностями разных видов и форм туристско-краеведческой деятельности в воспитании современных школьников и реальным состоянием использования возможностей данного вида деятельности как важного фактора их формирования; обоснованы и охарактеризованы основные функциональные компоненты туристско-краеведческой деятельности (образовательно-познавательный, воспитательно-развивающий, социализации и культурно-досуговой, оздоровительный), раскрыты механизмы их реализации.

Ключевые слова: туристическая краеведческая деятельность, функциональные компоненты туристической краеведческой деятельности (образовательно-познавательный, воспитательный, социализации и культурно-досуговой, оздоровительный), воспитательный процесс, формы, методы воспитательного влияния.

Oryshko S.P.

Educational possibilities of tourist regional activity

The article reveals the state of the investigating problem, contradictions between educational potential and abilities of different forms of tourist regional activity as to upbringing modern schoolchildren. The author shows the real state of using the possibilities of this particular kind of activity as an important factor of their formation and characterizes the main functional components of tourist regional activity (cognitive, educational, socializing, cultural and leisure, health). The article reveals the mechanisms of using these components in the educational process of modern schoolchildren.

Key words: tourist regional activity, functional components of tourist regional activity (cognitive, educational, socializing, cultural and leisure, health), educational process, forms and methods of educational influence.

УДК 371.013

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФЕНОМЕНУ СУЇЦИДАЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Паук М.М.

У статті йдеться про психологічні особливості аутоагресивної поведінки підлітків. Розкрито основні сутнісні аспекти феномену суїцидальності, встановлено базові мотиваційні причини скоєння самогубства підлітками. Акцентована загальна потреба системного психопрофілактичного і психокорекційного вирішення проблеми підліткової суїцидальності.

Ключові слова: аутоагресивність, суїцид, суїцидальна поведінка підлітків, психопрофілактика, психокорекція.

Постановка проблеми. Складнощі соціально-економічної ситуації в Україні потребують термінового вирішення питань психологічного захисту молоді, адже Україна увійшла до групи країн з високим рівнем суїцидальної активності (більше 20 самогубств на 100 тисяч населення). У контексті найактуальніших проблем сучасної молодіжної політики на чільне місце висувається психологія девіантної, зокрема суїцидальної поведінки особистості, адже в умовах трансформаційного українського суспільства зауважується спалах різноманітних соціопатологій, які ускладнюють соціально-психічне життя особистості, вкрай негативно позначаючись на його гармонійності й комфортності. Численні особистісні девіації в ракурсі «агресія – аутоагресія» нагально потребують фундаментального наукового вивчення з метою встановлення теоретичного підґрунтя та емпіричних дослідницьких засад [1; 2; 4; 5; 8; 9].

Беззаперечно актуальність дитячої проблематики в суїцидології визначається нагальною потребою заходів профілактики самогубств серед учнівської молоді. Згідно з результатами соціально-психологічних досліджень, 27,2% дітей віком 10-17 років іноді втрачають бажання жити, 17,8% – вважають, що нікому немає до них діла, 25,5% – не завжди можуть розраховувати на допомогу близької людини, 51,9% – втрачають здатність самоконтролю в

ситуації конфлікту. Кількість дітей і підлітків, що наклали на себе руки, складає 12,7% від загальної кількості померлих за природних обставин, зокрема за кілька останніх років суїцид скоїли 14157 неповнолітніх, причому ця статистична інформація не включає суїцидальних спроб [2].

Психологічний аналіз суїцидальної поведінки в підлітковому середовищі є першочерговим фактором необхідності забезпечення ефективної профілактики, яка в свою чергу є методом врегулювання небезпечної ситуації, що склалася. Очевидно, що абсолютна нівеція явища суїцидальності нереальна, однак знизити кількість скоєних самогубств та спроб самознищення, використовуючи превентивні заходи, є цілком можливим і потрібним до виконання завданням.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналітичним вивченням проблеми суїциду займалися такі відомі вчені, як А.Адлер, Е.Дюркгейм, Е.Кюблер-Росс, К.Меннігер, К.Юнг, Дж.Хіллен, Г.Саллівен, Н.Фейбероу, З.Фройд, К.Хорні та ін.

Особливо значний внесок у психологічний аналіз суїцидальної поведінки та профілактики самогубств зробив Н.Фейбероу, який є президентом Міжнародної асоціації профілактики суїцидів і засновником міжнародного руху, діяльність якого сприяла організації більше, ніж 200 центрів профілактики самогубств у різних країнах світу.

Метою нашого дослідження є психологічний аналіз суїцидальної поведінки в підлітковому середовищі з метою встановлення типової симптоматики цієї гостро актуальної проблеми, становлення детермінаційного тла й окреслення ключових наукових підходів щодо профілактики й корекції цього аутоагресивного соціально-психологічного феномена.

Вкрай необхідною є розробка системи превентивних заходів

для роботи з дітьми, які належать до категорії суїцидального ризику. Для цього потрібно різнобічно дослідити передумови виникнення, причини формування суїцидальної поведінки, типи, види суїцидальності, її ознаки тощо.

Безперечно, підлітковий вік є найскладнішим, найсуперечливішим періодом особистісного становлення, адже змінюється соціальний статус підлітка, розширюються й інтенсифікуються його контакти, відбувається відносно звільнення від опіки батьків, переглядаються переконання та уявлення, формується нові світоглядні системи цінностей, поведінкові патерни тощо. Загалом, почуття дорослості й акцентоване ставлення до конструктивів власної самосвідомості (Я-концепція, образ Я, самооцінка тощо) як основні психічні новоутворення цього етапу онтогенезу можуть обмежуватися чи табуватися з боку соціального довкілля, що досить часто породжує агресивні поведінкові відповіді дитини у вигляді нонконформізму, вербальної або інструментальної агресії та інших імпульсивних форм особистісного психозахисту. Пубертатний вік є надзвичайно складним фактором прову агресії, а у випадку неможливості її зовнішнього «вивільнення» відбувається своєрідна сублімація як переключення на аутоагресивні настановлення, зокрема самокопірвання, самокартання чи навіть самогубство [4; 10].

Важливим завданням є встановлення місця соціально-психологічної дезадаптації в суїцидогенезі. Потрібно охарактеризувати особливості суїцидальної поведінки в підлітковому середовищі, шляхом встановлення основних характеристик цього вікового періоду (ускладнена соціальна ситуація розвитку, специфіка відповідного виду діяльності, складнощі прояву основних психічних новоутворень (насамперед, почуття дорослості), пубертатні аспекти підліткової кризовості та багато інших дослідницьких напрямів). У тематичному контексті дослідження потрібно детально вивчити загальні характеристики підліткової депресії та підліткового суїциду, а також фактори, що стимулюють підліткову суїцидальність, насамперед з метою встановлення основних тенденцій та обґрунтування необхідності запровадження посиленних заходів психопрофілактики та психокорекції.

У концепції суїцидальної поведінки як наслідку соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах конфлікту, запропонованій А.Амбрумовою, виокремлені базові сутнісні ознаки суїцидальної поведінки особистості. Дослідниця стверджує, що антивітальні переживання – це міркування суб'єкта про абсурдність, приреченість людського життя, без виразного зосередження на власній смерті; роздуми про відсутність цінності життя, які висловлюються у формулюваннях: «жити не варто», «не живеш, а існуєш», де ще немає чітких уявлень про власну смерть, а є заперечення життя. Антивітальні переживання напряму пов'язані з формами особистісно обумовленого змісту суїциду, до яких відносять:

1). Протест, помста. «Протестні» форми суїцидальної поведінки виникають в ситуації конфлікту, коли об'єктивна його ланка вороже або агресивно настроєна по відношенню до суб'єкта, а зміст полягає в негативній дії на об'єктивну ланку. «Помста» – конкретна форма протесту, нанесення шкоди ворожому оточенню. Припускається наявність високої самооцінки і самоцінності, активну або агресивну позицію особистості з механізмом трансформативної гетероагресії в аутоагресію;

2). Заклик. При суїцидальній поведінці типу «заклик» зміст полягає в активації допомоги ззовні з метою зміни ситуації. При цьому позиція особистості пасивна;

3). При суїцидах «уникнення» суть внутрішнього конфлікту полягає в загрозі особистому або біологічному існуванню, якій протистоїть висока самоцінність особистості. Сене такого типу повдінки – уникнення нестерпної ситуації шляхом самоусунення;

4). «Самопокарання» можна визначити як «протест у внутрішньому плані особистості» конфлікт при своєрідному розширенні «Я» інтеріоризації та співіснуванні двох ролей: «Я – судді» і «Я – підсудного»; знищення в собі ворога;

5). При суїцидах «відмови» ціль та мотив наближуються мотивом являється відмова від існування, а ціллю – позбавлення себе життя [1].

У фундаментальній праці вітчизняного психолога

В.Москальця здійснено різномістну класифікацію аутоагресивної поведінки: непрямий суїцид, напівнавмисний суїцид, напівпереднавмисний суїцид, суїцидальний еквівалент, незавершений суїцид, парасуїцид та ін. [8].

Вважається, що суїцидом особистість намагається змінити обставини: позбавитися нестерпних переживань, нівелювати травмуючі умови, провокувати жалість і співчуття, добитися допомоги, привернути увагу до своїх проблем. Суїцидальна поведінка може забарвлюватися відчуттям помсти кривдникам, «які потім пошкодують», в ній можуть виявлятися риси патологічної упертості в переслідуванні мети за всяку ціну. Досить часто цей акт відчаю, коли особистості здається, що вона вичерпала всі свої сили і можливості вплинути на ситуацію. Маніпулятивні суїцидальні спроби засновані не на бажанні померти, а містять «крик про допомогу», тому однією з причин називають недостатній розвиток емоційної сфери психіки, що виражається у втраті чіткості й глибини розуміння основних понять та спрощення багатьох екзистенційно значущих уявлень. У дослідженні, присвяченому ресоціалізації та психореабілітації депривованої особистості, Я.Гшовським виокремлено феномен, що умовно названий як «демонстративно-протестна суїцидальність». Суть цього поняття зводиться до того, що депривовані підлітки-колоністи, які перебувають на найнижчих щаблях неофіційної ієрархії, проявляли поведінку, яка здебільшого зорієнтована не на реальне самогубство, а на показну, позірну протестність. Тобто це своєрідний останній «крик душі», яка захлинається у нестерпних умовах пенітенціарної установи і з ризиком для здоров'я вдається до крайніх заходів – намір до скоєння або й реальна спроба самогубства, здебільшого шляхом несмертельного пошкодження, перетинання вен і артерій або методом афіксії [4].

Найпотужнішим чинником психопрофілактики самогубств неповнолітніх є любов, турбота, піклування, розуміння, підтримка в сім'ї. Важливу роль у профілактиці суїциду в підлітковому середовищі повинна відігравати школа як навчально-виховна структура, що забезпечує збереження належного фізичного та психічного здоров'я учня, та педагог, який перебуває у безпосередньому тісному контакті з кожним окремо взятим учнем. Здійснюючи контрольну функцію, за процесом навчання та виховання, за належними умовами його здійснення, дбаючи про збереження фізичного, психічного здоров'я, та виступаючи гарантом надання якісної освіти, адміністрація школи повинна брати безпосередню участь у профілактиці самогубств у проблемному підлітковому середовищі [1; 2; 4; 6; 9; 10]. Загалом, розповсюдження суїциду та вік суїцидентів відображають морально-психологічне здоров'я суспільства, рівень його духовності та специфіку можливостей задоволення основних потреб життєдіяльності.

Висновки. Теоретико-емпіричні результати нашої дослідницької діяльності в окресленому тематичному ракурсі дають підстави зробити висновок про обов'язкову акцентуацію уваги на проблематиці взаємозв'язку підліткових агресивності та суїциду, насамперед з метою їхньої ефективної профілактики. Особливо важлива роль у вивченні підліткової суїцидальності повинна відводитися таким особистісним і психосоціальним детермінантам, які лежать у площині констатування відсутності у життєвому досвіді дитини ефективних поведінкових стереотипів розв'язання проблематичної, конфліктної ситуації, відсутності власного досвіду виходу із стресогенних обставин, когнітивний і комунікативний вакуум в ускладнених екзистенційних перипетіях.

На нашу думку, профілактика суїцидів серед підлітків повинна бути цілісною, структурованою та комплексною системою, яка б охоплювала всі дотичні до життєдіяльності підлітка сфери життєіснування, насамперед «психологічне поле» його сімейної та міжособистісної комунікації. Визначальним та найефективнішим засобом попередження суїциду слід вважати людський фактор: від виваженої професійної роботи і допомоги фахівців-психологів до партнерського й емпітайного ставлення батьків і референтного довкілля. Превенцію суїциду в підлітковому середовищі потрібно розпочинати з перебудови системи уявлень і ставлень до явища самогубства за допомогою розробки психолого-педагогічних рекомендацій батькам, педагогам, усім тим, хто має прямий чи опосередкований доторк до виховання сензитивної та ранимої підліткової психіки.

Література

1. Амбрумова А.Г. Диагностика и профилактика суицидального поведения детей и подростков: Методические рекомендации / Айна Гигорьевна Амбрумова. – М., 1993. – 150 с.
2. Збірник нормативних документів з безпеки життєдіяльності / М.В.Васильчук, М.К.Медвідь, Л.С.Сачков – К.: Фенікс, 2004. – 455 с.
3. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості / Ярослав Олександрович Гошовський. – Дрогобич: Коло, 2008. – 480 с.
4. Довлатянц О.О. Роль біологічних і соціальних факторів у суїцидальній поведінці дітей і підлітків. – Харків, 2004. – 250 с.
5. Допоможемо нашим дітям. Психологічні аспекти проблем неповнолітніх: профілактика та корекція / Упор. Л.Литвиненко. – К.: Логос, 2001. – 46 с.
6. Суїцидальна поведінка – деякі соціально-психологічні аспекти / О.Є.Єфімов, О.Є.Новік, Є.Б.Юрєв. – Харків, 2000 – 290 с.
7. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Наукова думка, 1998. – 226 с.
8. Психологія суїциду / За ред. В.П.Москальця. – К., 2004. – 286 с.
9. Суїцид. Хрестоматія по суїцидології / Сост. А.Н.Моховиков. – К.: А.Л.Д., 1998. – 487 с.
10. Райс Ф. Психологія підліткового і юнацького віку / Филип Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.

Паук М.М.

Социально-психологические особенности феномена суицидальности в современных подростках

В статье идет речь о психологических особенностях аутоагрессивного поведения подростков. Раскрыты основные сущностные аспекты феномена суицидальности, установлены базовые мотивационные причины совершения самоубийства подростками. Акцентируется неотложная потребность системного психопрофилактического и психокоррекционного решения проблемы подростковой суицидальности.

Ключевые слова: аутоагрессивность, суицид, суицидальное поведение, психопрофилактика, психокоррекция.

Pauk M.M.

Social-psychological features of suicide phenomenon displayed in modern teenagers

The author of the article has considered psychological features of suicide behaviour of teenagers. The basic essence aspects of the phenomenon of suicide have been exposed, base motivational reasons of accomplishing of suicide teenagers have been defined. Much attention has been paid to the system of psychological prophylaxis and psychological correction on solving the problem of juvenile suicide.

Keywords: suicide, suicide behaviour, psychological prophylaxis, psychological correction.

УДК 371, 378

МОТИВАЦІЯ ЯК ФАКТОР НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТА

Пермінова Л.А.

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування мотиваційної спрямованості майбутніх педагогів, визначено раціональні методи і прийоми організації діяльності студентів, що сприяють розвитку навчальної мотивації.

Ключові слова: особистість педагога, мотивація на професійну діяльність, навчальна мотивація

Соціологічні, психологічні й педагогічні дослідження останнього десятиріччя (О.Абдулліна, В.Андрущенко, І.Бабин, І.Бех, Я.Болюбаш, Н.Волкова, В.Волович, І.Гавриленко, В.Грубіно, І.Зимня, А.Капська, І.Ільїн, В.Мельникова, О.Мороз, О.Невмержицький, В.Павленчик, О.Савченко, О.Мороз, О.Семашко, В.Сластьонін, М.Степко, Н.Філіпенко, В.Шинкарук та ін.) вказують на те, що рівень професійної підготовки сучасного педагога має відповідати вимогам суспільства. Одна із суттєвих труднощів, з якою постійно стикається вища школа у вирішенні проблеми якісної підготовки в умовах взаємозв'язку та взаємодії навчання й саморозвитку, полягає у відсутності в теорії та практиці педагогіки вищої школи сталих критеріальних ознак, зумовлених вимогами суспільства й закріплених у науково обґрунтованій концептуальній його моделі.

Сучасна практика вищого педагогічного навчального закладу потребує наявності такої ідеальної моделі педагога, яка б наочно й обґрунтовано відтворювала як диференційовані категоріальні характеристики притаманних йому суб'єкт-суб'єктних ознак (М.Степко, Я.Болюбаш, В.Шинкарук, В.Грубіно, І.Бабин), так і у своїй цілісності визначала їх зв'язок і взаємозалежність, детерміновані, з одного боку, специфікою функцій, покладених суспільством на освітню діяльність, сукупність відповідних вимог до якості їх виконання, статусом, що посідає педагог у неофіційній структурі суспільних відносин; з іншого – ставлення педагога до обраної професії та студентів, колег, моральні норми й цінності, якими він керується в професійній діяльності, спілкуванні, повсякденній поведінці.

За свідченням авторів сучасних досліджень (В.Мельникова, І.Єрмаков, В.Доній, Г.Несен, В.Крижко, О.Невмержицький, Г.Сагач, В.Назаренко, Є.Павлютенков, Л.Сохань), успішне функціонування самоорганізуючих навчально-виховних систем вже виявляється в практиці вищих навчальних закладів України. Освітній процес, покладений в основу функціонування цих систем, здійснюється за принципами науковості, гуманізму, демократизації, співробітництва, добровільності, психологізації, поєднання навчання й виховання, особистісно-діяльнісного підходу в різних видах суспільної праці й дозвілля студентів. Викладені в літературі дані щодо особливостей організації та управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі свідчать про складність і багатоаспектність вирішуваних ними завдань, пов'язаних із формуванням особистості.

Разом з тим, існуючі в літературі рекомендації щодо організації та управління системою навчання у вищому навчальному закладі не можна вважати, на наш погляд, достатніми для розкриття питань, пов'язаних з формуванням особистості педагога, хоча важливість їх як вихідних положень не викликає сумніву. Причина полягає в тому, що в цих рекомендаціях здебільшого містяться загальні підходи до формування майбутніх педагогів без урахування специфіки впливу на становлення особистості фахівця обраної ним професії, зокрема вихователя дошкільного навчального закладу, як одного з провідних чинників формування відповідних особистісних і професійних якостей і умінь.

Сучасні інноваційні перетворення, що відбуваються в системі освіти України, потребують наявності у вищому навчальному закладі такої структурованої організації, яка б за своєю суттю являла собою цілісне розвивально-навчальне середовище, складене із сукупності зовнішніх чинників встановлення суспільно-громадських, емоційно-вольових, мотиваційних, навчально-пізнавальних, науково-творчих взаємозв'язків і взаємовідносин як простору адаптації, самовизначення, самоствердження студентської моло-

ді в обраній професії, стимулювання потреби в оволодінні базовими основами загальної та професійної культури.

Метою статті є обґрунтувати педагогічні умови формування мотиваційної спрямованості майбутніх педагогів, визначити раціональні методи і прийоми організації діяльності студентів, що сприяють розвитку навчальної мотивації.

У сфері вивчення навчальної мотивації досягнуті певні успіхи, але «проблема ще дуже далека від вирішення: мінливість, рухливість, різноманітність мотивів дуже важко звести до певних структур, однозначно визначити способи управління ними» [10, с.50]. Управляти процесом розвитку мотивів навчальної діяльності ще важче, ніж формуванням дій і операцій, оскільки розуміння їх ускладнено «по-перше, тим, що вони завжди є комплексами і в педагогічному процесі ми майже ніколи не маємо справи з одним мотивом, що діє, а, по-друге, мотиви не завжди усвідомлюються педагогами і тими хто навчається» [10, с.53].

Тому ця проблема є однією з важливих в педагогічній психології і дидактиці, де «область мотивів», за І.Підласим, є областю «чистого мистецтва». До того ж, навчальна мотивація (приватний вид мотивації, включеної в навчальну діяльність), існуючи в нерозривному зв'язку з мотивацією як загальною психологічною категорією, несе в собі ті ж невирішені питання.

Навчальна діяльність займає практично всі роки становлення особистості, її успішність залежить від багатьох чинників психологічного і педагогічного порядку (соціально-психологічних і соціально-педагогічних) і «...має спонукатися адекватними мотивами». Отже, як утверджує І.Підласий: «Вивчення і правильне використання мотивів, що діють, формування належних, таких, що направляють розвиток особистості, її рух в потрібному напрямі, - серцевина педагогічної праці».

Формування мотивації навчання студентів можна назвати однією з центральних проблем сучасної вищої школи, що обумовлене оновленням змісту навчання, завданнями формування у майбутніх фахівців умінь самостійно набувати знань і здійснювати самоконтроль.

У сфері вивчення навчальної мотивації досягнуті певні успіхи, але «проблема ще дуже далека від вирішення: мінливість, рухливість, різноманітність мотивів дуже важко звести до певних структур, однозначно визначити способи управління ними» [5, с.36]. Управляти процесом розвитку мотивів навчальної діяльності ще важче, ніж формуванням дій і операцій, оскільки розуміння їх ускладнено «по-перше, тим, що вони завжди є комплексами і в педагогічному процесі ми майже ніколи не маємо справи з одним мотивом, що діє, а, по-друге, мотиви не завжди усвідомлюються педагогами і тими хто навчається» [5, с.60].

Тому проблема, що розглядається, є однією з важливих в педагогічній психології і дидактиці, де «область мотивів», за І.Підласим, є областю «чистого мистецтва». До того ж, навчальна мотивація (приватний вид мотивації, включеної в навчальну діяльність), існуючи в нерозривному зв'язку з мотивацією як загальною психологічною категорією, несе в собі ті ж невирішені питання.

Мотиви, що діють в системі навчання, описані в науковій літературі (Л.Божович, Т.Ільїна, А.Маркова, М.Матюхіна, І.Підласий, Г.Шукіна, П.Якобсон та ін.) і підрозділяються на дві великі групи: соціальні і пізнавальні. У свою чергу мотиви підрозділяються на підгрупи (І.Підласий називає їх рівнями). Встановлено, що різні мотиви не однакою по своєму прояву, вони по-різному «сигналізують» про себе в ході учіння, і можна співвіднести з різними видами мотивів і їх рівнями різноманітні прояви активного відношення студентів до учіння, що є критеріями їх реального відношення до своєї навчальної праці, а показником ефективності навчально-виховної роботи є зміна відношення самих студентів, що відбулася в ході цього, до діяльності, що проводиться.

Навчально-пізнавальним мотивам характерні звернення студентів до пошуку способів діяльності, до їх зіставлення; повернення до аналізу рішення задачі після отримання позитивного результату; характер питань до педагога, а також питання, що відносяться до пошуку способів діяльності і теоретичного змісту курсу; інтерес до аналізу власних помилок; самоконтроль в ході роботи як умова уваги і зосередженості.

Широкі пізнавальні мотиви іноді розрізняють за рівнями, які

визначаються глибиною інтересу до знань: це може бути інтерес до нових цікавих фактів, явищ, інтерес до істотних властивостей явищ, до перших дедуктивних висновків, інтерес до закономірностей в навчальному матеріалі, до теоретичних принципів, до основних ідей тощо. Пізнавальні мотиви мають наступні прояви: реальне успішне виконання навчальних завдань; позитивна реакція на підвищення труднощів; звернення до педагога за додатковою інформацією і готовність до ухвалення; особистісне відношення до необов'язкових завдань; звернення до навчальних завдань у вільний від навчання час.

Навчально-пізнавальні мотиви, які полягають в орієнтації студентів на засвоєння способів добування знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці. Мотиви самоосвіти це орієнтація на придбання додаткових знань, спрямованість на самостійне вдосконалення способів їх добування. Мотиви самоосвіти мають наступні прояви: звернення до педагога і інших компетентних людей з питаннями про способи раціональної організації навчальної праці і прийоми самоосвіти, а також участь в обговоренні цих способів; будь-які реальні дії навчальних завдань. Будь-які реальні дії по здійсненню самоосвіти; читання додаткової літератури, відвідування гуртків, спецкурсів, складання плану самоосвіти та ін.

Мотивація студентів до навчання є однією з основних складових навчально-виховного процесу [2]. Спрямованість дій будь-якого викладача визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації навчання студентів – від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого.

У сучасних умовах це особливо важливо, так як сучасні соціальні фактори змінили психологію молодшої людини. Вона звикла до образної й емоційної інформації по телебаченню, тому академічний стиль у ряді випадків сприймається нею як анахронізм. Студенти, як правило, дуже легко поєднують розумове з емоційним. Емоційні прийоми – одна з форм викладання навчального матеріалу, прояву власного ставлення до нього, виявлення логічних та образних аспектів наукової проблеми. Вони сприяють поліпшенню сприйняття матеріалу слухачами, поглибленню його розуміння й запам'ятовування.

Важливе місце у навчанні студентів займають ігрові технології. Саме вони об'єднують в собі як емоційні (ситуація успіху, цікавість викладення матеріалу, моменти змагань), так і проблемно-пошукові (постановка в ситуацію вибору, самоаналіз, нестандартність пропонованих в грі завдань, поступове підвищення їх важкості) стимули.

Використання ігрових технологій у підготовці фахівців підвищує рівень мотивації студентів до навчання, зацікавленість у оволодінні майбутньою професією.

Значні результати у отриманні знань і вмінь студентами відіграють психолого-педагогічні тренінги, мета яких полягає у формуванні таких мотивів учіння, як – пізнавального, особистісного досягнення, саморозвитку, суспільно значущого, соціальної ідентифікації. Розвиток кожного з цих компонентів забезпечувався комплексом тренінгових вправ та ігор.

У тренінгу студенти набувають досвід і оволодівають психологічним інструментарієм свідомого керування власною мотивацією учіння. Цей досвід (і відповідні психотехніки) в подальшому вони застосовують на семінарських заняттях і в самостійній роботі (при підготовці до семінарів), тобто в ситуаціях традиційного навчального процесу. Окрім того, у студентів, які беруть участь у тренінгу, змінюється ставлення до навчання і до своєї майбутньої професійної діяльності, що свідчить про наявність необхідного перенесення.

Досвід проведення мотиваційного тренінгу дає нам змогу виокремити такі чинники і умови, що сприяють перенесенню набутих у тренінгу психічних новоутворень і навичок керування власною мотивацією до традиційного навчального процесу:

1. Опанування студентами психологічним інструментарієм (психотехніками) керування власною мотивацією.
2. Посилення прагнення до самоідентифікації і саморозвитку, що забезпечує використання набутого досвіду мотиваційної

саморегуляції в умовах самостійної роботи.

- Зв'язок тренінгових завдань з природним навчальним процесом, зокрема, застосування мотиваційних вправ у ході вивчення тем з загальної психології або до предмету самостійної роботи студента (наприклад, до теми курсової роботи), а також виконання студентами тренінгових вправ на семінарських заняттях.

В основі виникнення позитивних емоцій, пізнавального інтересу у процесі навчання майбутнього фахівця знаходяться прийоми проблемно-пошукового характеру. Основою застосування таких прийомів є педагогічні ситуації реального навчально-виховного процесу. Ця робота складається з декількох етапів: перший – аналіз реальних педагогічних ситуацій, з якими зустрічалися студенти у своєму учнівському досвіді, другий етап – моделювання педагогічної ситуації та педагогічних задач, що можуть розв'язуватися у цій ситуації, третій – прогнозування можливості подальшого розвитку педагогічної ситуації та результатів розв'язування педагогічної ситуації. Такі завдання передбачають перехід від навчальних цілей до професійної діяльності. Вони є основою проблемного навчання, результатом якого є творче оволодіння знаннями, вміннями, навичками та розвиток пізнавальних здібностей.

Результативність такої діяльності можна посилити за рахунок забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі, усвідомлення студентами особистісного змісту знань, дій, творчої діяльності [1]. На нашу думку, найкраще розв'язувати проблемні задачі за допомогою діалогічної розмови, що прив'язана до конкретного контексту. Проблема задачі має бути подана у певному контексті. Вона включає механізми пам'яті, зіставлення контекстів минулого і теперішнього досвідів, оцінку ситуації, творення нових смислів, необхідних для її розв'язування, а також критичний механізм самооцінки, тобто формулювання власних критеріїв і висновків. У процесі спільної навчальної діяльності відбувається розвиток діалогічної форми мислення кожного партнера, формування рефлексивних механізмів мислення: крім власної позиції, яка розкривається при висуненні гіпотези, її реалізації, оцінці гіпотези партнера, поступово формується позиція іншого, тобто учасник обговорення, ніби ставши на місце партнера, починає оцінювати власну гіпотезу, брати участь в утворенні гіпотези іншого. Спільний пошук є запорукою поступального руху до істини.

Основою такої взаємодії має бути власний досвід студентів, адже у процесі професійної підготовки, формування пізнавальної компетентності майбутніх вихователів є певний досвід, який отримали студенти ще в ролі учнів у процесі їхньої навчально-пізнавальної діяльності у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах. Визнання власного досвіду майбутніх педагогів джерелом їхнього професійного становлення створює сприятливі умови для аналізу власної пізнавальної діяльності і на цій основі формує вміння знаходити нові оригінальні способи розв'язування педагогічних задач, що є основним завданням у процесі професійної діяльності.

Застосування інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців характеризується поступовим збільшенням мотивації навчально-пізнавальної діяльності від нестійкої до глибоко усвідомленої, пошуком нестандартних способів вирішення завдань, гнучкості і мобільності способів дій, переходом до творчої та самоосвітньої діяльності. У студентів починає переважати висока пізнавальна активність, вони починають все частіше ставити запитання як викладачеві, так і товаришам, самостійно у процесі спільного обговорення шукати на них відповіді.

Прикладом інтерактивних методів навчання, які активізують і цінності, і мотивацію діяльності майбутніх педагогів, є застосування роботи в парах, спрямованої на розвиток вміння резюмувати прочитане. Студентам пропонується два логічно завершені уривки із статті педагогічного змісту, наприклад, такої, яка знайомить із інноваційними технологіями навчання, з якими студенти раніше не зустрічалися. Кожен студент повинен прочитати свій уривок, а потім побути в ролях доповідача і слухача. Доповідач після прочитання тексту своїми словами передає зміст „свого” уривку. Студент уважно вислуховує доповідача і ставить йому запитання, які можуть пояснити щось у тексті або виявити більше інформації. Потім студенти міняються ролями. Завершується робота в парах складанням спільного резюме прочитаних уривків. Друга пара студентів отримує два інших уривки цієї ж статті і також, працюючи як доповідач і слухач, спільно складає резюме. На наступному етапі кожна пара повідомляє зміст «свого» резюме учасникам іншої пари і вони складають резюме всієї статті, що відтворюється для всієї групи студентів, які можуть ставити уточнюючі запитання. Можна запропонувати студентам відтворити зміст прочитаної статті з використанням графічних організаторів (схем, опорних сигналів тощо). Завершується така робота самоаналізом пізнавальної діяльності кожної пари, а також аналізом продукту їхньої діяльності.

Висновки. Аналіз наукової літератури дав можливість визначити мотивацію професійного зростання студентів як сукупність їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього маршруту впродовж життя, результатом чого є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця. Ефективним у цьому процесі було раціональне використання інноваційних технологій (психолого-педагогічні тренінги, ігрові технології, педагогічні проблемні ситуації, групова робота, робота в парах ті ін.), які значно покращили формування навчальної мотивації студентів.

Перспективи. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань щодо мотивації професійного зростання студентів у процесі неперервної освіти. У перспективі необхідно виявити умови проведення неперервної професійної практики, використання резервів науково-дослідної роботи та позанавчальної діяльності.

Література

- Андрієвський Б. М. Інтегрована характеристика викладача вищої школи / Борис Мокійович Андрієвський // 36. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. – Вип. 77. – С. 172-175
- Астахова К.В. Кадровий потенціал вищої школи в умовах переходу до неперервної освіти / Катерина Вікторівна Астахова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: 36. наук. праць [За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало]. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 147-154
- Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки / Ігор Борис // Психологія і суспільство. – Тернопіль: Інститут експериментальних систем освіти, 2002. – №2. – С. 48-57
- Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / Володимир Бондар // Освіта і управління. – 2006. – №2. – С. 20-27.
- Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій / Сергій Степанович Занюк. – Луцьк: ЛДУ, 1997. – 179 с.
- Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя / С.Д.Максименко, Т.Д.Щербан. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.

Перминова Л.А.

Мотивация как фактор учебной успешности студента

В статье обоснованы педагогические условия формирования мотивационной направленности будущих педагогов, определены рациональные методы и приемы организации деятельности студентов, которые способствуют развитию учебной мотивации.

Ключевые слова: личность педагога, мотивация профессиональной деятельности, учебная мотивация

Motivation as a factor of educational success of a student

The pedagogical terms of forming of motivational orientation of future teachers have been grounded in the article, rational methods and receptions of organization of activity of students which are instrumental in development of educational motivation have been considered.

Key words: personality of teacher, motivation of professional is activity, educational motivation.

УДК 371.26.(44)"19"

РОЗВИТОК МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УСПІШНОСТІ УЧНІВ В ЄВРОПІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Пермякова О.Г.

Статтю присвячено актуальній проблемі моніторингу якості навчання учнів. Зроблено спробу висвітлити питання виникнення моніторингових досліджень успішності учнів в Європі, розкрити їх зміст та показати форми проведення моніторингу успішності школярів. Подано огляд основних підходів до визначення рівня навченості учнів у загальноосвітніх закладах Європи.

Ключові слова: моніторинг, моніторингові дослідження, рівень знань учнів, успішність, стандартизоване оцінювання, тестування, диференціація навчання.

Постановка проблеми. В умовах інтеграційних процесів в Європі першочерговим завданням шкільної освіти для більшості країн є створення сучасних діагностично-контролюючих засобів оцінювання і впровадження єдиних принципів і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з метою визначення якості освіти в країнах європейського співтовариства.

Європейські країни мають багаторічний досвід з моніторингу якості навчання та рівня успішності учнів. Питання теорії та практики визначення якості освіти, висвітлення результатів якості навчання на національному рівні посіли важливе місце в освітніх системах європейських країн.

Проблеми освіти турбують не лише освітян, батьків, широке коло суспільства, вони були і залишаються також пріоритетними завданнями для державних діячів більшості європейських країн. Зазначимо, що зміни, які відбулися наприкінці минулого століття в освітніх системах західних країн, перебували в полі зору політичних лідерів. Так, ініціаторами важливих шкільних реформ були англійський прем'єр М. Тетчер, французький президент Ф. Міттеран, які вважали, що від якості освіти насамперед залежить розвиток суспільства. Зокрема, Ф. Міттеран наголошував, що можливо і необхідно використовувати школу як „двигун суспільства” [1, с.5].

Для урядів більшості європейських держав, підвищення якості знань і вмінь тих, хто навчається є одним з найважливіших пріоритетів освітньої політики. Упродовж останніх десятиріч спостерігається швидкий розвиток систем освіти в країнах Європи. Європейські країни, урахуовуючи економічні та політичні реалії, спрямовують свої зусилля на оновлення та вдосконалення національних освітніх систем.

Вивчення і аналіз світового досвіду, тенденцій удосконалення систем освіти, врахування освітньої практики розвинутих країн Європи, впровадження освітніх стандартів з оцінювання знань учнів, а також ознайомлення з закономірностями проведення моніторингу якості навчання учнів в Європі є важливими для України, особливо тепер, коли наша держава визначила для себе пріоритети в галузі освітньої політики і зайняла чітку позицію щодо інтеграції у Європейський освітній простір.

Метою даної публікації є висвітлення питання проведення моніторингових досліджень успішності учнів в Європі, зокрема форм проведення оцінювання успішності школярів, а також показано різні підходи до визначення рівня навченості учнів у загальноосвітніх закладах Європи.

Аналіз останніх досліджень. У контексті досліджуваної проблеми суттєве значення мають праці Б. Вульфсона, А. Джурина (становлення і розвиток освітніх систем в Європі), О. Локшиної (проведення зовнішнього оцінювання в європейських країнах), Л. Зяюн (особливості оцінювання і контролю знань у зарубіжній

школі), І. Іванюк, Т. Лукіної (міжнародні порівняльні дослідження в системі моніторингу якості освіти), А. Максименка (основні принципи організації навчального процесу у загальноосвітніх та технологічних ліцеях Франції), І. Шимків (моніторинг якості освіти у школах Німеччини) та ін. Теоретичні розробки і численні фундаментальні дослідження проблеми оцінювання успішності учнів належать відомим французьким дидактам: Ф. Перрену, Ж. Мейєру, К. Телю, М. Барлову, Ж.-М. Барб'є, Ж. Вогле, Ж. Ландшеру, Ж.-К. Еміну, Ж. Левассер та ін.

Виклад основного матеріалу. Моніторингові дослідження якості навчання в Європі сягають своїми коріннями ще на початок 60-х років ХХ століття, коли у школах країн Заходу зросло зацікавлення талановитими дітьми. Моніторингові дослідження, спрямовані на визначення рівня знань учнів, були підставою для створення закладів освіти для талановитих дітей („школи вундеркіндів”). Навчання у цих освітніх установах скеровувалося на розкриття потенціалу обдарованих школярів, що давало змогу останнім повністю проявити свої здібності. Кількість таких шкіл постійно зростала, і лише у Франції, наприклад, з 1968 по 1979 р. контингент таких навчальних закладів збільшився в 16 разів [1, с.23].

Проте, незважаючи на відкриття шкіл для обдарованих дітей і розвиток диференційованого навчання, в освітніх системах західноєвропейських країн упродовж 60–80-х рр. ХХ ст. спостерігалась девальвація знань учнів. Так наприклад, у Франції кожний третій школяр зазнавав невдач при складанні іспитів. Хоча, як зазначають дослідники, відсоток тих учнів, які успішно склали іспити на ступінь бакалавра, значно збільшився. За спостереженнями спеціалістів, цей феномен насамперед пов'язаний не із зростанням успішності учнів, а лише з тим, що країну захопила „хвиля відсотків” [1, с.24].

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що у Франції наприкінці ХХ століття, кількість учнів, які залишалися на повторний курс навчання, становила 50% в початкових класах, а серед ліцеїстів – 60%. Невдачі на іспитах, результати яких вважали визначальними в подальшому навчанні дитини, призводили до того, що учнів почали навчати за скороченою програмою. Кількість іспитів і заліків у школах проте залишалась доволі високою. Наприклад, у Франції у початковій і середній школі їх налічувалося більш 650 [1, с.25].

З метою підвищення рівня успішності учнів у країнах Західної Європи було впроваджено деякі додаткові педагогічні заходи – компенсаційне навчання, завдання якого полягало в подоланні системи другорічництва в школі. Прикладом такого навчання є програми „пріоритетних зон” у Франції, які почали впроваджувати у 80-х рр. ХХ ст.. Уряд держави спрямовував усі зусилля на подолання такого явища, як відставання школярів, і поставив перед освітянами завдання зменшити кількість другорічників упродовж 1989-1990 рр. з 50% до 20% [1, с.25]. Основною організаційною формою навчання було визначено групування учнів за рівнем їхньої успішності.

Як свідчить аналіз наукової літератури, диференціація навчання є одним з головних організаційних принципів середньої загальноосвітньої школи зарубіжжя. Однак, як стверджують науковці, форми реалізації диференціації в різних країнах не є ідентичними і пов'язані зі специфікою історико-культурними традиці-

ями цих держав і національними особливостями розвитку систем освіти [2, с.57].

У Німеччині, наприклад, поширеними є школи, в яких процес навчання здійснюється за різними напрямками академічної, технологічної, господарської діяльності. Навчання в цих закладах поєднане з виробництвом. У Великій Британії диференціація полягає у виборі навчальних предметів. У Франції прикладом диференційованого навчання є трирічний французький загальноосвітній і технологічний ліцей, в якому диференціація здійснюється вже впродовж 150 років. Зазначимо, що французький ліцей, який зазнавши численних оновлень і змін, нині єдиний навчальний заклад у цій країні, який надає повну загальну середню освіту [2, с.58].

Європейські країни мають багаторічний досвід з проведення моніторингу якості навчання та рівня успішності учнів. Науковці зазначають, що у різних країнах під моніторинг підпадають різні елементи відповідних систем освіти. Моніторинг проводять лише там, де це є необхідним і в тому випадку, якщо "деякі елементи завдають серйозних клопотів, тоді можна провести саме їх моніторинг" [7, с.43]. Питання теорії та практики визначення якості освіти, висвітлення результатів якості навчання на національному рівні посіли важливе місце в освітніх системах європейських країн. З огляду на це в багатьох державах налагоджено систему заходів, спрямованих на вдосконалення функціонування національних систем оцінювання. Так, наприклад, у Франції викладачі, яких приймають на роботу в освітні заклади, мають пройти спеціальну підготовку з контролю та оцінювання знань учнів. У Великобританії введено спеціальну підготовку (курс нової дисципліни у вищих навчальних закладах), а у школах створено комітет зі шкільного навчального плану й оцінювання.

Специфікою старшої школи в європейських країнах є використання рейтингового підходу, що базується на результатах поточного, тематичного та підсумкового оцінювання – найбільш застосовуваних у сучасній зарубіжній школі.

У старшій школі перевага надається письмовій формі оцінювання, хоч усну також використовують на всіх рівнях навчання. На думку дослідників у галузі оцінювання навченості учнів, усна форма, порівняно з письмовою, має деякі певні переваги. Усне оцінювання дає змогу робити висновки щодо розумових процесів учня та прогресу в навчанні впродовж опанування навчального матеріалу, а, найголовніше – у цьому разі забезпечується миттєвий зворотний зв'язок. Так, усне оцінювання сприяє більш точному визначенню рівня учнівської навченості за допомогою постановки, якщо в цьому є потреба, додаткових запитань; повторенню вивченого матеріалу, встановленню взаємодії між учнями, їхнього залучення до активної роботи при обговоренні проблем у ширшому контексті тощо.

Проте письмовій формі оцінювання, надається перевага в освітніх системах більшості країн, оскільки такий вид оцінювання вважається більш об'єктивним [5, с.25].

Найбільш поширеною письмовою формою контролю в країнах Європи є тестування. Початок 1930-х рр. знаменується широким використанням тестів у більшості європейських держав. Це практично головний метод діагностики результатів навченості. У 60 – 80-ті рр. XX ст. в країнах Західної Європи широкого розповсюдження набула теорія і практика створення, використання тестів та інтерпретації результатів їхнього виконання (IRT). Саме тести застосовували практично на всіх рівнях навчання.

У Франції, як і в Бельгії та Німеччині, розроблені та використовуються державні тести для визначення готовності дитини до школи. Їх мають виконувати всі діти, які вступають до початкової школи.

Тести були формою контролю результатів навчання практично з усіх тем навчальних курсів. Контроль успішності учнів, іспити після закінчення окремих ступенів навчання чи школи здійснювали з використанням тестів. Учені – дослідники в галузі оцінювання знань учнів дотримуються спільної думки про доцільність широкого застосування об'єктивних методів контролю (стандартизовані тести) як у системі внутрішнього, так і зовнішнього контролю в школах тієї чи іншої країни.

Отже, в більшості європейських країн (Австрія, Велика Брита-

нія, Ірландія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Португалія, Франція та ін.) стандартизоване тестування використовується для проведення моніторингу рівня навченості учнів. Зазначимо, що для цих держав властиві різномірні форми моніторингу якості навчання: зовнішній та внутрішній.

Стандартизоване тестування, яке проводиться на регіональному, загальнонаціональному й міждержавному рівнях, отримало назву "зовнішнє оцінювання" [4, с.24-31]. Зовнішнє оцінювання на національному рівні застосовується в усіх розвинутих країнах Європи.

У більшості країн зовнішнє оцінювання виконує дві основні функції: діагностичну і сертифікаційну. Залежно від завдань таке оцінювання може мати форму:

- оцінювання на певних етапах навчання дитини у школі у вигляді моніторингового тестування з метою діагностики;
- оцінювання після завершення окремого періоду навчання у формі державних (національних) випускних іспитів з метою сертифікації чи відбору [4].

Деякі країни Європи, зокрема Франція, Німеччина, мають досвід проведення моніторингу якості навченості учнів у вигляді об'єктивних і стандартизованих випускних екзаменів, що дає право на вступ до вищих навчальних закладів. До того ж результати цих екзаменів – це відповідний і надійний матеріал для порівняння якості навчання в різних школах, гімназіях, ліцеях, колежах.

На відміну від внутрішнього (на рівні групи, класу, школи), зовнішнє оцінювання навчальних досягнень школярів передбачає ширший масштаб охоплення, обробку результатів тестування уніфікованими методами та проведення його на території незалежної інстанції з залученням її працівників [5, с.30].

Стандартизоване зовнішнє оцінювання здійснюється з метою діагностики навченості учнів. Особливістю такого оцінювання полягає в тому, що воно є вибіркоким, тобто тестуються не всі учні, а робиться лише репрезентативна вибірка [5, с.31].

Розвідки науковців, які стосуються дослідження моніторингу навченості учнів, свідчать про те, що діагностичне стандартизоване оцінювання не є обов'язковим у деяких країнах. Так, особливістю цього виду оцінювання, яке здійснюють у Нідерландах після закінчення початкової школи у віці 12 років у 8 класі, полягає в тому, що таке оцінювання є добровільним. Однак, незважаючи на принцип добровільності при проведенні стандартизованого оцінювання, майже 80% усіх нідерландських шкіл беруть у ньому участь. Тести, які розробив Нідерландський інститут з освітнього оцінювання (CITO), спрямовані на перевірку грамотності, визначення рівня навченості з арифметики та "всесвіту" (інтегрований курс, що охоплює знання з географії і біології). За твердженням О. Локшиної, принцип добровільності при проведенні діагностичного оцінювання не є підставою для селекції учнів, а його результати – це матеріал для визначення рівня навченості учнів, а також для вибору подальшого напрямку навчання[4].

В країнах Європейського Союзу проведення зовнішнього оцінювання у формі державних іспитів з метою сертифікації зростає паралельно з наближенням учнів до закінчення школи і набуло широкого масштабу. Аналіз спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що в основній школі багатьох країн перевага надається діагностичній функції оцінювання, а зовнішнє для сертифікації у вигляді іспитів наприкінці навчання в основній школі цього періоду використовується лише в деяких країнах (Великій Британії, Ірландії, Ісландії, Нідерландах, Норвегії, Франції), тоді як у старшій школі його (зовнішнє оцінювання) здійснюють із сертифікаційною метою у вигляді випускних іспитів і воно є обов'язковим для учнів практично всіх країн Євросоюзу. Проте в освітніх системах Бельгії, Іспанії, Греції, Ісландії та Швеції зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів використовують не тільки наприкінці основної або старшої школи, а й упродовж усього періоду навчання. Поточне оцінювання й оцінки при складанні державних екзаменів є підставою для отримання сертифіката про здобуту освіту [3, с.20].

Проаналізувавши наукові дослідження щодо моніторингу якості навчання учнів різних освітніх систем, можна зробити висновки про наявність декількох варіантів зовнішніх випускних іспитів. Так, наприклад, у Великій Британії школярі складають ви-

пускний іспит з одного предмета, тоді як у Німеччині – з трьох, а в деяких країнах їхня кількість може бути і більшою – 12 предметів, як наприклад, у Данії. За формою проведення зовнішні іспити також відрізняються. У більшості європейських держав іспити проводять як у письмовому, так і в усному вигляді. У Нідерландах зовнішнє оцінювання передбачає внутрішній (письмовий або/та усний, який розробляють і перевіряють учителі-предметники) та зовнішній (письмовий, який розробляє незалежна інституція та перевіряють учителі загальноосвітніх навчальних закладів згідно з установленними стандартами) іспити.

У деяких країнах (Італія, Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн, Фінляндія, Словенія та інших – загалом 16 країн) зовнішнє стандартизоване оцінювання після закінчення середньої школи проводиться у вигляді матуриційних іспитів (Matura), результати яких є підставою для вступу до вищих навчальних закладів. Як зазначають дослідники, мета таких іспитів – оцінювання рівня засвоєння учнями знань, передбачених державними стандартами, і вироблення необхідних умінь і навичок, визначення ступеня зрілості випускників та їхньої готовності продовжити навчання в університетах. Науковці схвалюють такий підхід щодо організації та проведення зовнішніх іспитів, і більшість з них стверджує, що він дає змогу "... підвищити престижність шкільної освіти, відкриває можливість рейтингового підходу до учнівських сертифікатів, зменшує навантаження на учнів тощо" [6, с.60].

В останній період у країнах Західної Європи (Великій Британії, Франції, Голландії) публікують порівняльні таблиці, згідно з якими можна визначити рейтинг школи за результатами екзаменів. На думку дослідників, зокрема А. Терещенка, використання рейтингових таблиць є доцільним і корисним, коли виникає потреба у виборі навчальних закладів серед подібних за показниками [8, с.84].

Дослідження питання моніторингу в Європі дає підстави стверджувати, що моніторингові дослідження якості знань учнів було розпочато в другій половині XX століття.

Отже, вивчення і аналіз світового досвіду вимірювання та оцінювання успішності тих, хто навчається, ознайомлення з закономірностями проведення моніторингу якості навчання учнів в Європі дають змогу отримати необхідну інформацію про рівень освіти в країнах Європи та якість знань учнів. Підтримка та розвиток європейських стандартів якості, урахування світової практики контролю якості освіти, узгодження європейських методологічних підходів до вимірювання та оцінювання якості навчання, а також розвиток співпраці у сфері наукових міжнародних досліджень, пов'язаних з системою контролю за якістю освіти країн-учасниць європейських проектів є невід'ємними складовими у формуванні єдиного відкритого європейського простору в галузі освіти, що дає можливість здійснювати моніторинг якості освітньо-фахової підготовки молоді в країнах Європи.

Література

1. Джури́нский А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность / Александр Наумович Джури́нский. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
2. Єгоров Г. С. Забезпечення якісної освіти у загальноосвітньому і технологічному ліцеї Франції / Г. С. Єгоров // Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиною. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с. vv
3. Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / Олена Локшина // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 18-22
4. Локшина О. Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів: світові підходи та українські перспективи / Олена Локшина // Вимірювання навчальних досягнень школярів і студентів: гуманістичні, методологічні, технологічні аспекти: пленарні доповіді I Міжнар. наук.-практ. конф. – Харків, 2003. – С. 24-31
5. Локшина О.. Контроль та оцінювання навчальних досягнень шкільної молоді: сучасні підходи / Олена Локшина // Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиною. – К., 2006. – 232 с.
6. Локшина О. Моніторинг якості освіти: міжнародний досвід, національні перспективи та регіональне бачення / Олена Локшина // Відкритий урок : Розробки, технології, досвід. – 2004. – № 7/8. – С. 58-62
7. Послтвейт Т. Невілл. Моніторинг стандартів освіти / Т. Невілл Послтвейт // Моніторинг стандартів освіти / [за ред. Тайджимана А., Послтвейт Т. Невілла]. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
8. Терещенко А. Зовнішнє оцінювання в системі середньої освіти: міжнародний досвід і перспективи для України / А. Терещенко // Освіта на Луганщині. – 2003. – № 1. – С. 81–84.
9. Barlow M. L'évaluation scolaire. Décoder son langage / M. Barlow. – Lyon : Chronique sociale, 1992. – 186 p.
10. Barlow M. Formuler et évaluer ses objectifs en formation / M. Barlow. – 5- édition. – Lyon : Chronique sociale, 1994 – 176 p.
11. Cardinet J. Évaluation scolaire et mesure élèves / J. Cardinet. – [S. l.] : De Boeck, 1986. – 232 p.
12. De Landsheere G. Le pilotage des systèmes d'éducation / G. De Landsheere. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994. – 192 p.
13. Perrenoud Ph. Scolaisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien // Revue suisse de sociologie. – 1985. – n°2. – P.213-226
14. Thélot C. L'évaluation du système éducatif / C. Thélot. – Paris : Nathan, 1994. – 221 p.

Пермякова О.Г.

Развитие мониторинговых исследований качества обучения учеников в Европе (вторая половина XX столетия)

Статья посвящена актуальной проблеме мониторинга качества обучения учеников. Предпринята попытка освещения вопросов появления в Европе мониторинговых исследований успеваемости учеников, раскрыто их содержание и представлены формы проведения мониторинга успеваемости школьников. Сделан обзор основных подходов в определении уровня обучения учеников в общеобразовательных заведениях Европы.

Ключевые слова: мониторинг, мониторинговые исследования, уровень знаний учеников, успеваемость, стандартизованное оценивание, тестирование, дифференциация обучения.

Permiakova O.G.

Development of monitoring researches of quality pupils' learning in Europe (second half of the XX century)

The author of the article has considered the topical problem of monitoring the quality of pupils' learning. The attempt to highlight the problem of launching the researches of monitoring on the quality of students' progress in Europe, to discover their contents and show existing forms of conducting the monitoring of the students' progress has been done. The review of the main approaches to determine the level of pupils' progress at European comprehensive educational establishments has been given.

Key words: monitoring, monitoring research, the level of pupils' progress, progress, standard assessment, testing, differentiated instruction.

УДК 37.013.42: 37.046

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Поліщук В.А., Поліщук Ю.Й.

Розкрито суть модернізації професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у країнах Європи як об'єктивної необхідності і реальності, що зумовлено розширенням функцій і ролі соціальної роботи у Європі і зростанням уваги до соціальної освіти. Модернізація соціальної/соціально-педагогічної освіти в країнах Європи передбачає приведення національних систем освіти у відповідність з вимогами Болонської декларації, подальший розвиток допрофесійної, різнорівневої вищої та післядипломної освіти, пошук альтернативних шляхів здобуття професійної кваліфікації у сфері соціальної роботи.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних працівників і соціальних педагогів, увага до соціальної освіти.

Аналіз дослідницьких матеріалів, зарубіжного досвіду соціальної освіти дає підстави для висновку, що у країнах Європи не існує єдиної моделі освіти у сфері соціальної роботи і єдиного освітнього рівня. Система підготовки відповідних фахівців відрізняється варіативністю: існують різні підходи до визначення рівнів освіти, побудови програм професійної підготовки, змісту освіти, тривалості навчання, технологій навчання тощо. Підготовкою кадрів займаються як державні, так і приватні заклади.

У результаті аналізу практики здійснення професійної підготовки соціальних працівників у європейських країнах виявлено такі загальні підходи до побудови базової освітньої моделі:

- опора у процесі професійної підготовки на етику, ідеали, цінності соціальної роботи;
- наявність системи вимог до претендентів навчатися соціальній роботі (наявність соціального життєвого досвіду, практики соціальної взаємодії, загального рівня розвитку, особистісних нахилів, відповідність психологічним вимогам, тощо);
- прагнення досягати єдності теоретичного і практичного компонентів освіти: навчальними планами передбачено від 40 до 50% навчального часу на практику в соціумі, на розробку і створення студентами різноманітних соціальних проектів, програм і впровадження їх у практику;
- прагнення побудувати процес професійного навчання у контексті неперервної освіти;
- підготовка майбутніх фахівців до роботи з особистістю і в особистісно-орієнтованому контексті.

Встановлено, що соціальній освіті переважної більшості європейських країн притаманні такі тенденції: академізація, зростання ролі наукових досліджень, диверсифікованість напрямків, рівнів, структури навчання, кооперація, секуляризація та ріст ролі держави в управлінні та фінансуванні шкіл, уніфікація навчальних планів, посилення уваги до проблем прав людини та прав національних меншин.

Переломним моментом у процесі реформування європейських освітніх систем стало прийняття 19 червня 1999 р. міністрами освіти 30 країн Болонської декларації, мета якої полягала у створенні відкритого європейського простору вищої освіти до 2010 р., об'єднанні та трансформації європейських систем вищої освіти у більш прозору систему, яка б замінила розрізнені національні системи освіти [1, с. 8]. Подальший процес реформування освітніх систем різних країн, їх приведення до спільного знаменника відбувається шляхом запровадження системи академічних кредитів – ECTS; взаємовизнання дипломів і кваліфікацій спеціалістів; введення двоступеневої системи освіти, де I цикл (бакалаврат) передбачає 3-4 роки навчання, II цикл (магістратура) – вимагає завершення I циклу навчання і триває 1-2 роки; сприяння мобільності студентів, викладачів, науковців; посилення міжнародної співпраці з метою забезпечення належної якості підготовки фахівців; створення єдиного європейського простору вищої освіти [5].

Започатковані напрями реформування системи професійної

освіти отримали логічне продовження в концепції створення європейського простору професійної підготовки “упродовж життя”.

Упровадження європейської кредитно-трансферної системи стало причиною реорганізації традиційної системи освіти, в тому числі й у галузі соціальної роботи. Розвиток соціальної політики, попиту на соціальні послуги, встановлення партнерських відносин у соціальній роботі та нові способи здійснення соціальної роботи, нові технології роботи з окремими категоріями клієнтів у переважній більшості Європейських країн змінили умови професійної діяльності фахівців соціальної сфери у кін. XX – на поч. XXI ст., а, значить, і систему соціальної освіти.

Слід зазначити, що для означення змін, нововведень, перетворень у системі підготовки фахівців соціальної сфери у європейських країнах використовуються терміни “модернізація”, “реформування”, “розвиток”, “модифікація”, “трансформація” тощо. Однак, враховуючи той факт, що термін “модернізація” є присутнім у назвах нормативних документів, вважаємо обґрунтованим вживання даного терміну у значенні процесу удосконалення системи підготовки фахівців соціальної сфери з метою приведення її у відповідність із сучасними суспільними та науковими вимогами на основі врахування передового вітчизняного та закордонного досвіду.

Якщо говорити про модернізацію соціальної освіти в Європі в цілому, то в першу чергу варто відмітити процес структурної реорганізації сфер впливу соціальної роботи та переосмислення професійного статусу фахівців соціальної сфери, модернізацію системи професійної підготовки соціальних працівників стосовно її приведення у відповідність із вимогами європейських і міжнародних угод [7].

Так, наприклад, модернізація французької системи соціальної освіти здійснюється у двох напрямках:

- 1) упровадження процедури “визнання професійної компетентності”;
 - 2) розвиток вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи у контексті положень Болонської декларації та посилення партнерської взаємодії між навчальними закладами [7].
- Упровадження процедури “визнання професійної компетентності” передбачає такі основні способи здійснення даної процедури: 1) можливість підтвердження фахівцем своїх професійних компетенцій на основі наявного професійного досвіду; 2) механізм “визнання професійної компетентності” застосовується при усіх формах сертифікації (державні дипломи, спеціальності та звання, включені в Національний перелік професійних сертифікацій, свідоцтва, що підтверджують отримання кваліфікації в будь-якій із професійних галузей); 3) при “визнання професійної компетентності” береться до уваги будь-який професійний досвід (волонтерська діяльність, робота на штатній посаді тощо); 4) для здійснення заявки на “визнання професійної компетентності” працівник має мати мінімум 3 роки професійного досвіду [6].

Особа, яка прагне пройти процедуру “визнання професійної компетентності”, має звернутись в обраний навчальний заклад із відповідною заявою, до якої необхідно додати особову справу, що містить інформацію про професійний досвід кандидата. Наступним кроком є складання іспиту, який відбувається у формі співбесіди з екзаменаційною комісією, в процесі якої кандидат має підтвердити володіння певними знаннями, уміннями та навичками відповідно до переліку компетенцій, визначених для кожної спеціальності. Наприклад, для асистента соціальної служби визначені чотири блоки компетенцій, якими має володіти даний фахівець: “Професійне втручання в соціальній службі” (уміння здійснювати діагностику, планування й оцінювання результатів втручання), “Соціальна експертиза” (уміння аналізувати конкретну практичну ситуацію, визначати сфери втручання, групи клієнтів; підвищувати свій професійний рівень

у процесі самопідготовки; розвивати і передавати свої професійні знання), "Професійна комунікація" (уміння збирати, обробляти, поширювати інформацію й управляти нею), "Діяльність у різних типах соціальних закладів, співпраця з соціальними партнерами" (уміння налагоджувати стосунки з партнерами, працювати в команді; здійснювати медіацію). У ході іспиту кандидату пропонують виконати завдання (аналіз ситуації, планування втручання тощо), для вирішення яких необхідне володіння відповідними компетенціями. За результатами іспиту комісія приймає рішення про присудження кандидату диплома з обраної спеціальності чи відмову. При частковому підтвердженні кандидатом своїх професійних компетенцій, він може скористатись пільгами на скорочення терміну навчання при вступі на підготовку за обраною спеціальністю.

Система "визнання професійної компетентності", безсумнівно, відповідає інтересам багатьох країн в тому, що стосується підвищення соціального статусу фахівців, тому що велика кількість практиків без спеціальної освіти та кваліфікації, так званих "виконуючих функції" не мають спеціальної професійної освіти, таким чином мають реальну можливість одержати відповідний диплом чи свідоцтво, довівши свою професійну компетентність.

На даному етапі триває робота з уточнення та визначення переліку компетенцій з різних соціальних спеціальностей.

Другий напрям модернізації соціальної освіти у переважній більшості європейських країн полягає у реформуванні програм професійної підготовки з різних спеціальностей у галузі соціальної роботи. Програма професійної підготовки з кожної спеціальності включає три компоненти: професійну, змістову та сертифікаційну. У професійній компоненті вказані сфери професійної діяльності, функції та компетенції даного фахівця.

Змістова компонента включає перелік навчальних блоків підготовки за конкретною спеціальністю, розкриває їх зміст, форми і методи підготовки. Сертифікаційна компонента містить перелік випускних іспитів, розкриває їх зміст та цілі. Подібне структурування дозволяє виділити ті компетенції фахівця соціальної сфери, що відповідають новим вимогам соціальної діяльності; модернізувати та персоналізувати курс підготовки шляхом посилення індивідуального підходу до кожного студента; підвищити мобільність і покращити можливості працевлаштування соціальних працівників.

Третій напрям модернізації системи соціальної освіти у Європі полягає в розвитку вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи, посиленні партнерської взаємодії між навчальними закладами. Реалізація даного напрямку відбувається шляхом упровадження партнерської співпраці між закладами освіти у сфері вищої, післядипломної соціальної освіти та підвищення рівня наукових досліджень у галузі соціальної роботи.

Яскравим підтвердженням підготовки фахівців для роботи у соціальній сфері у контексті європейської інтеграції є організація навчання за такими спеціалізаціями, наприклад, як "Соціальна робота у Європі", "Соціальна робота, соціальна діяльність і суспільство". Як приклад, подаємо зміст підготовки магістрів соціальної роботи за спеціалізацією "Соціальна робота у Європі", що здійснюється на базі Католицького університету Лілля (Франція). Підготовка магістрів відбувається в рамках Програми Сократ Європейського Соціального Фонду і веде до отримання диплома магістра, що має міжнародний статус. Дворічна програма навчання за обраною спеціалізацією розрахована на 120 кредитів ECTS і передбачає вивчення обов'язкових (80 кредитів ECTS) і навчальних блоків за вибором (40 кредитів ECTS) (табл. 1).

Таблиця 1.

Розподіл навчального навантаження підготовки магістрів за спеціалізацією "Соціальна робота в Європі" (Католицький університет Лілля, Франція)*

Навчальні блоки	Кількість кредитів ECTS
Обов'язкові навчальні блоки	
1. Організація соціальної роботи у Європі	13,5
2. Практика соціальної роботи у Європі	13,5
3. Менеджмент соціальної роботи у Європі	13,5
4. Порівняльний аналіз організації соціальної роботи у Європі	39,5
Навчальні блоки за вибором	
1. Соціальна робота в полікультурному середовищі (мігранти, біженці, етнічні меншини)	40
2. Допомога неблагополучним сім'ям, соціальний захист дитинства та сім'ї, протидія сімейному насильству	
3. Ризики у соціальній роботі	
4. Соціальна робота у службах піклування (центрах підтримки ВІЛ-інфікованих, психічно хворих людей тощо)	

*Джерело: *Master du travail social en Europe*. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.02.2008: – <http://www.fulp.asso.fr/Master_travail_social_en_Europe.pdf> – Загол. з екрану. – Мова фр.

Україна не залишається осторонь процесів модернізації та реформування світових освітніх систем, хоч система вітчизняної соціальної освіти усе ще перебуває в процесі становлення. Міжнародна співпраця України у галузі соціальної освіти визначається державними загальноосвітніми документами серед яких, наприклад, Резолюція Європейської Ради у Лісабоні (23-24 березня 2000 р.), яка проголосила про те, що підвищення прозорості кваліфікацій має бути одним із основних компонентів, необхідних для адаптації систем освіти та підготовки у Європейській Спільноті і вимог суспільства до знань, а також рішення Європейської Ради у Барселоні (15-16 березня 2002 р.), яка закликала держави до більш тісної співпраці в галузі університетської освіти і до вдосконалення прозорості та визнання у сфері професійної освіти та підготовки. Для розвитку єдиного освітнього простору соціальної освіти у Європі особливо важливе значення має рішення Європарламенту і Ради Європи (15 грудня 2004 р. № 2241/2004/ЕС) про єдиний стандарт Європейського Союзу щодо прозорості кваліфікацій і компетенцій (Europass). Вирішальну роль у створенні

європейського освітнього простору відіграють Копенгагенський процес, Рішення конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (м.Берген, 2005 р.).

Результатом посилення міжнародної співпраці є проникнення процесів євроінтеграції в усі сфери життя, поглиблення політичних, економічних, культурних зв'язків України з іншими європейськими державами. У сфері освіти ці тенденції втілюються в ідеї приєднання нашої країни до загальноєвропейського освітнього простору, що ґрунтується на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством, на широкому й відкритому доступі як до доступного, так і післяступеневого навчання, на освіті й розвитку особистості упродовж усього життя [4].

На сучасному етапі розвиток системи соціальної освіти в Україні супроводжується низкою проблем, зумовлених як загальним станом освіти, так і особливостями становлення в Україні соціальної роботи як фаху, зокрема, мають місце:

- загальна девальвація якості вищої освіти, захоплення заочними і дистанційними формами навчання, тоді як опанування

соціальної роботи передбачає набуття навичок роботи при безпосередній взаємодії з клієнтами та іншими людьми;

- низька питома частка практики в обсязі навчального навантаження;
- обмежені можливості для відпрацювання студентами навичок в аудиторний час (причиною цього є вимоги Міністерства освіти і науки України щодо кількості студентів у групах (близько 20), у той час як на Заході більшість практичних курсів для соціальних працівників відбуваються у групах з 5–6 осіб;
- різні підходи навчальних закладів до формування змісту підготовки, який суттєво варіюється через неузгодженість концепцій, на яких ґрунтується викладання базових курсів із соціальної роботи;
- брак середніх спеціальних закладів із підготовки соціальних працівників [3].

У такому контексті очевидною стає необхідність реформування вітчизняної системи соціальної освіти, одним із шляхів якого є реорганізація системи підготовки соціальних працівників відповідно до європейських стандартів, що сприятиме підняттю престижу освіти, полегшенню мобільності студентів та розширенню можливостей їх працевлаштування. З цією метою 19 травня 2005 р. була підписана декларація про участь вітчизняних вищих навчальних закладів у Болонському процесі, що наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Аналіз упровадження кредитно-модульної системи організації навчання дозволяє говорити про її безумовно позитивні сторони. Завдяки стандартизації оцінювання рівня знань студентів відкриваються можливості для вільного переходу з одного навчального закладу в інший і, таким чином, отримання більш повної освіти. Кредитно-модульна організація навчального процесу дає змогу кожному студенту максимально розкрити свої індивідуальні здібності, активно працюючи упродовж навчального року. Педагогічна взаємодія в умовах кредитно-модульної системи є

цікавою і корисною як для викладачів, так і для студентів, адже викладачі мають більше часу для підвищення свого наукового рівня, студенти – для самостійної роботи.

Разом із тим упровадження положень Болонської декларації в українську систему освіти відбувається на фоні існуючих проблем:

- недостатнє визнання у суспільстві кваліфікаційного рівня "бакалавр," його незатребуваність вітчизняною економікою: як правило, прийом до вузів здійснюється не на бакалаврат, а на спеціальність;
- плутанина у розумінні рівнів спеціаліста і магістра. З одного боку, має місце близькість програм з їх підготовки, а з іншого - вони акредитуються за різними рівнями, відповідно за III і IV;
- загрозлива у масовому вимірі тенденція до погіршення якості вищої освіти;
- збільшення розриву зв'язків між сферою освіти і ринком праці;
- відсутня остаточно сформована законодавча база;
- надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей, відповідно 76 та 584, тоді як кращі світові системи вищої освіти мають у 5 разів менше того [2].

Отже, на сучасному етапі реформування та модернізації світових систем освіти є об'єктивною необхідністю та реальністю, зумовленою безпрецедентним зростанням уваги до освіти, розширенням її функцій і ролі в суспільстві. Модернізація системи соціальної освіти в країнах Європи передбачає приведення національних систем освіти у відповідність з вимогами Болонської декларації, подальший розвиток різнорівневої вищої та післядипломної освіти, пошук альтернативних шляхів здобуття професійної кваліфікації у сфері соціальної роботи. В Україні процес становлення системи соціальної освіти в відбувається в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу, розвитку післядипломної освіти, забезпечення нормативно-правового регулювання соціальної роботи та соціальної освіти.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна–Болонья–Саламанка–Прага–Берлін) / [упоряд. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук та ін.] – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с., С.8
2. Впровадження Болонського процесу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Семигіна Т. Професіоналізація соціальної роботи: перерваний політ? / Тетяна Семигіна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mlsp.gov.ua/labour/sp/document/36906/semigina_sw_final.doc> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Степаненко В.В. Чи потрібні Україні євростандарти освіти? / В.В.Степаненко, Н.М.Чорнуха. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Le Processus de Bologne: prochaine étape, Bergen en 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_fr.html> – Загол. з екрану. – Мова фр.
6. Schema national des formations sociales 2001-2005. – Paris: GNI, 2001. – 123 p.
7. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimoder.html> – Загол. з екрану. – Мова фр.

Полищук В.А., Полищук Ю.Й.

Модернизация профессиональной подготовки социальных работников и социальных педагогов в странах Европы

Раскрыта суть модернизации профессиональной подготовки социальных работников и социальных педагогов в странах Европы как объективного условия и реальности, которые обусловлены расширением функций и роли социальной работы в Европе и повышением внимания к социальному образованию.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных работников и социальных педагогов, внимание к социальному образованию.

Polishchuk V.A., Polishchuk Y.Y.

Modernization of social workers' and social teachers' professional training in Europe

The idea of modernization of social workers' and social teachers' training in European countries has been characterized as an objective necessity and reality, due to the expansion of functions and roles of social work in Europe and rising attention to social education. Modernization of social/social pedagogical education in European countries shows the enforcement of national education systems with the requirements of the Bologna Declaration, further development of pre-professional, higher and postgraduate education, finding alternative ways of obtaining a professional qualification in social work.

Key words: professional training of social workers and social teachers, attention to social education.

ПОТРЕБИ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ТА ПЛАНУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ

Попович А.М., Сопко Р.І.

У статті висвітлені проблеми формування системи соціальних послуг у відповідності до потреб людей похилого віку. Їх актуальність зумовлена прогресивним старінням населення, обмеженістю ресурсів та спробами реалізації принципу адресності у соціальній політиці.

Основна увага приділена структурі планування послуг, яка поєднує оцінку потреб, розробку переліку (пакету) послуг та індивідуальний підхід до задоволення потреб клієнтів, яка запропонована у Мадридському міжнародному плані дій щодо старіння. Відповідно до цієї структури охарактеризовані можливості вивчення потреб людей похилого віку та формальна і неформальна мережа підтримки у сучасній Україні.

Поглиблених досліджень потребують можливості диверсифікації ресурсів, розширення спектра надавачів послуг, прогнозоване зниження ролі неформальної мережі та попит на формальну допомогу з відповідним розширенням діапазону таких нестационарних послуг, як служби допомоги вдома, денне обслуговування і тимчасова (підтримуюча) допомога.

Ключові слова: старіння населення, потреби, оцінювання потреб, планування послуг, неформальна мережа допомоги, формальна мережа допомоги.

Прогресивне старіння населення в усіх європейських країнах призводить до зростання витрат на формальні і неформальні види соціальної допомоги, а також збільшення обсягу їх використання у зв'язку із зростанням кількості залежних від такої допомоги людей похилого віку. Один із варіантів прогнозу Інституту демографії і соціальних досліджень НАН України вказує на можливість досягнення чисельності населення України на середину 2050 року порядку 40 032,0 тис. осіб [3]. При цьому частка осіб старше 60 років складатиме близько третини всіх мешканців (33,5%) . За рейтингом старіння (часткою населення старше 65 років) Україна нині займає 11-те місце у світі [12].

За таких процесів традиційний підхід, згідно якого планування довготривалої допомоги в рамках соціального обслуговування полягало у встановленні певного співвідношення між кількістю ліжок у будинках для людей похилого віку і кількістю жителів регіону, вік яких вище певного цензу (наприклад, 100 ліжок на 1000 жителів старше 75 років), щораз більше підтверджує свою неспроможність не лише задовільнити потреби людей похилого віку та їх сімей, але й мати належне фінансове забезпечення. З'явилися нові тенденції у здоров'ї людей, змінилися відносна вартість альтернативних послуг, доступність нових технологій обслуговування, соціальні установки щодо місця надання допомоги і догляду. Незважаючи на існування різних підходів до планування послуг та їх стандартизації, застосування у соціальних службах більш досконалих інструментів залишається актуальною проблемою.

Тому проблеми соціальної роботи з людьми похилого віку в даний час знаходяться у центрі уваги багатьох соціальних інститутів та дослідницьких програм. Вивчення питань соціального обслуговування ведеться у широкому діапазоні теоретико-прикладних досліджень і охоплює різні аспекти цієї проблеми: принципи соціальної політики, конкретні форми і моделі соціальної роботи [1; 2; 6; 10; 12; 13]; становище людей похилого віку та стратифікаційні процеси у структурі суспільства [4; 5; 6]; організаційна структура і функціонування системи соціального обслуговування [9; 11]. В опублікованих матеріалах переважаючими є демографічний, організаційно-управлінський та економіко-правовий підходи. Поряд з цим не отримав всебічного, повного висвітлення такий аспект проблеми, як планування послуг у відповідності до потреб людей похилого віку, що і є метою даної статті.

За умов фінансово-економічної кризи обмеженість ресурсів вимагає відповідності послуг характеру потреб клієнтів. Орієнтовані на потреби клієнтів різні сегменти ринку послуг у європейських країнах оперативно реагують на постаріння населення. При розробці нового **Ford Focus як автомобіля, призначеного для людей різного віку, пропорцій, розмірів і можливостей, розробники використовують спеціальні костюми** "Старше

покоління", "Вагітна жінка", що дозволяє краще розуміти потреби значної частини населення земної кулі [7]. І хоча моделі (костюми) виглядають як щось середнє між екіпіровкою бджоляра і високотехнологічним скафандром для космонавта, сам факт є надзвичайно показовим.

Проблема допомоги людям літнього віку визнана на міжнародному рівні і знайшла відображення у Мадридському міжнародному плані дій щодо старіння (2002) в рамках проекту Фонду народонаселення ООН [6]. Ключові концепції оптимізації соціальних послуг орієнтують на формування трьохступінчастої структури планування послуг, у якій поєднані оцінка потреб, розподіл та індивідуальний підхід до задоволення потреб клієнтів.

Оцінка потреб людей похилого віку.

Розглядаючи проблему зрівноваження потреб і можливостей їх задоволення у контексті еволюційного та структурного підходів, Н. Луман зокрема, зауважує, що кількість "координованих осіб і потреб будуть збільшуватися" і тому "не дивлячись на вимоги персоналізації та професіоналізації, головний акцент у соціальній допомозі сьогодні робиться на програми прийняття рішень, тобто на правила, за якими оцінюється правильність рішень" [5]. Одним із таких правил у сфері соціальної політики та соціальної роботи визнається оцінка потреб клієнтів, яка визначає характер розподілу і детермінанти потреб у довготривалій допомозі. Це підвищує вірогідність отримання максимального обсягу обґрунтованих даних для розробки політики та вірогідність того, що основні учасники будуть вважати таку політику легітимною.

Оцінювання потреб розглядається як фундамент, на якому будується успішна політика національного рівня або регіональна програма. У Мадридському плані дій щодо старіння запропоновані окремі шляхи отримання інформації, які організовані у відповідності до трьох пріоритетних напрямів: участь людей похилого віку у розвитку суспільства; забезпечення охорони здоров'я і добробуту; створення сприятливих умов, що забезпечують індивідуальний розвиток людини впродовж усього життя. Таке рамкове планування може служити основою для збору інформації у процесі оцінювання потреб незалежно від того, які методи оцінки потреб обрані.

Оцінювання потреб людей похилого віку, проведене у європейських країнах протягом останніх десятиліть, нині визнається вирішальним кроком на шляху досягнення ефективності допомоги людям похилого віку [4]. Для практиків і науковців, які розпочинають цей шлях в Україні, важливими є окремі висновки. Перш за все, **європейські дослідження засвідчили безумовну перевагу комплексної оцінки потреб клієнтів, яка охоплює всі сфери життя і проводиться багатопрофільною командою спеціалістів (медики, соціальні працівники, психологи)**. Зведена до мінімуму професійна відокремленість зменшує дублювання в оцінках і сприяє розробці узгодженого пакету послуг, який може обмежити зростання витрат на їх надання. Хоча індивідуалізація послуг з надання допомоги і догляду підвищується за можливості їх оплати клієнтами, але при цьому вони потребують структур, які запропонують пакет послуг і допоможуть прийняти правильне рішення. Звертається увага на необхідність офіційного визнання ролі неформальної допомоги і догляду та надання підтримки шляхом інвестування коштів та здійснення програм допомоги особам, які забезпечують догляд. Зазначається також, що фрагментована і епізодична допомога повинна бути забезпечена комплексними і скоординованими діями, для чого варто стимулювати інтеграцію надання послуг всією формальною і неформальною мережею.

Дослідження підтверджують, що наявні ресурси не повинні бути основою для оцінки потреб (попит народжує пропозицію), а централізовані пункти інформації (інформаційні банки) допомагають людям похилого віку та особам, які забезпечують догляд і надають допомогу в домашніх умовах, ефективно використати пакет послуг. При цьому старі люди потребують адвокатів для захисту і відстоювання своїх прав, оскільки не завжди добре знайомі з ними і зазвичай погано розбираються в процедурах

оцінювання потреб.

Враховуючи останнє, **розробка простого, зручного у застосуванні міждисциплінарного методу оцінки** визнається як найбільш прийнятний підхід. Проте це складний, трудомісткий і тривалий у часі процес, реалізація якого з боку клієнтів передбачає їх доступ до незалежного консультування та інформації, усвідомлення необхідності всесторонньої оцінки їх потреб, а з боку фахівців – роз'яснювальної роботи та уміння проводити оцінювання.

Традиційним методом збору соціальної інформації вважається опитування. Незважаючи на широке застосування, опитування є далеко не єдиним способом отримання даних в соціальних дослідженнях. До того ж часто відповіді респондентів можуть відображати бажаний, а не реальний стан справ. Саме тому доцільно застосовувати комплекс методів. Традиційні опитування можуть бути з успіхом доповнені методом фокус-груп, особливо, коли необхідно уточнити та окреслити нову соціальну проблему. Одним із ефективних шляхів накопичення дослідницької інформації є аналіз документальних джерел (як традиційний, так і кількісний або контент-аналіз документів): моніторинг публікацій преси, радіо, телебачення, глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, аналіз державних та регіональних статистичних даних, використання особистих документів тощо. У роботі з людьми похилого віку добре зарекомендувало себе нарративне інтерв'ю. В окремих ситуаціях доречно застосувати дослідження випадків та біографічний метод.

Оцінювання потреб клієнтів в Україні активно розгортається завдяки міжнародним проектам. На початку 2005 року за підтримки Міністерства у справах міжнародного розвитку Великої Британії (DFID) було започатковано проект «Сприяння реформі соціальних послуг в Україні», який ставив за мету сприяти підвищенню спроможності надавати якісні й економічно ефективні соціальні послуги на рівні громади шляхом створення передумов для цього на місцевому, регіональному та загальнонаціональному рівнях [9]. **Важливе значення в розвитку надання соціальних послуг на основі вивчення потреб клієнтів** відіграв проект TACIS «Посилення регіональних соціальних служб», який розпочав свою діяльність в 2006 році, і основною метою якого було зміцнення потенціалу Міністерства праці та соціальної політики України і його регіональних управлінь з метою ефективного впровадження Закону «Про соціальні послуги», а також розроблення та випробування інноваційних моделей надання соціальних послуг незахищеним групам населення в пілотних регіонах. Поряд із супервізією, адвокацією та іншими моделями набуло розвитку оцінювання та планування догляду [9]. Підвищеним попитом користуються методичні рекомендації з питань оцінювання потреб клієнтів, запропоновані Українським фондом соціальних інвестицій [8].

Проведені дослідження з вивчення потреб людей похилого віку засвідчують ефективність їх проведення. Запропонована за результатами дослідження (аналіз «Медичних карт амбулаторного хворого», опитування пацієнтів із використанням автоматизованої експертної системи кількісної оцінки залежності (АЕСКОЗ) людини від медико-соціальної допомоги, моніторинг робочого часу працівників ТЦСОП) нова модель медико-соціальної реабілітації показала її ефективність: на 21, 6 % збільшилася кількість пацієнтів, задоволених якістю обслуговування; зменшилася кількість звернень до поліклініки (в 1, 5 рази), викликів швидкої допомоги (в 1, 9 рази) та госпіталізацій (в 2, 1 рази). Загальний економічний ефект цього нововведення – 87580 грн. на 100 прореабілітованих осіб у рік [2].

І хоча в Україні не існує нормативно затверджених форм оцінювання потреб у послугах, завдяки цим та іншим проектам українські соціальні служби мають зразки, над вдосконаленням яких нині продовжується робота.

Розробка переліку (пакету) послуг.

Цей етап розглядається як вироблення певного алгоритму для узгодження виявлених потреб людей похилого віку з пакетом послуг та умовами (місцем) їх надання. Його доцільність і мета – розширити можливості людей похилого віку для прийняття рішень щодо необхідних послуг. Він потребує: 1) встановлення порогових рівнів виявлених потреб (мінімального і максимально-

го) стосовно кожного виду умов і самого пакету можливих послуг; 2) інформації про рентабельність альтернативних пакетів послуг для визначення пріоритетних. Прогнозована ресурсомісткість різних пакетів послуг дозволяє узгодити вибір послуг з довготривалої допомоги і догляду із їх наявним спектром: за місцем проживання, у громаді, у стаціонарних умовах.

Нині в Україні значною мірою сформований, хоча до кінця не завершений, баланс трьох основних компонентів довготривалої допомоги і догляду: інституційна допомога (державна та НДО); служби обслуговування вдома; неформальна допомога (допомога і догляд, які забезпечують сім'я, родина, друзі, громада). Інституційна допомога надається у загальних та спеціальних геріатричних структурах Міністерства охорони здоров'я та Міністерства соціальної політики. Для надання соціальних послуг створено розвинуту мережу стаціонарних установ (інтернатів) та територіальних центрів соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян. Діють 320 будинків-інтернатів, з-поміж яких 83 – для громадян похилого віку та інвалідів, 27 пансіонатів для ветеранів війни та праці, 149 психоневрологічних інтернатів, 5 спеціальних будинків-інтернатів [12].

Альтернативою соціальному обслуговуванню в умовах будинків-інтернатів є надання послуг у громаді за місцем проживання – через 744 територіальні центри, що діють у кожному районі та містах України. Ці державні установи надають послуги пенсіонерам, інвалідам, одиноким непрацездатним громадянам та іншим соціально незахищеним категоріям як вдома, так і в умовах відділень стаціонарного, тимчасового та денного перебування.

Останніми роками основною тенденцією розвитку соціального обслуговування в стаціонарі стало створення закладів нових типів, і на сьогодні вже сформовано мережу міні-будинків-інтернатів з невеликою чисельністю проживаючих – 334 стаціонарні відділення при територіальних центрах. Це дає змогу наблизити стаціонарні соціальні послуги до осіб похилого віку та інвалідів, які їх потребують, і залишати їх у звичних умовах проживання.

Новою формою надання соціальних послуг є створення в регіонах спеціалізованих житлових будинків для одиноких ветеранів війни і праці, пенсіонерів та інвалідів із комплексом служб соціально-побутового призначення та медичного обслуговування. На сьогодні в Україні функціонує сім таких будинків, де проживає майже п'ятсот осіб: по два будинки у м. Києві та Одеській області, по одному - в АР Крим, Донецькій та Львівській областях [12].

Реформування медико-соціальної допомоги потребує відповідної підготовки кадрів, у зв'язку з чим у межах виконання Україною Мадридського міжнародного плану дій щодо старіння, з ініціативи Інституту геронтології та Уряду України за підтримки Програми зі старіння ООН у 2005 році було створено Державний навчально-методичний геріатричний центр НМАПО ім.П.Л. Шупика, основним завданням якого стала організація та координація до- та післядипломної геріатричної підготовки медичних і соціальних працівників, а також волонтерів і самого населення [13]. За підтримки проекту МАТРА та ФН ООН Інститут геронтології розпочав створення мережі центрів для інформаційної підтримки людей похилого віку та проведення навчання населення принципам здорового способу життя і активного довголіття.

Ведеться робота з оптимізації медико-соціальної допомоги людям літнього віку шляхом розвитку служби паліативної та хоспісної допомоги, оскільки сьогодні така мережа розвинута недостатньо. При потребі у понад 3700 паліативних і хоспісних ліжок у хоспісах та відділеннях ПХД розгорнуто лише понад 650 ліжок [1]. Через обмежені фінансові та кадрові ресурси інтернати для людей похилого віку системи Міністерства соціальної політики України також не забезпечують потреби у медико-соціальній допомозі для цієї категорії населення. З 2010 року розпочато підготовку медичних і соціальних працівників з питань паліативної та хоспісної допомоги у НМАПО ім.П.Л.Шупика.

Старіння населення породжує багато складних питань у всьому світі. В умовах економічної кризи європейські держави «загального добробуту», що, як і раніше, гарантують високий рівень соціального забезпечення, вже з кінця 90-х років поступово відмовляються від масового зведення будинків-інтернатів

через високі економічні витрати. І починають реалізовувати альтернативне рішення — допомогу людям похилого віку вдома. У цьому сенсі цікавий досвід Данії, де комплексним соціальним обслуговуванням вдома охоплено 24,6% усіх людей похилого віку (майже 172 тис.) [4]. Окремі програми передбачають активну опіку і спостереження за людьми віком після 75 років. Навколо кожного з них створюється «мережа солідарності» (з допомогою телефонів і, за необхідності, відвідин удома). До неї входять ті, хто оточує людину, — родичі, сусіди, продавці сусіднього магазину, лікар, волонтери соціальної служби. Такий підхід дає змогу істотно поліпшити якість життя немолодшої людини з мінімальними витратами кадрових і фінансових ресурсів. Для людей похилого віку, які потребують постійного догляду, у європейських країнах створюються будинки сімейного типу. Є люди похилого віку, що мешкають у спільному будинку у власних окремих квартирах, маючи можливість користуватися деякими загальними послугами (пральня, їдальня, купівля продуктів тощо) або ж погоджуються жити разом у квартирі, щоб скоротити витрати на утримання власного житла.

Саме в цій перспективі переглядається соціальна політика стосовно людей похилого віку в Україні. Проблема надмірної централізації соціальних послуг та необхідність їх удосконалення на основі вивчення потреб клієнтів визнана і на офіційному рівні. Зокрема, у Концепції реформування системи соціальних послуг від 13 квітня 2007 р. [11] серед основних завдань визначені: розроблення державних мінімальних стандартів якості соціальних послуг, затвердження методології визначення потреб у соціальних послугах та планування їх надання для адміністративно-територіальних одиниць; утворення інформаційно-консультативних ресурсних центрів соціальних послуг з метою забезпечення вільного доступу до послуг осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Щораз більше визнання отримує необхідність впровадити в місцевих органах соціального захисту процедури вивчення потреб у соціальних послугах, що включає розробку й впровадження методики вивчення потреб місцевих громад у соціальних послугах, планування соціального замовлення і відповідне надання послуг у громаді на підставі виявлених потреб, проведення навчання працівників органів місцевої влади з питань визначення потреб та планування соціальних послуг.

Індивідуалізація допомоги і догляду.

Ця складова у структурі планування послуг містить два компоненти: перелік послуг для вибору та поєднання вибору і переваг клієнтів з вибором і перевагами їх сімей, родин, друзів з тим, щоб визначити, де фактично буде надана і отримана довготри-

вала допомога. Такий підхід сприяє хай і обмеженим, але ґрунтованим на перевагах клієнтів пропозиціям індивідуальних полуг. Важливою заключною частиною цього алгоритму є генерування інформації про тенденції у використанні соціальних послуг, яка може сприяти удосконаленню планування стратегій на регіональному та національному рівнях.

Попри чіткий і прозорий механізм дії представлений алгоритм не дає однозначної відповіді на всі запитання, пов'язані з необхідністю оптимізації системи соціальних послуг для людей похилого віку. Як національні критерії відбору для надання допомоги, закріплені нині у нормативно-правових актах України, так і критерії права на отримання послуг в залежності від потреб, які нині лише розробляються, мають слабкі і сильні сторони. Національні критерії повинні бути достатньо гнучкими і чутливими до різноманітності індивідуальних потреб людей похилого віку, щоб не ставити у невідгідне становище, для прикладу, тих клієнтів, у яких потреби вищі встановленого максимального порогового рівня або ж самостійність яких поки що не обмежена, але вже потребує підтримуючої допомоги і догляду. Так само орієнтація на індивідуальну оцінку потреб вирає у поєднанні з широкими критеріями визначення права на допомогу, які враховують відмінності у вартості і доступності допомоги і передбачають стандартизацію послуг.

Оскільки найближчими роками в структурі населення України слід очікувати збільшення чисельності людей похилого віку, які потребуватимуть сторонньої допомоги та соціального захисту, то виникає необхідність упорядкування соціальних послуг, узагальнення кращого досвіду їх надання та створення системи соціальних послуг, що задовольнятиме їх потреби.

Нині можна говорити, що не лише світова, а й вітчизняна практика засвідчує, що соціальні послуги є найбільш ефективним видом соціальної допомоги за умов реалізації принципів адресності та індивідуального підходу. Тобто ефективний соціальний захист — це не лише гарантовані державою соціальні виплати, а насамперед розвинена мережа соціальних послуг, які надаються з урахуванням особливостей і потреб різних категорій клієнтів. Щоби бути здатною до подолання соціальних ризиків система соціальних послуг повинна швидко й адекватно реагувати на попит і зміни у потребах людей. Це вимагає нових підходів, диверсифікації ресурсів, розширення спектра надавачів послуг. Поглиблених досліджень потребують і прогнозовані зниження ролі неформальної мережі та попит на формальну допомогу з відповідним розширенням діапазону таких нестаціонарних послуг, як служби допомоги вдома, денне бслуговування і тимчасова (підтримуюча) допомога.

Література

1. Губський Ю.І. Оптимізація медико-соціальної допомоги людям літнього віку в Україні шляхом розвитку служби паліативної та хоспісної допомоги віку / Ю.І.Губський, В.В.Чайковська, А.В.Царенко. — V Національний конгрес геронтологів і гериатрів України. Тези. — К. — 12-14 жовтня 2010 року. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://www.geront.kiev.ua/psid>> і <<http://www.nbu.gov.ua/portal>>. — Мова укр.
2. Єгорова Л.В. Організація медико-соціальної допомоги людям похилого віку в територіальних центрах соціального обслуговування пенсіонерів віку. — V Національний конгрес геронтологів і гериатрів України. Тези. — К. — 12-14 жовтня 2010 року / Л.В.Єгорова. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://www.geront.kiev.ua/psid>> і <www.nbu.gov.ua/portal>. — Мова укр.
3. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. / За ред. Е.М.Лібанової. — К.: Український центр соціальних реформ, 2006. — 138 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://www.idss.org.ua/Prognoz%20Ukrain.pdf>>. — Мова укр.
4. Coyte P. Как сбалансировать условия предоставления помощи пожилым людям ? Краткий аналитический обзор / Peter C. Coyte, Nick Goodwin, Audrey Laporte / Европейская министерская конференция ВОЗ по системам здравоохранения: «Системы здравоохранения — здоровье — благосостояние». — Таллин, 2008. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/76434/E93418R.pdf>. — Мова укр.
5. Луман Н. Формы помощи в процессе изменения общественных условий Никлас Луман / Социологический журнал. — 2002. — №1-2. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://www.nir.ru/socio/scipubl/sj/sj1-2-00.html>>. — Мова укр.
6. Мадридский международный план действий по проблемам старения / ООН, Департамент по экономике и социальным вопросам; Отдел социальной политики и развития. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_monitoring/documents/document5491.shtml>. — Мова укр.
7. Новий Ford Focus створюють з урахуванням потреб людей похилого віку та вагітних [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://hedgeray.info/?p=10>>. — Мова укр.
8. Оцінювання потреб клієнтів соціальних служб. Методичні рекомендації для закладів та установ, що працюють із вразливими групами населення / Український фонд соціальних інвестицій. — К.: ТОВ «ЛДЛ», 2007. — 204 с.
9. Посилення ролі регіональних служб. Інноваційні підходи і моделі як складова стандартів якості. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: <<http://mlsp.kmu.gov.ua/labour/sp/control/uk/archive/docview?typeld=36189>>. — Мова укр.

10. Потребности пожилых людей в медико-социальной помощи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://shemshur.narod.ru/Portfolio/Sv_Dim_school/Old_Age_Problems_2.pdf. – Мова укр.
11. Про затвердження плану дій з реалізації Концепції реформування системи соціальних послуг на період до 2012 року. Розпорядження КМУ від 30 липня 2008 р. N 1052-р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1052-2008.... – Мова укр.
12. Рибалко В. Освіта для «срібного» покоління або як перетворити загрозу розвитку суспільства на його рушійну силу / В.Рибалко // Соціальний захист – 2008. – № 12. – С.17-21.
13. Стадник Л.А. Нові напрями кадрової політики та інформаційної підтримки при наданні медико-соціальної допомоги людям літнього віку / Л.А.Стадник. – V Національний конгрес геронтологів і гериатрів України. Тези. – К. – 12-14 жовтня 2010 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.geront.kiev.ua/psid> і www.nbu.gov.ua/portal. – Мова укр.

Попович А.М., Сопко Р.И.

Потребности пожилых людей и планирование социальных услуг

В статье освещены проблемы формирования системы социальных услуг в соответствии с потребностями пожилых людей. Их актуальность обусловлена прогрессивным старением населения, ограниченностью ресурсов и попытками реализации принципа адресности в социальной политике.

Основное внимание уделено структуре планирования услуг, которая объединяет оценку потребностей, разработку перечня (пакета) услуг и индивидуальный подход к удовлетворению потребностей клиентов, предложенной в Мадридском международном плане действий по старению. Согласно этой структуре охарактеризованы возможности изучения потребностей пожилых людей, формальная и неформальная сеть поддержки в современной Украине.

Углубленных исследований требуют возможности диверсификации ресурсов, расширение спектра поставщиков услуг, прогнозируемое снижение роли неформальной сети и спрос на формальную помощь с соответствующим расширением диапазона таких нестационарных услуг, как службы помощи на дому, дневное обслуживание и временная (поддерживающая) помощь.

Ключевые слова: старение населения, потребности, оценка потребностей, планирование услуг, неформальная сеть помощи, формальная сеть помощи.

Popovich A.M., Sopko R.I.

Needs of the elderly and social services planning

The article outlines the problems of social services to meet the needs of elderly people. Their relevance is due to progressive aging of the population, limited resources and efforts to implement the principle of targeting in social policy.

The main attention has been paid to the structure planning services, combining needs assessment, develop a list (package) services and individual approach to customer satisfaction, which is suggested in the Madrid International Plan of Action on Ageing. According to this structure features described learning needs of older age and the formal and informal support network in contemporary Ukraine.

In-depth research need for diversifying resources and enhance service providers estimated reduction in the role of informal networks and formal demand for assistance with the appropriate extension of such time-dependent range of services like home care services, daytime service and time (supportive) care.

Key words: aging population, needs, needs assessment, planning services, an informal network of care, formal care network.

УДК 374.32+37.018.55

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Пришляк О.Ю.

У статті актуалізовано проблему формування інформаційної культури у майбутніх педагогів: розкрито суть дефініції „інформаційна культура майбутніх педагогів”, охарактеризовано компоненти, організаційно-педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх педагогів, критерії та показники її сформованості.

Ключові слова: інформаційна культура майбутнього педагога, компоненти, організаційно-педагогічні умови формування інформаційної культури, критерії сформованості інформаційної культури.

Проблема підготовки висококваліфікованих педагогів, здатних ефективно вирішувати професійні завдання виховання, освіти і розвитку школярів у сучасних умовах, вимагає належного формування у них інформаційної культури.

Проблема формування інформаційної культури у майбутніх педагогів розглядається у працях таких учених, як В. Безпалько, Р. Вільямс, Б. Гершунський, Д. Джонассен, М. Жалдак, В. Зінченко, К. Колін, Ю. Машбиць, Ю. Рамський, М. Сараф та інші.

Професійна діяльність педагога в сучасних умовах є багатоаспектною за своїм змістом і технологією її реалізації. У сучасних умовах спостерігається постійне оновлення технологій навчально-виховної діяльності: це і створення змісту навчальних дисциплін, наявність інформаційно-аналітичної бази, яка дає змогу оновлювати і поповнювати знання, постійне оновлення

форм і методів роботи, оновлення та різноманітність навчально-методичного забезпечення та необхідність його застосування на практиці. З огляду на це, формування інформаційної культури майбутнього педагога набуває особливого значення.

У науковій літературі розроблено базові теоретичні й практичні положення щодо підходів до підготовки майбутніх педагогів, обґрунтовано форми і методи їх психолого-педагогічної підготовки до практичної діяльності з різними групами школярів.

На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури визначено, що інформаційна культура педагога – це складова загальної культури, яка передбачає вільне орієнтування в сучасному інформаційному середовищі, здатність сприймати та аналізувати нову інформацію а також готовність до застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у процесі реалізації професійної діяльності. Інформаційна культура педагога передбачає володіння ним знаннями і вміннями, що лежать в основі здійснення навчально-виховної діяльності, здійснення аналізу її результативності, прогнозування та моделювання технологій її вдосконалення, здійснення просвітницької діяльності серед батьків і громадськості з використанням сучасних інформаційних технологій. Виходячи з визначення інформаційної культури дослідники О.Кареліна, О.Повідайчик та інші розглядають її зміст як сукупність таких складових: загальноосвітньої, світоглядної та професійної.

Загальноосвітня складова характеризується як знання і вміння ефективного використання інформації, знання можливостей комп'ютерних інформаційних технологій та вміння їх використовувати, знання та розуміння основних напрямів застосування сучасних інформаційних комп'ютерних технологій у процесі здійснення професійної діяльності та реалізації перспектив їх розвитку. Світоглядна складова трактується як розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишньої дійсності; здатність людини передбачати наслідки власних дій, вміння підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, які необхідно дотримуватися в інтересах суспільства. Професійна складова, зазвичай, трактується як розуміння цілей та напрямів застосування сучасних інформаційних комп'ютерних технологій в окремих установах і в усій системі соціального захисту населення; вміння та навички роботи з сучасних інформаційних комп'ютерних технологій, а також із програмним забезпеченням соціального призначення.

Структура інформаційної культури майбутнього педагога як складне інтегративне утворення трактується дослідниками через такі основні компоненти – мотиваційний, емоційно-вольовий, змістовий та операційно-дієвий. Ці компоненти визначають якості майбутнього педагога, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності із застосуванням новітніх технологій.

Теоретичний аналіз психологічної та соціально-педагогічної літератури свідчить, що на даний час не існує єдиних підходів щодо визначення шляхів формування інформаційної культури майбутніх фахівців. Переважна більшість дослідників дотримуються думки, що формування інформаційної культури в освітній системі доцільно забезпечувати через: спеціальну підготовку, основу якої складають дисципліни галузі інформатики; вивчення дисциплін циклу інформатики (фахових), а також інших дисциплін гуманітарного, соціально-економічного чи природничого блоку (загальних). Вивчення досвіду педагогічної освіти у вищих навчальних закладах України дає підстави для висновку, що, на жаль, у практиці їх діяльності домінують традиційні технології навчання, епізодичне використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі, тобто формування інформаційної культури студентів, зазвичай, відбувається у процесі вивчення дисциплін інформатики. Інші форми формування інформаційної культури майбутніх педагогів у нашій країні поки що не набули широкого поширення, оскільки пов'язані з труднощами, подолання яких вимагає створення відповідного навчально-інформаційного середовища, забезпечення взаємозв'язку між загальноосвітніми і фаховими дисциплінами та інше.

З метою оцінки рівня сформованості інформаційної культури у майбутніх педагогів важливою є розробка діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості інформаційної культури. Дослідники пропонують їх визначати за відповідними критеріями таких основних показників: *мотиваційного, емоційно-вольового, змістового та операційного компонентів.*

Так, критеріями *сформованості мотиваційного компонента* є: прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистих якостей; ступінь активності і самостійності розумової діяльності (при підготовці та виконанні лабораторних робіт, розв'язуванні задач тощо). Критеріями *сформованості емоційно-вольового компонента* є: енергійність, здатність до вольових зусиль, активність, емоційна стійкість, сформованість рефлексивної позиції. Критеріями *сформованості змістового компонента* є: розуміння передумов і наслідків процесу інформатизації суспільства, його значення для прискорення науково-технічного прогресу, гуманізації суспільства; розуміння проблем взаємодії "людина – ЕОМ", впливу інформатизації на особистість; уявлення про методологічні проблеми інформатики як фундаментальної наукової дисципліни; розуміння ролі інформатики в науковій картині світу. На думку дослідниці О. Повідайчик *критеріями операційного компонента* може слугувати рівень засвоєння таких знань: про інформацію та інформаційні процеси; основні принципи організації і функціонування апаратного і програмного забезпечення комп'ютера; процеси алгоритмізації з точки зору впорядкування роботи з інформацією; програмування як

засобу реалізації алгоритмів; про характер праці з використанням інформаційних технологій; основні принципи організації і функціонування глобальних і локальних комп'ютерних мереж, мультимедійних технологій як можливості представлення інформації користувачу в інтерактивному режимі; про основні напрямки застосування обчислювальної техніки в суспільстві та перспективи розвитку інформатики і обчислювальної техніки; вмінь: працювати в операційній системі Windows; застосовувати універсальні прикладні програми; використовувати спеціальні прикладні програми різного призначення.

На підставі зазначених критеріїв можна з певною долею умовності виокремити такі рівні інформаційної культури майбутнього педагога: низький, середній, достатній і високий.

Низький рівень сформованості інформаційної культури майбутнього педагога характеризується слабо розвинутими ціннісними уявленнями стосовно майбутньої професійної діяльності із застосуванням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, недостатнім розумінням сутності феномена інформації та інформаційних процесів, відсутністю належної світоглядної підготовки, нерозвинутими уміннями правильного та ефективного використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій. Майбутній педагог з недостатнім рівнем сформованості інформаційної культури поверхово усвідомлює необхідність власної праці над формуванням своєї інформаційної культури, не прагне до підвищення свого творчого потенціалу, у навчальній роботі він, зазвичай, не проявляє ініціативи, недостатньо самостійний, не впевнений у своїх силах.

Середній рівень сформованості інформаційної культури майбутнього педагога характеризується недостатньо розвинутими ціннісними уявленнями стосовно майбутньої професійної діяльності із застосуванням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, неповним розумінням сутності феномена інформації та інформаційних процесів, наявністю певної світоглядної підготовки, частковими уміннями правильного та ефективного використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій. Майбутній педагог в основному усвідомлює необхідність роботи з формування інформаційної культури, не завжди прагне до підвищення свого творчого потенціалу, у навчальній роботі наполегливий, самостійний, ініціативний лише за певних умов, недостатньо впевнений у своїх силах.

Достатній рівень сформованості інформаційної культури майбутнього педагога характеризується достатньо розвинутими ціннісними уявленнями стосовно майбутньої професійної діяльності із застосуванням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, достатнім розумінням сутності феномена інформації та інформаційних процесів, наявністю достатньої світоглядної підготовки, достатніми уміннями правильного та ефективного використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій. Майбутній педагог усвідомлює необхідність роботи з формування інформаційної культури, прагне до підвищення свого творчого потенціалу, у навчальній роботі наполегливий, самостійний, ініціативний.

Високий рівень сформованості інформаційної культури майбутнього педагога характеризується добре розвинутими ціннісними уявленнями стосовно майбутньої професійної діяльності із застосуванням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, глибоким розумінням суті феномена інформації та інформаційних процесів, наявністю високої світоглядної підготовки, уміннями правильного та ефективного використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій. Майбутній педагог глибоко усвідомлює необхідність роботи з формування інформаційної культури, прагне до підвищення свого творчого потенціалу, у навчальній роботі проявляє наполегливість, самостійність, ініціативність, упевнений у своїх силах.

З метою формування належного рівня інформаційної культури у майбутніх педагогів під час їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі важливо обґрунтувати на теоретичному рівні систему її формування, складовими якої можуть і мають стати: цілепокладання, орієнтоване на досягнення високого

рівня сформованості інформаційної культури майбутніх фахівців; забезпечення його змістовим і технологічним компонентами професійної підготовки.

Ефективність системи формування інформаційної культури майбутнього педагога у значній мірі зумовлюється тим, наскільки процес професійної підготовки базується на закономірностях і принципах професійної підготовки. Досвід роботи автора у вищому навчальному закладі дає підстави для висловлення припущення, що використання таких інноваційних технологій у процесі професійної підготовки як метод проєктів, комп'ютерного моделювання, використання інформаційних ресурсів сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів щодо застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій в майбутній

професійній діяльності і сприяють оволодінню необхідних знань, умінь і навичок.

Аналіз наукових матеріалів, документальних джерел, вивчення досвіду вищої педагогічної освіти дають підстави для висновку, що формуванню інформаційної культури майбутніх педагогів сприяють такі організаційно-педагогічні умови: створення інформаційного середовища; інформаційне насичення змістового і технологічного компонента професійно спрямованих дисциплін; розробки та використання інформаційних програм у процесі викладання професійно спрямованих дисциплін та різних видів практики; забезпечення взаємозв'язку між процесом професійної підготовки майбутніх педагогів та процесом їх професійної діяльності.

Література

1. Коломієць А.М. Інформаційна культура як системоутворюючий чинник професійної культури вчителя / Алла Миколаївна Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Зб. наук. пр. – Вип. 9. – Київ–Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2006. – С.402-409
2. Коломієць А.М. Інформаційна діяльність студента як чинник і показник розвитку інформаційної культури майбутнього вчителя / Алла Миколаївна Коломієць // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2007. – № 19. – С.155-161
3. Гуревич Р.С. Нові інформаційні технології в підготовці сучасного фахівця / Р.С.Гуревич, А.М.Коломієць, Д.І.Коломієць // Кримські педагогічні читання, Харків., 2001. – С.149-153
4. Повідайчик О.С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки: дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Оксана Степанівна Повідайчик. – Тернопіль, 2007. – 265 с.

Пришляк О.Ю.

Формирование информационной культуры будущих педагогов

В статье актуализировано проблему формирования информационной культуры у будущих педагогов: раскрыто сущность дефиниций „информационная культура будущих педагогов“, охарактеризовано компоненты, организационно-педагогические условия формирования информационной культуры будущих педагогов, критерии и показатели ее формирования.

Ключевые слова: информационная культура будущего педагога, компоненты, организационно-педагогические условия формирования информационной культуры, критерии и показатели формирования.

Pryshlyak O.Y.

Formation of prospective teachers' information culture

The study highlights the importance of forming prospective teachers' information culture: the author reveals the definition "prospective teachers' information culture", describes the components, organizational and pedagogical conditions underlying the formation of prospective teachers' information culture, the criteria and indicators of its completeness.

Key words: information culture of prospective teachers, components, organizational and pedagogical conditions underlying the formation of prospective teachers' information culture, the criteria and indicators of its completeness.

УДК 339.1:331

МАРКЕТИНГОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВНЗ ЯК СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Прохоренков В.М., Ковальська Н.М.

У статті проаналізовано досвід практичного проведення маркетингових досліджень та його використання в роботі менеджера освіти. Розглядаються аспекти вивчення попиту та мотивації споживачів освітніх послуг ВНЗ.

Ключові слова: ринок освітніх послуг, освітній менеджмент, менеджер освіти, маркетингові дослідження.

Сьогодні ринок освітніх послуг – складна та динамічна категорія, яка формується під впливом безлічі змінних чинників. Тому в умовах зростаючої конкуренції актуалізується проблема визначення основних цілей, системи дій, орієнтованих на задоволення потреб, запитів споживачів і замовників освіти. Від менеджера освіти вимагається постійне врахування змін, які відбуваються у соціальному середовищі, та швидка адаптація до нових проявів суспільного розвитку. Перед ним постійно постають питання «Якою має бути освітня організація, щоб задовольнити очікування зовнішнього середовища?», «Що чекає освітню організацію в майбутньому?». Тому маркетингові дослідження в умовах ринкових відносин постають невід'ємною складовою управлінської діяльності менеджера/керівника ВНЗ. Адже під час маркетингових досліджень вивчається мікро- і макросередовище ринку освітніх

послуг, його структура, місткість, мотивація споживачів. Разом з тим виявлення та аналіз відповідних даних та закономірностей є підґрунтям інформаційного забезпечення ефективного управління ВНЗ як педагогічною системою, його матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами.

Різні аспекти діяльності менеджера освіти розглядаються у працях Л.І.Даниленко, В.С.Демчук, В.Г.Гамаюнова, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського, І.С.Каленюка, В.В.Крижко, О.І.Мармази, І.В.Маслікової, В.І.Маслова, Є.М.Павлутенкова, В.В.Шаркунової, В.Д.Федорова та інших.

Мета статті – охарактеризувати деякі аспекти проведення маркетингових досліджень для отримання інформації щодо попиту та мотивації споживачів освітніх послуг ВНЗ. Це має забезпечити зниження ризику і невпевненості стану ВНЗ на ринку освітніх послуг.

Формування ринку освітніх послуг призводить до появи конкуренції між навчальними закладами. В системі освіти конкуренція, хоча вона і має специфічний характер, стимулює навчальні заклади знаходити нові підходи до удосконалення своєї роботи, вивчати споживача своїх послуг і не задовольнятися певною

часткою бюджетного фінансування, як це було раніше. «Необхідність подолання кризи висуває нові вимоги до середньої та вищої школи як стосовно організації підготовки фахівців принципово нової якості, так і відносно розробки та наукового обґрунтування моделей і методів управління, адекватних вимогам часу» [3, с. 16]. Зараз, враховуючи велику конкуренцію серед вищих навчальних закладів 3-4 рівня акредитації, менеджер освіти будь-якого рівня повинен використовувати отримані відомості, в першу чергу, для того, щоб якомога краще продати свою продукцію – освітні послуги. «Освітня система повинна бути відкрита, з найвищою мобільністю» [3, с. 37]. Нова модель управління освітою розглядається як ринок навчальних послуг, де державним і приватним товаром є освітні послуги, а учасники процесу освіти стають її споживачами [2].

Зменшення відсотку прийняття потенційно невірних управлінських рішень до того, як витрати стануть значними, своєчасне реагування на дії конкурентів – це переваги інформованих менеджерів освіти. Тому «в умовах інформаційного суспільства пріоритетною стає інформаційно-аналітична діяльність менеджера освіти, яка характеризується збільшенням кількості видів, джерел, потоків інформації, постійним оновленням її змісту, здійсненням низки послідовних дій над інформацією, тобто інформаційних процесів» [1, с. 106].

Ефективно працює колегіальний підхід до прийняття рішень – коли керівник, залежно від специфіки та складності проблеми залучає до своєї роботи інших фахівців: частіше за все це сам керівник, його заступники та спеціалісти відповідних підрозділів. При проведенні ефективної маркетингової діяльності важливою є особистість менеджера освіти та його здатність приймати обґрунтовані та виважені управлінські рішення. Як доведено, управлінські рішення повинні бути науково обґрунтовані; максимально повні, стислі та чітко сформульовані; прийняті вчасно з визначенням конкретних виконавців та термінів. «Прийняття управлін-

ського рішення – це і є вибір однієї альтернативи з усіх можливих на основі аналізу конкретних умов та прогнозування можливого впливу обраного варіанту на досягнення мети» [4, с. 53]. Тому можна стверджувати, що проведення маркетингових досліджень надає менеджеру освіти інформацію, яка може бути використана для прийняття раціонального і виваженого управлінського рішення. Адже збір, систематизація та накопичення інформації під час маркетингових досліджень – не самоціль, а засіб, знаряддя досягнення мети [6]. Важливим аспектом є систематичний характер маркетингових досліджень, адже випадкові, разові «виміри» ситуації на ринку не дають можливості прогнозувати та робити серйозні висновки.

Для закладів освіти більш доступною формою проведення маркетингових досліджень є соціологічні, психологічно-педагогічні анкетування, опитування, вивчення та аналіз статистичних даних. Тим більш що маркетингові дослідження не пропонують готових відповідей або стратегій. Вони пропонують дані, які можуть бути інтерпретовані у відповідну інформацію і втілені в план дій та заходів керівників структурних підрозділів ВНЗ.

Саме тому в Херсонському державному університеті відділ освітнього моніторингу та маркетингу проводить маркетингові дослідження з вивчення попиту та мотивації споживачів освітніх послуг, змін у міграційних потоках абітурієнтів. Це дозволяє керівникам різних підрозділів планувати профорієнтаційну роботу, цілеспрямовано проводити рекламні заходи. Зокрема, проведено анкетування більш 800 старшокласників м.Херсона та області визначило основні джерела отримання інформації про майбутнє місце навчання для старшокласників (рис.1) – це Інтернет і батьки; а також дозволило виявити ефективність розміщення рекламної продукції на різних носіях, адже було з'ясовано, що на друковані матеріали для абітурієнтів звертають увагу 14 % респондентів, радіо та телебачення – 5 %, газети і журнали – 2%



Рис.1. Джерела отримання інформації про майбутнє місце навчання для старшокласників

Надання профорієнтаційної інформації вчителям шкіл, особливо з районів області, обумовлює те, що 9% учнів інформацію про майбутнє місце навчання шукають у вчителів. Крім того, проведене дослідження показало, що після закінчення школи вступати до ВНЗ планує 74% старшокласників, при тому 6% ще не визначилися з тим, що хочуть робити після школи [7].

Проведені за декілька років дослідження серед більш ніж 1500 першокурсників університету дозволили встановити певні тенденції щодо мотивації вступу до ВНЗ. Адже людина, яка вчить-

ся, виступає одночасно і споживачем освітніх послуг, і співучасником їх виробництва. Наприклад, простежується чітко окреслена тенденція – основний вплив на вибір абітурієнтом конкретного ВНЗ належить батькам. При цьому зауважимо, що він більший серед студентів бюджетної форми навчання (як джерело інформації батьки виступали для 24%, за рекомендацією батьків вступили 22%). Разом з цим, переважна більшість першокурсників університету вважає свій вступ до ВНЗ власним вибором (62%). Слід зазначити, що на вибір навчального закладу абітурієнтами,

у порівнянні з минулим роком, зменшився вплив «засобів масової інформації» (на 7%) та збільшився вплив «друзів» (на 8%).

Цікаво, що серед першокурсників університету лише 10,3% (у 2008 р. – 13%) звертали увагу на джерела інформації у вигляді друкованих матеріалів для абітурієнтів, на газети, журнали, радіо та телебачення з року в рік – 3-4 %. Проте обрали відповідний напрям за рекомендацією рекламних заходів лише 1% респондентів.

Проведений аналіз надання вчителями шкіл професійно орієнтованої інформації свідчить, що вчителі навчальних закладів області більш активно (вдвічі більше від вчителів м.Херсона) надають інформацію про ВНЗ. Визнали подив дані про те, що жоден представник навчального закладу області або іншого міста не вступив на перший курс під впливом реклами, хоча на інформацію в газетах та журналах звертали увагу 5% старшокласників, друковані матеріали для абітурієнтів – 11% (херсонські учні 3% та 9% з області). Незважаючи на недостатнє комп'ютерне забезпечення населення, на сайт університету заходила для отримання інформації майже однакова кількість міських учнів та з області.

Таким чином, на підставі вивчення результатів анкетування

старшокласників та першокурсників можна скоригувати рекламну політику для кожного ВНЗ, визначити впливові рекламні носії та шляхи їх розповсюдження.

Іншим аспектом дослідження є постійна необхідність ВНЗ корегувати механізми адаптації до змін у соціальному середовищі. Необхідні відомості можна отримати при постійному аналізі мотиваційного підґрунтя щодо обрання абітурієнтом ВНЗ, зокрема напряму підготовки. Під час проведення дослідження було встановлено, що навчання в ВНЗ для абітурієнтів – це можливість реалізувати свої здібності та можливість отримати вищу освіту, а привабливим в обраному напрямі для половини першокурсників є наявність обраної спеціальності. Крім цього, абітурієнтів цікавить наявність бюджетних місць – 12% першокурсників (у 2008р. – 21%) та географічне розташування – 16%. Хоча останнє є більш вагомим для першокурсників бюджетної форми навчання.

На престиж професії більше зважають студенти контрактної форми навчання – 12% проти 9% серед бюджетників. Слід зазначити, що у порівнянні з попереднім роком спостерігається загальна тенденція до зменшення вагомості чинника «матеріальне положення в родині» в процесі обрання ВНЗ (12% ©

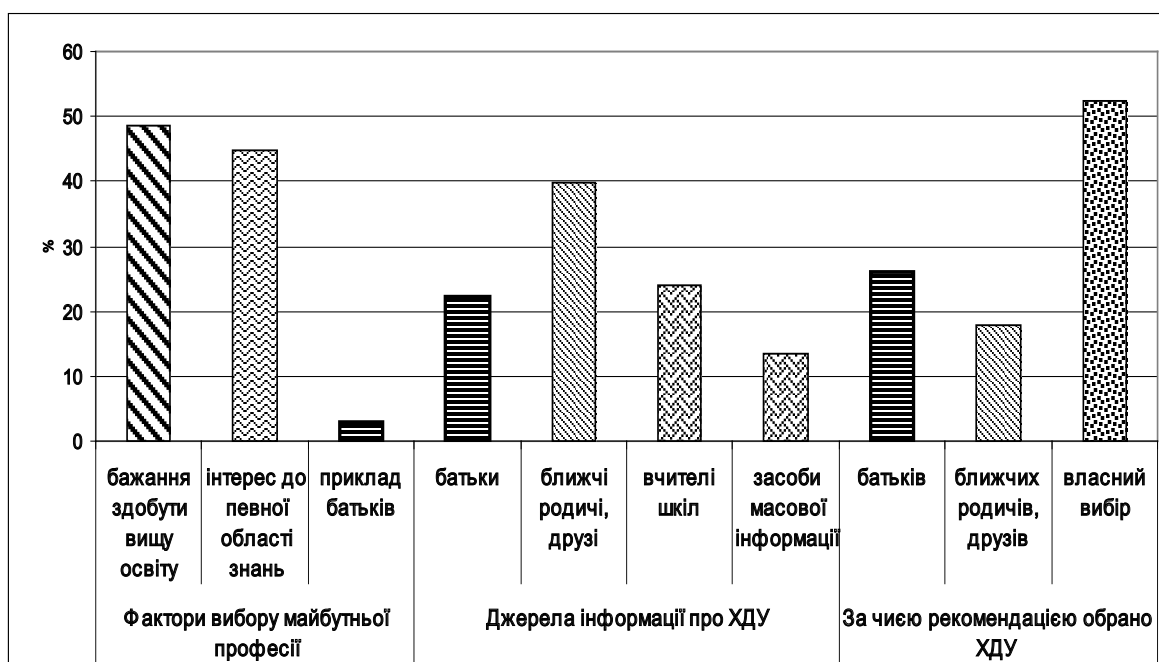


Рис.2. Інформаційне підґрунтя вступу до ВНЗ

Під час дослідження динаміки прояву інтересу до майбутньої професійної діяльності було проанкетовано. Було з'ясовано, що більшість випускників (57%) визначається з майбутньою професією ще до вступу до університету. Так, самовизначення щодо майбутньої професії відбулося до 9 класу у 17% випускників, а в старших класах – у 40% студентів. Частина випускників – 7% – обрала майбутню професію лише під час подачі документів до приймальної комісії. А у 17% студентів 5 курсу професійне самовизначення відбулося вже під час навчання в ХДУ. Наводить на роздуми той факт, що у 15% випускників цей процес ще триває.

Проведене дослідження дозволяє говорити про позитивну динаміку інтересу до майбутньої професії у студентів під час навчання в ВНЗ, адже підвищився інтерес до обраної спеціальності вже на першому курсі у 22% випускників. Позитивна динаміка цього показника прослідковується із року в рік. Підтвердилася важливість практичної підготовки студентів: після проходження педагогічної практики підвищився інтерес до обраної спеціальності у 28% студентів (у 2008 р. – 23%). Крім того, збільшилася (у порівнянні з минулим роком) кількість студентів, які стали більше цікавитися обраною спеціальністю на старших курсах (21% проти 19% у 2008 р.).

До позитивних зрушень можна віднести і той факт, що змен-

шилася кількість студентів університету, які взагалі не відчули підвищення інтересу до обраної спеціальності, у порівнянні з минулим роком з 26% до 22%. Крім того, відношення до спеціальності поліпшилося у порівнянні з минулим роком: значна частина студентів університету характеризує його як позитивне – 44% (у 2008 р. – 36%). Зменшився й відсоток випускників, які відчувають розчарування по відношенню до обраної спеціальності – 11% (у 2008 р. – 12%).

Відсоток молоді, яка відноситься до спеціальності скоріше позитивно, ніж негативно у багато разів більший проти тих, хто вважає навпаки (29% проти 3%). Зазначимо, що тенденція такого прояву позитивна – кількість студентів, яких спеціальність цікавить, які мають бажання займатися та відносяться до спеціальності скоріше позитивно, ніж негативно, збільшилася з 36% (2008 р.) до 44% (2009 р.); а скоріше негативне відношення скоротилося з 34% (2008 р.) до 29% (2009 р.).

Можливо тому, працювати за спеціальністю після закінчення університету планує більшість студентів. Зазначимо, що у порівнянні з минулим роком спостерігається позитивна динаміка бажання працювати за обраною спеціальністю: 2008 рік – 35%, у 2009 році – 48% випускників (рис.3).

Зазначимо, що на першому курсі вважають необхідним шукати майбутнє місце роботи 12% студентів, хоча в дійсності в цей час почали шукати лише 6% студентів (у 2008 році 16% та 12% відповідно).

□ вчителі шкіл стали частіше рекомендувати вступати до ХДУ (1,3% @ збільшився вплив засобів масової інформації на вибір абітурієнтами майбутнього місця навчання (0,3% @ збільшився відсоток молоді, професійне самовизначення яких відбулося в старших класах (40% @ збільшився відсоток респондентів, які визначили свій майбутній напрям професійної діяльності в період подачі документів до приймальної комісії (6% @ збільшилася вагомість такого вирішального фактора на вибір ВНЗ, як наявність обраної спеціальності (31% @ збільшилася вагомість престижу професії (5% @ зменшилася кількість осіб, у яких процес професійного самовизначення ще триває (16% @

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Расівська І.М.

У даній статті автором визначено та описано рівні сформованості дослідницьких умінь учителів початкових класів.

Ключові слова: рівні, розвиток, уміння, дослідницькі вміння, учителі початкових класів.

Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Інноваційні процеси, що відбуваються у суспільстві, вимагають від вчителів початкових класів не тільки постійного удосконалення знань, але й внесення в педагогічну діяльність елементів творчості, здійснення дослідницького підходу до проблем, що виникають в освітньому процесі.

На думку В.Загвязінського, дослідницький елемент «... був, є і ще в більшій мірі буде найважливішим елементом практичної педагогічної діяльності» [1, с. 14]. Сучасний учитель, який володіє дослідницькими уміннями і навичками, здатний активно і незалежно мислити, уміє творчо вирішувати різні педагогічні завдання, шукати нові варіанти вирішень педагогічних ситуацій, може організувати процес навчання на належному рівні, що відповідає вимогам сучасного суспільства [7, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на яких спирається автор. Основні напрями дослідження проблеми розвитку дослідницьких умінь учителів представлені в роботах вітчизняних та зарубіжних учених у галузі сучасної педагогічної науки В.Загвязінського, І.Зимової, В.Краєвського, Ю.Кулюткіна, А.Марона, Г.Сухобської, Л.Коржової, І.Зверева, Р.Шейраїної, З.Шершньової.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, якими присвячується означена стаття. Проте, не дивлячись на активне наукове розроблення проблеми розвитку дослідницьких умінь, маємо констатувати, що у проаналізованих нами роботах висвітлено лише окремі її аспекти. Водночас проблема діагностики дослідницьких умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти є практично не розробленою.

Формулювання цілей статті – визначити та описати рівні розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття "розвиток" розглядається в дослідженні як явище, що відбиває процес становлення і формування особистості, як створення в педагогічному процесі умов для оволодіння суб'єктом тих чи інших якостей.

Вважаємо, що дослідницькі вміння вчителів початкових класів формуються протягом навчання у ВНЗ, і є органічною складовою їх педагогічної діяльності. Аналіз наукових публікацій показав відсутність однозначного визначення поняття «дослідницькі вміння». На наш погляд, це пояснюється відсутністю єдиного визначення родового поняття «вміння»: одні дослідники під вмінням розуміють лише виконавську частину дії (Є.Кабанова-Меллер, В.Крутецький), інші – способи виконання дій (Д.Богоявленський, Н.Менчинська, Г.Шукіна), або – саму дію (Т.Ільїна, А.Люблінська).

У словнику С.Ожегова [2, с.832] вміння трактується як навичка у певній справі, досвід. Якщо вміння – це навичка, яка формується з досвідом, то вона є наслідком виконання дій, які неможливі без виконання певної діяльності. Діяльність включає усвідомлення мети і умов дії, вибір способів досягнення мети, виконання і результат дії. Тобто, дія якнайповніше відображає сутність поняття «вміння».

В.Андрєєв визначає дослідницькі вміння як уміння застосовувати відповідний прийом наукового методу в умовах вирішення навчальної проблеми, виконання дослідницького завдання [3, с.45]. На думку С.Бризгалової [4, с.57], дослідницькі вміння трактуються як спосіб реалізації «окремої діяльності». І.Зимня, О.Шашенкова [5, с.34] вважають, що дослідницькі вміння – це здатність до самостійних спостережень, дослідів, пошуків, що набуває індивідуальності в процесі вирішення дослідницьких завдань.

У контексті дослідження ми визначаємо дослідницькі вміння вчителів початкових класів як сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до са-

мостійних спостережень, узагальнення, аналізу процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до окресленої мети дослідницької або професійної діяльності.

Дослідницькі вміння базуються на здатності вчителів початкових класів усвідомлено здійснювати дії щодо пошуку, відбору, переробки, аналізу, проектування та підготовки результатів пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей процесу навчання в початковій школі.

Узагальнюючи розуміння поняття "дослідницькі вміння" різними авторами, розглянемо їх класифікацію. У науковій літературі визначено три основні структурні компоненти дослідницьких умінь: інтелектуальний, практичний, самоорганізацій та самоконтролю. Основою їх класифікації є складові дослідницької діяльності учителів: педагогічна діагностика (К.Інгенкамп, Б.Бітінас, К.Заріков, І.Смолук та ін.); моделювання діяльності вчителя (О.Абдулін, В.Беспалько, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, І.Зимова, О.Шашенкова та ін.); застосування сучасних педагогічних технологій (В.Монахов, Г.Селевко та ін.). Крім цього, педагогічна діяльність не може здійснюватись без інформаційного пошуку, аналізу і синтезу. Саме тому у теоретичній моделі дослідницьких умінь учителів ми виділили такі групи вмінь: аналітико-синтетичні та інформаційні (вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати наукову інформацію; вміння здійснювати інформаційний пошук в системі Internet; вміння описувати педагогічні явища; вміння використовувати науковий тезаурус, вміння визначати конкретну педагогічну проблему); діагностичні (вміння визначати конкретний предмет діагностики; вміння розробляти діагностичний інструментарій і чітко описувати техніку його використання у педагогічному процесі); прогностично-проектувальні (вміння моделювати педагогічну діяльність; уміння передбачати наслідки педагогічного процесу; вміння прогнозувати шляхи виправлення недоліків); креативно-інноваційні (вміння знаходити нове в педагогічних явищах; вміння робити вибір методичної концепції власної праці; вміння добирати та розробляти завдання розвивального характеру для експериментального підтвердження запропонованої на початку дослідження гіпотези, вміння прогнозувати дослідно-експериментальну роботу).

Розроблена модель розвитку дослідницьких умінь [6, с.91] дозволила визначити критерії та рівні розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів. Такими критеріями є:

- 1) сформованість видів дослідницьких умінь;
- 2) наявність мотивації до дослідницької діяльності;
- 3) володіння методологією та методами педагогічного дослідження.

Згідно з критеріями визначено рівні розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів на основі наступних показників:

- психолого-педагогічної та методологічної поінформованості, що виявляється в обсязі та усвідомленості знань;
- потреби в самоактуалізації та творчому ставленні до освітнього процесу, проектуванні своєї діяльності;
- здатності до адекватної самооцінки, умінні аналізувати причини помилок та неправильних рішень;
- спрямованості особистості та позитивної мотивації до творчої діяльності.

Поєднання всіх показників в єдину систему дозволило охарактеризувати рівні розвитку дослідницьких умінь учителів.

Високий рівень розвитку дослідницьких умінь є властивим учителям, які мають цілісне уявлення про зміст дослідницьких умінь, досконало володіють формами та методами педагогічної роботи. Постійно виявляють ініціативу та творчість організації педагогічного процесу, застосовують нові педагогічні технології. Учителі добре володіють теоретичними та методологічними знаннями, орієнтуються на постійний самоаналіз діяльності, уміють досліджувати педагогічні процеси та їх активно перетворювати. Така організація навчально-виховного процесу відпо-

відає мотивам, потребам та інтересам учнів.

Учителі, які мають середній рівень володіють змістом та знають складові дослідницьких умінь, використовуючи їх під час розроблення методик, педагогічних рекомендацій, узагальнення власного досвіду. Вчителі, рівень дослідницьких умінь яких нами віднесено до середнього рівня працюють над самовдосконаленням, професійним зростанням.

Учителі з достатнім рівнем розвитку дослідницьких умінь розуміють їх сутність, але власне дослідницьку діяльність зводять до методичної роботи. Педагогічна діяльність таких учителів спрямована на розвиток знань, умінь та навичок учнів. У їх роботі переважають традиційні методи та прийоми навчально-пізнавальної діяльності. У педагогічному процесі орієнтуються на учня, його інтереси і потреби, враховуючи для аналізу та оцінки педагогічних фактів та явищ. Вони використовують різноманітні методи навчання, у тому числі і для активізації пізнавальної діяльності учнів, однак без їх ретельного дидактичного обґрунтування.

Учителі з низьким рівнем характеризуються обмеженими уявленнями про зміст і складові дослідницьких умінь. Вони не достатньо розуміють власне сутність цього поняття, не в змозі забезпечити організацію освітнього процесу. Педагогічна діяльність одноманітна, дослідницькі вміння відповідно до сучасних педагогічних вимог сформовано на рівні одностороннього пояснення, використання пасивних методів навчання. Вчителі, віднесені до цього рівня погоджуються з важливістю дослідницької діяльності в школі, але вони або не розуміють її сутності, або не проявляють активності. Це категорія вчителів, яка слідує стереотипному зразку поведінки через формальне ставлення до власної педагогічної діяльності. У таких педагогів низька мотивація до самовдосконалення, а відповідно і творчого зростання.

Після виділення і обґрунтування рівнів нами було проведено експериментальне дослідження з метою визначення рівня сформованості дослідницьких умінь учителів початкових класів, які перебувають на курсах підвищення кваліфікації.

З метою оцінки показників компонентів розвитку дослідницьких умінь нами застосовувалися різні методи: анкетування, тестування, інтерв'ю, метод самооцінки, метод незакінчених речень, бесіду, спостереження, експертні оцінки, самооцінку, розв'язання дослідницьких завдань різних типів і рівнів складності, аналіз навчальних занять, аналіз випускних творчих робіт слухачів курсів підвищення кваліфікації тощо.

За допомогою цих методів ми встановили рівень знань та умінь, що пов'язані з методологією дослідження, його етапами, методами педагогічного дослідження. Крім цього, визначалися

уміння вчителів аналізувати педагогічні ситуації та виявляти проблеми, вивчалось ставлення учителів до проблем школи та оцінювалися пропозиції з їх вирішення.

Для самодіагностики вчителям початкових класів власного рівня розвитку дослідницьких умінь було запропоновано оцінити власні знання та вміння, поставивши позначки у колонках "не володію", "володію посередньо", "володію", "володію добре та застосовую на практиці". Відповіді ми оцінювали за такими показниками:

- не володію – 0 балів;
- володію посередньо – 1 бал;
- володію – 2 бали;
- володію добре та творчо застосовую на практиці – 3 бали.

Оцінка рівня розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів на курсах підвищення кваліфікації проводилась у вигляді тестових завдань, побудованих на основі діагностичної карти. Отримані результати (три оцінки знань і умінь учителів початкових класів) фіксувалися у зведеній таблиці. Виравлювалося середній арифметичний показник за блоками знань і умінь та виводилася загальна сумарна оцінка на кожного вчителя початкових класів. Ми виявили, що лише 8% слухачів володіють дослідницькими вміннями на високому рівні, 9,9% – на достатньому, 12,9% – на середньому, а 69,2% – на низькому рівні. Близько половини педагогів не вміють виділити об'єкт і предмет дослідження, сформулювати гіпотезу, спрогнозувати очікувані результати, досить поверхово здатні охарактеризувати сутність своїх новаторських пошуків, не спираються у своїй роботі на будь-які чітко окреслені педагогічні ідеї, виявляють труднощі під час систематизації роботи з виявлення, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду на основі його наукового осмислення та аналізу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведений аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про низький рівень розвитку дослідницьких умінь у вчителів початкових класів та недостатнє використання інтегруючих факторів психолого-педагогічної і спеціальної підготовки педагогів цієї категорії.

Цей факт, на нашу думку, можна пояснити постійним підвищенням вимог з боку суспільства до комплексу знань, умінь та навичок учителів початкових класів; недостатньою розробленістю та орієнтацією інтегрованих програм (спецкурсів) на дослідницьку діяльність. Таким чином, аналіз отриманих анкетних даних дав можливість усвідомити зростаючу потребу вчителів початкових класів у дослідницьких знаннях і вміннях. Це і буде перспективою для нашого подальшого дослідження.

Література

1. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – 10 изд-е. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
3. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / Валентин Иванович Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
4. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: Монография / Светлана Ивановна Брызгалова. – Калининград, 2004. – 151 с.
5. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А.Зимняя, Е.А.Шашенкова - Ижевск, 2001. – 103 с.
6. Раєвська І.М. Орієнтовна модель розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти / І.М.Раєвська // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 6 (160). – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – 182 с.
7. Шипилова Т.Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Николаевна Шипилова. – Липецк, 2001. – 175 с.
8. Понятийный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eduhmao.ru/portal/dt?TezId=THEZURUS_49808&provider=NMAOThezaurusContainer&Letter=%D0%98.

Раевская И.Н.

Характеристика уровней развития исследовательских умений учителей начальных классов

В данной статье автором определены и описаны уровни сформированности исследовательских умений учителей начальных классов. Ключевые слова: уровни, развитие, умения, исследовательские умения, учителя начальных классов.

Raevskaya I.N.

Specifics of development levels of research abilities of primary school teachers

The author of the article has determined and considered the levels of formation of research skills of primary school teachers.

Key words: levels, development, abilities, research abilities, teachers of initial classes.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розлуцька Г.М.

У статті зроблено аналіз дефініцій "освітня технологія", "технологія навчання", "педагогічна технологія", "педагогічна інноваційна технологія" та ін. Розглянуто інноваційні технології, які активно використовуються у педагогічному процесі вищої школи.

Ключові слова: інновації, педагогічні технології, педагогічний процес вищої школи.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті зазначено, що головним чинником забезпечення подальшого розвитку освіти повинна стати інноваційна діяльність у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності. Пріоритетом є впровадження в освітню практику таких технологій, які забезпечили б ефективну підготовку обдарованої та здібної молоді до входження в соціум, формування еліти суспільства, здатної вивести державу із кризового стану.

Питання впровадження ефективних технологій у педагогічний процес розглядалось в 20-х роках ХХ ст. у працях В.Бехтерева, І.Павлова, А.Ухтомського, С.Шацького. Поняття "педагогічна технологія" трактувалось по-різному: як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять, що нагадує виробничу технологію; в іншому або як уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники [3].

У подальшому сутність поняття досліджували В.Беспалько, В.Бухвалов, Б.Горячов, В.Гузєєв, В.Євдокимов, Т.Ільїна, М.Кларін, А.Кушнір, І.Лернер, В.Монахов, Т.Назарова, В.Паламарчук, О.Пехота, Л.Прессман, І.Прокопенко, Г.Селєвко, М.Сибірська, С.Сисоєва, О.Філатов, Д.Чернілевський, М.Чошанов, С.Шоповаленко та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких вчених як С.Ведемейер, Г.Веллінгтон, М.Вульман, М.Кларк, П.Мітчел, Ф.Персиваль, С.Сполдінг, Р.Томас та ін. Інноваційні педагогічні технології в організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядалися в дослідженнях І.Богданової, В.Боднара, О.Гохберг, О.Євдокимова, І.Козловської, С.Сидоренка, А.Слободенюка, та ін.

Все нове із часом стає традицією, а традиції утверджують соціум. Метою нашого дослідження є аналіз освітніх технологій, які утвердилися в педагогічному процесі вищої школи, як такі, що відповідають тенденціям сьогодення.

Метою статті є висвітлення умов у провадженні технологій у практику вищої школи. Розглянемо генезис поняття "освітня технологія". Основою є слово "технологія", що походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, і *logos* – наука, закон. Визначене поняття було характерним для виробничого процесу і дослівно означало: наука про майстерність. "Технологія навчання" і "педагогічна технологія" стали усвідомлюватись системою засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом з розвитком навчальної техніки і комп'ютеризації навчання. На кінець 70-х – початок 80-х років відокремились два складники педагогічної технології: використання системного знання для вирішення практичних задач і використання в навчальному процесі технологічних засобів (М.Кларк, Т.Сікамото, Д.Фінн).

Сьогодні дедалі більше поширюється в науці й освіті поширюються як варіанти "педагогічна технологія", "технологія навчання", "освітні технології", "технології в навчанні", "технології в освіті". Ці поняття мають багато формулювань, залежно від того, як автори, що їх вживають уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. На відміну від поняття "технології в освіті", що умовно можна ототожнити з "технічними засобами навчання" під педагогічною технологією почали розуміти сукупність засобів і методів педагогічного процесу.

У документах Асоціації з педагогічних технологій США підкреслювалось, що педагогічна технологія є комплексним інтегральним процесом (люди, ідеї, засоби і способи організації діяльності) для аналізу проблем планування всіх аспектів засвоєння знань. З цього часу відбувається осмислення педагогічного

процесу з різними деталізаціями поняття педагогічної технології [2, с.12].

Поняття "педагогічні технології" трансформувалося у нові поняття: освітні технології, педагогічні технології, технології навчання. Освітні технології відбивають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору, їх призначення прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначенню відповідних освітнім цілям стандартів. Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні системи. На сучасному етапі – це гуманістична концепція освіти; система освіти в Україні та ін.

Якщо освітні технології відбивають стратегію освіти, то педагогічні технології втілюють тактику її реалізації у навчально-виховному процесі шляхом впровадження моделей останнього і тотожних йому моделей управління цим процесом. Наприклад, модель особистісно орієнтованого розвивального навчання, модульно-розвивального навчання, проблемного навчання та ін. Отже, педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного і управлінського процесів освітнього закладу і об'єднує в собі зміст, форми і засоби кожного з них [6, с. 124].

Близьке, але не тотожне поняттю педагогічної технології поняття навчальна технологія. Воно відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. Потребує спеціальної організації навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання. Але можливі й такі варіанти: до форм навчання добираються зміст і методи навчання або до методів – форми і структурується зміст навчання. Наприклад, це можуть бути предметне навчання, ігрова технологія, технологія проблемного навчання (на рівні методу), інформаційні технології, технологія використання опорних схем, конспектів, класичне лекційне навчання, навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів чи книжки, консультаційне, індивідуальне, дистанційне навчання, комп'ютерне навчання та ін.

Педагогічна техніка відбиває рівень майстерності педагога. Від того, як і якими прийомами навчання й виховання він володіє, залежить ступінь розвитку суб'єктів навчання і виховання. Це означає, що поняття педагогічна техніка, безумовно, пов'язане з поняттями навчальна або виховна технологія, педагогічна технологія, освітня технологія.

Наближеними до нашого розуміння є такі визначення. Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель педагогічної діяльності з проектування, організації та проведенню навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя (В.М.Монахов). Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання (ЮНЕСКО). Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети (М.В.Кларін) [2].

Педагогічна технологія – це створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога. (С.О.Сисоєва).

Поняття педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що включає в себе всі ці визначення і може бути представлено трьома аспектами:

а) науковим (педагогічна технологія – складова педагогічної

науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах):

б) процесуально-описовим (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів, для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети);

в) процесуально-дійовим (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) [4].

Таким чином педагогічна технологія функціонує в якості науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи принципів, прийомів і способів, що застосовуються у навчанні і в якості реального процесу навчання. Під педагогічною технологією, розглядається система найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

Педагогічна технологія повинна задовольняти деяким основним методологічним вимогам, критеріям технологічності: концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи); логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність; керованість (можливість цілепланування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату – певного стандарту навчання); відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами) та єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумовленість.

Сучасна педагогічна технологія - це синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що породжено суспільним і технічним прогресом та гуманізацією, демократизацією суспільства і технологічною революцією. Джерелами і складовими частинами нових педагогічних технологій є: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний вітчизняний і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка [3].

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. Кожна педагогічна технологія має свої процесуальні характеристики (мотиваційна, управлінська, категорія учнів), також має програмно-методичне забезпечення (навчальні плани і програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочно-технічні засоби навчання, діагностичний інтерпретації) [8, с.12].

Останнім часом у практику роботи вищої школи активно входять освітні інтерактивні технології. Сутність інтерактивних технологій в тому, що навчання відбувається при взаємодії тих, хто навчається. Викладач та студенти є суб'єктами навчання. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що студенти навчаються ефективній роботі в колективі (на жаль, студенти не мають навиків колективної роботи). При правильному, спланованому і систематичному застосуванні інтерактивних технологій ця проблема можна розв'язати. **Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.**

Алгоритм роботи педагога при проведенні інтерактивного заняття:

- 1) визначення доцільності використання інтерактивних прийомів саме на цьому занятті;
- 2) ретельний відбір та аналіз навчального матеріалу, у тому числі й додаткового (тести, приклади, ситуації, завдання для груп та ін);
- 3) планування заняття - етапи, хронометраж, орієнтовний поділ на групи, ролі учасників, запитання та можливі відповіді;
- 4) вироблення критеріїв оцінювання ефективності роботи груп, заняття;
- 5) мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації, наведення цікавих фактів та ін.
- 6) забезпечення розуміння студентами змісту їхньої діяльності

та формування очікуваних результатів під час оголошення, представлення теми;

- 7) надання студентам необхідної інформації для виконання практичних завдань за мінімально короткий час;
- 8) забезпечення засвоєння навчального матеріалу студентами шляхом інтерактивної вправи (на вибір викладача);
- 9) рефлексія (підбиття підсумків) у різних формах – індивідуальна робота, робота в парах, групах, дискусія, у вигляді малюнків, схем, графіків та ін. [7, с.311].

Орієнтовний розподіл часу між етапами інтерактивного заняття: мотивація – 5%; оголошення теми – 5%; інформування студентів – 10-15%; інтерактивна вправа – 50-60 %; рефлексія – 15-20%.

Нині зацікавлення викликають технології модульного навчання, яке останнім часом впроваджується в практику вищої школи. Структура навчального процесу за модульним принципом характеризується наступним змістом її елементів і логікою побудови. Вивчення теми (розділу) учбового матеріалу проводиться не по частинам на заняттях, а подається цілісно узагальненим модулем на установчих лекціях. Тривалість лекцій визначається об'ємом теоретичного матеріалу, способами його структурування. Установчі лекції висвітлюють особливо складні, проблемні питання теми, найновіші факти і події. Активізація мислення студентів в ході лекції забезпечується, якщо лекція носить проблемний характер. Роль викладача в реалізації такої педагогічної технології змінюється – він в основному виконує роль консультанта.

Самостійна робота студентів під керівництвом викладача на занятті повинна забезпечити підвищення вимог до інформаційної ємкості змісту учбових предметів, до творчої самостійної діяльності студентів. Під час використання нових педагогічних технологій вводиться система модульного контролю. Модульний контроль та визначення рейтингу студентів використовується для того, щоб стимулювати систематичну та самостійну роботи студентів, підвищення об'єктивності оцінювання їхніх знань, створення здорової конкуренції між ними в навчанні, виявлення і створення творчих здібностей.

Існує інший варіант – стратегічний. Він передбачає переведення навчального процесу на комп'ютерну технологію навчання. Вона можлива за умови розробки комп'ютерних програм, курсів і адекватних їм організаційних форм, методів викладання і навчання. Одною з основних цілей такої технології є моделювання використання комп'ютерів у майбутній професійній діяльності спеціалістів. Після загального заняття студентам пропонується машинний варіант індивідуального спілкування на комп'ютері.

Комп'ютер виконує функції робочого інструменту: засобу підготовки текстів та їх збереження; текстового редактора; графічного редактора; обчислювальної машини; засобу моделювання. Функцію об'єкта навчання комп'ютер виконує при програмуванні; створенні програмних продуктів; застосуванні різних інформаційних середовищ.

Викладач у комп'ютерній технології організовує педагогічний процес на рівні предмету, групи та внутрішньо-групової активності і координації, веде індивідуальне спостереження за студентами, надає допомогу при індивідуальному навчанні, підготовлює компоненти інформаційного середовища. Інформатизація навчання вимагає від викладача і студентів комп'ютерної грамотності, до структури комп'ютерної грамотності входять: знання основних понять інформатики і обчислювальної техніки; знання сучасних операційних систем та володіння їх основними командами; знання сучасних оболонок та операційних засобів.

В останній час посилюється увага до технології дистанційного навчання. Розвиток дистанційної освіти не випадковий – це закономірність адаптації освіти до сучасних умов: виконати соціальне замовлення суспільства без особливих матеріальних затрат з боку держави. Дистанційна освіта поєднує елементи очного, очно-заочного, заочного і вечірнього навчання на основі нових інформаційних технологій та систем мультимедіа. Відповідно, дистанційне навчання розглядаємо як сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку студенту основного обсягу матеріалу; інтерактивну взаємодію студентів та викладачів в процесі навчання; надання студентам можливості самостійної роботи по засвоєнню матеріалу; а також оцінку їхніх знань та навиків

в процесі навчання.

Дистанційне навчання базується на використанні персональних комп'ютерів, електронних підручників та засобів телекомунікацій, які становлять якісно нову технологію навчання. Для цієї технології характерна сильна пізнавальна мотивація, що створюється мережею Інтернет, та якість підготовки фахівця. Це й робить дистанційне навчання технологією навчання XXI сторіччя. Характерними рисами є: гнучкість, модульність, економічна ефективність, координаційна роль викладача, спеціалізований контроль якості освіти, використання спеціалізованих форм і засобів навчання.

Вищенаведене дає підстави зробити певні висновки. Сучасному суспільству необхідна масова якісна освіта, спроможна забезпечити зростаючі потреби споживача та виробника матеріальних і духовних благ. Якість професійної підготовки у вищій школі

знаходиться від рівня впровадження педагогічних технологій, які забезпечать ефективну підготовку висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців. Впровадження інноваційних технологій у педагогічний процес вищої школи є необхідною умовою для реального підвищення якості навчання, спрямованості на підготовку фахівця здатного повноцінно реалізувати себе в умовах інформаційного суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми педагогічних технологій в умовах функціонування вищої школи. Перспективними напрямками майбутніх досліджень вважаємо: розробку технології моніторингу розвитку творчих здібностей учасників педагогічного процесу в умовах кредитно-модульної системи навчання, вивчення психолого-педагогічних умов впровадження інформаційних технологій та ін.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта: [Из опыта внутрифирм. обучения-тренинга и бизнес-консультирования] / Михаил Владимирович Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С.12-18
3. Основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій у світовій педагогічній практиці / В.Л.Кондратюк, М.М.Волос, І.І.Бабин // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6.
4. Копняк Н.І. Застосування інноваційних технологій в навчальному процесі / Н.І.Копняк, Т.В.Красильник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 36.наук.пр. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С.379-380.
5. Пометун О. Интерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: 2002. – 135 с.
6. Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1-2 листопада 2007 року): Тези доповідей: У 2 ч. – Ч. 2 / Відп ред. А.А.Мазаракі. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 259 с.
7. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В.химинець. – Ужгород: Вид. ЗІППО. – Ужгород, 2007. – 364 с.
8. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / Андрей Викторович Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.

Розлуцкая Г.М.

Инновационные технологии в педагогическом процессе высшей школы

В статье сделан анализ дефиниций "технология образования", "технология обучения", "педагогическая технология", "педагогическая инновационная технология" и др. Рассмотрены инновационные технологии, которые активно используются в педагогическом процессе высшей школы.

Ключевые слова: инновации, педагогические технологии, педагогический процесс высшей школы.

Rozlutska G.M.

Innovative technologies in pedagogical process of high school

The author of the article has analysed the definitions "educational technology", "teaching technology", "pedagogical technology", "pedagogical innovative technology" and others. Innovative technologies, which are actively applied in the pedagogical process in the higher school, have been studied.

Key words: innovations, pedagogical technologies, pedagogical process of higher school.

УДК 37.013.42:06.011:061.213

ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ ЯК САМО АКТУАЛІЗАЦІЯ І САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Романовська Л.І.

У даній статті розглядається проблема впливу соціально значущої діяльності дитячих громадських об'єднань на процес життєтворчості зазначеної категорії дітей і підлітків. Особлива увага приділена аналізу життєтворчості як процесу само актуалізації і самовиховання членів зазначених об'єднань. З метою вирішення даної проблеми нами запропоновано психолого-акмеологічний підхід, у якості теоретико-методологічної основи використано теорію діяльнісного опосередкування між особистісних відносин.

Ключові слова: дитяче громадське об'єднання, самоактуалізація і самовдосконалення.

Досліджуючи діяльність сучасних дитячих громадських об'єднань у контексті наукових досягнень соціальної педагогіки, ми дійшли висновку, що до провідних її понять слід ввести і категорію «життєтворчість». За визначенням наукових джерел, «життєтворчість – це особлива й вища форма прояву творчої

природи людини. Це духовно-практична діяльність особистості, спрямована на творче проектування та здійснення її життєвого проекту» [6, с.158].

Однією із найважливіших передумов підготовки підлітків до життя є їх успішна соціалізація, невід'ємною складовою якої має стати їхня життєтворчість. Вважаємо, що перебування підлітків у дитячих громадських організаціях – одна із форм творення власного життя.

Незважаючи на певну специфіку (пластування, гайдінг, 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 лі-

тературі 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 виявлення в процесі дослідження впливу участі підлітка в роботі дитячої громадської організації на процес формування особистості. Вважаємо, що у якості міждисциплінарного комплексного підходу 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 розв'язання 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 міжособистісних 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.

Взаємодії як форми впливу майже тотожні з відносинами. Останні ж визначаються як "стосунки, зв'язки, взаємини між ким-небудь" [2, с.175]. Взаємодія являє собою двохсторонній процес, в якому у рівній мірі зацікавлені обидва суб'єкта взаємодії. Щоб даний процес мав простір для розгортання, повинні бути соціально-педагогічні підстави для зазначеної взаємодії. Мова йде 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.

Нашу увагу привертає введене у 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» [1, с.25].

Аналізуючи соціально-педагогічну діяльність соціальних педагогів, які працюють з сучасними дитячими громадськими об'єднаннями, ми дійшли висновку, що в своєму пошуку найважливіших параметрів, від яких власне і залежить ефективність всієї їхньої діяльності, необхідно звернутися до теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин. Остання ж визначає дещо іншу, відмінну від традиційних, ієрархізацію перемінних з точки зору їхнього впливу на ефективність процесу життєтворчості 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, в 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 висуваються 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 розвинутості 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 по мірі підвищення рівня соціально-психологічного розвитку дитячої організації і формування в ній колективістських відносин.

Життєтворчість як процес само актуалізації і самовдосконалення членів дитячих громадських об'єднань базується на діяльності і є її похідною. Таким чином, життєтворчість у зазначеному контексті постає як *комплекс функціонуючих соціально-виховних взаємодій, відносин і впливів взаємообумовлених і детермінованих формами і змістом життєдіяльності і спілкування членів дитячих організацій*. Проте не всяка життєдіяльність і спілкування є базовою основою життєтворчості зазначеної категорії дітей та підлітків, а лише ті її види, де відбуваються соціально-виховні взаємодії, внаслідок яких, на нашу думку, виникають відповідні виховні відносини і реалізуються соціально-педагогічні впливи. Кінцевою ланкою вказаного ланцюжка і є процес самоактуалізації і самовдосконалення членів дитячих спілок.

Взаємодії керівного активу дитячого громадського об'єднання з «рядовими» членами, а також їх між собою, з навколишнім оточенням і становлять, на нашу думку, механізм самоактуалізації і самовдосконалення членів дитячої організації.

Складаючись із виховних взаємодій, формуючись як їх синтез, процес життєтворчості членів дитячої спілки набуває нової, якісно відмінної сутності; він вбирає в себе, трансформує, сплавляє в єдине ціле всі виховні взаємодії. Кожен член дитячого формування в процесі внутрішньоспілкових взаємодій перебуває певний час у цій специфічній системі соціально-педагогічних впливів.

При цьому конкретна особистість у спільній діяльності з іншими членами дитячого громадського об'єднання набуває, залежно від її змісту і організації, від тих відносин, що при цьому виникають, різних рис, якостей і властивостей.

У процесі зазначених взаємодій і відносин чиниться вплив або інтеріоризація результатів взаємодій і відносин зовнішнього і внутрішнього характеру. Соціально-виховні впливи розрізняються насамперед за своїми суб'єктами і об'єктами. У ролі об'єкту соціально-педагогічного впливу можуть бути як окремі члени дитячих спілок, так і неспількова категорія дітей та підлітків.

Суб'єктом соціалізуючого і виховного впливу можна вважати як дитяче громадське об'єднання в цілому, так і окремих його членів, інших людей тощо. Отже, суб'єкт соціально-педагогічних впливів може мати як внутрішню основу, так і зовнішню. У його ролі може бути і власний духовний світ підлітка, який в комплексі із зовнішніми впливами знаходить своє відображення в процесах самореалізації і самовдосконалення.

Зі складністю, до певної міри стихійністю функціонування колективу дитячої спілки пов'язана й така особливість процесу життєтворчості, яка полягає в опосередкуванні кожного виховного впливу в ньому іншими впливами. Причому вони досить часто виявляються не скоординованими, несуть в собі вплив різноманітних дій виховуючого характеру, інколи суперечливі за своєю педагогічною спрямованістю, а, відповідно, здійснюють свій специфічний вплив на процес самоактуалізації і самовдосконалення членів дитячих формувань. Саме тому ми розглядаємо життєтворчість зазначеної категорії дітей і підлітків не просто як сукупність певних дій виховного характеру, а як певні комбінації, в яких координується і коригується взаємодія різних впливів, їх трансформація в логічно завершену соціально-педагогічну систему.

Життєтворчість як процес самоактуалізації і самовдосконалення особистості члена дитячого громадського об'єднання, на нашу думку, має форму і зміст. Під останнім ми розуміємо елементи культури і духовності нації, соціальний досвід попередніх поколінь, які: а) акумулюються в колективі дитячої спілки як в суб'єкті соціалізуючого і виховного впливу на дітей та підлітків; б) засвоюються членами дитячих організацій в процесі їхнього функціонування; в) трансформуються в соціально важливі знання, вміння і навички членів дитячих громадських об'єднань. Таким чином, зміст життєтворчості члена дитячої спілки полягає в засвоєнні соціально важливих знань, умінь і навичок, у формуванні соціально активної особистості з позитивно спрямованими суспільними установками. Створення для цього відповідних умов і є найважливішим завданням соціально-педагогічної підтримки дитячого руху як для державних інституцій, так і для науково-педагогічної громадськості. Важливо підкреслити і те, що в процесі функціонування дитячих громадських об'єднань, по суті, відбувається ліквідація звичних форм педагогічного насильства старшого покоління над дітьми і підлітками, запускається пригнічений школою і батьками механізм самоактуалізації і самовдосконалення, що дає простір небаченому розвитку ініціативності, творчих здібностей і рис характеру дітей та підлітків. У зв'язку з цим постає гостра потреба як фундаментальних досліджень у галузі соціально-педагогічних можливостей дитячих громадських об'єднань, так і організації серйозної роботи з активом дитячих спілок в плані підвищення ефективності їхньої діяльності. Необхідно домогтись того, щоб актив не просто спрямовував членів

дитячих спілок на ті чи інші акції чи заходи, а скеровував їхню енергію на соціально значущі дії у відповідно розробленій педагогічній послідовності.

Дитячі спілки як громадські об'єднання однієї вікової групи перебувають під впливом певної (вікової) субкультури в усіх її проявах. Але в міру організаційного та соціально-педагогічного оформлення дитячих організацій простежується розширення соціального простору контактів членів дитячих громадських об'єднань, включення у взаємодію представників старшого покоління, що і призводить до переходу того чи іншого дитячого формування в принципово нову якість життєтворення.

Вважаємо, що важливу роль у життєтворенні як процесі самоактуалізації і самовдосконалення членів дитячих громадських об'єднань відіграє громадська думка, що визначається як «спільне судження людей, що виникає в процесі їхньої діяльності і спілкування та виражає їх ставлення до різних явищ, проблем, тенденцій навколишньої дійсності, які мають спільний інтерес» [7, с.912].

У повсякденному житті дитячої спілки колективна громадська думка її членів – постійно діючий соціально-педагогічний чинник, важливий інструмент життєтворчості. Вона стимулює процес саморозвитку членів спілки, у значній мірі визначає характер її функціонування й впливу на особистість.

У чому ж полягає педагогічний ефект впливу громадської думки колективу дитячого громадського об'єднання на особистість? Як відбувається цей процес?

Ми вважаємо, що вплив громадської думки на особистість – це особливий педагогічний процес, який складається з ряду усвідомлених і неусвідомлених впливів. Він не обмежується наслідками схвалення або засудження. Це значно глибша дія, яка полягає в засвоєнні особистістю соціального досвіду, духовних цінностей, норм у процесі її активної діяльності в дитячій спілці.

У структурі особистості практично немає таких компонентів, які б не відчували прямого або опосередкованого впливу громадської думки. Вона має можливість впливати на свідомість дитини (підлітка) (погляди, світоглядні уявлення, моральні переконання), на її емоційну сферу, потреби, інтереси, установки, на її волюву сферу. Внаслідок цього громадська думка здатна здійснювати діючий вплив на визначальну характеристику особистості – її спрямованість, яка проявляється в певній життєвій позиції, у рішеннях і діях.

Значною бачиться роль громадської думки і в розвитку свідомості членів дитячих громадських об'єднань. Адже вона безпосередньо звертається до їх світоглядної позиції, дає оцінку конкретних вчинків членів дитячих спілок і, таким чином, сприяє формуванню певних світоглядних і моральних переконань, допомагає дітям і підліткам краще осмислювати свій моральний досвід. Думка колективу дитячого громадського об'єднання охоплює широке коло питань, що цікавлять його членів. Предметом зіткнення думок нерідко стають ідеали, ціннісні орієнтації, світоглядні положення. Висловлювання товаришів, позиція старших – керівників організації активізують життєтворчість як процес самоактуалізації і самовдосконалення особистості члена дитячої спілки.

Таким чином, є всі підстави вважати за необхідне посилити як всебічну підтримку дитячих громадських об'єднань, так і активізувати дослідження їхньої соціально значущої діяльності як важливого чинника життєтворчості даної категорії дітей і підлітків.

Література

1. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / Алла Микитівна Бойко. – К.: ІЗМН, 1999. – 85 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпін': ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Волохов А.В. Теория и методика социализации личности ребёнка в детских общественных организациях: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 «Теория, методика и организация. социально-культурной деятельности» / Алексей Васильевич Волохов. – Ярославль, 1999. – 512 с.
4. Гарифуллина Р.С. Нравственное воспитание подростков в детских творческих объединениях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Резеда Саитовна Гарифуллина. – Казань, 2003. – 251 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – 73 с.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посіб. / Ред. рада: В.М.Доній та ін. – К., 1996. – С.58
7. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1988. – 1600 с.

Романовская Л.И.

Жизненное творчество как самоактуализация и самовоспитание личности в процессе социально значительной деятельности детских общественных объединений

В этой статье рассматривается проблема влияния социально значительной деятельности детских общественных объединений на процесс жизненного творчества данной категории детей и подростков. Особенное внимание уделено жизненному творчеству как процессу самоактуализации и самовоспитания членов этих объединений. С целью решения этой проблемы нами использован психолого-акмеологический подход, в качестве теоретико-методологической основы использовано теорию деятельного опосредования межличностных отношений.

Ключевые слова: детские общественные объединения, самоактуализация, самовоспитание.

Romanovska L.I.

Creativity as self-actualization and self-improvement of personality in the process of socially important activity of children public organizations

This article considers the influence of socially important activity of children public organizations on the creativity process. Special attention is paid to the creativity process as self-actualization and self-education of members. The author proposed psychological archeological way to solve the particular problem, and the theory of intercessional relationship is used as the theoretical methodological background.

Key words: children public organizations, self-actualization, self-improvement.

УДК 377:147.167.7

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ РЕФЕРЕНТІВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

Сергеева О.В.

Стаття досліджує проблеми професійної підготовки перекладачів у Великій Британії та їхнього працевлаштування після закінчення університету. У статті розглянуто особливості вищої професійної освіти майбутніх перекладачів, напрями їхньої професійної підготовки та недоліки законодавчої бази підтримки діяльності професійних перекладачів.

Ключові слова: напрями підготовки британських перекладачів, працевлаштування, усний перекладач, письмовий перекладач, програми навчання перекладачів, оплата праці перекладача.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ми живемо в епоху глобалізації, тобто інтеграції економічних, політичних і культурних систем у всесвітньому масштабі. Інформаційні та фінансові зв'язки стали більш вільними, товари та послуги, вироблені в одній частині світу, є доступними в інших частинах.

Професія перекладача також змінилася в результаті стрімкого розвитку глобалізації. Відстані та національні кордони зникають, а полімовність залишається. Індустрія перекладу стала частиною системи міжнародного зв'язку, розвиток якого відбувається надзвичайно швидко останнім часом. Згідно з оцінкою Канадської асоціації перекладачів світовий ринок перекладу зростає на 15-25% щорічно. Особливо швидко зростає ринок технічного перекладу, де щорічний приріст оцінюється у 30%. Проте, на світовому ринку перекладу з'явилися нові проблеми, пов'язані із залученням усе більшої кількості людей в галузь перекладацьких послуг, причому часто-густо непрофесіоналів.

Чи може людина-непрофесіонал бути гарним перекладачем? Які існують особливості підготовки перекладачів у світі, зокрема у Великій Британії? Що чекає на перекладача після закінчення навчання? На ці та інші питання ми спробуємо знайти відповіді у цій статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Відомі вітчизняні та зарубіжні науковці Н. Абашкіна, А.Алексюк, І.Задорожна, Ю. Кіщенко, М.Лещенко, О. Локшина, Є. Москаленко, О.Овчарук, О. Плахотник, Л. Пуховська, О. Рибак, Г.Степенко, І.Тараненко та інші досліджували загальнопедагогічний досвід зарубіжної професійної освіти. У другій половині XX століття особливості вищої професійної освіти Великої Британії досліджувалися Г.Агаповою, Г.Андреевою, Н. Бідюк, Н. Воскресенською, Є. Лисовою, Т.Мойсеєнко, М.Соколовим та іншими. Початок XXI століття у вітчизняній порівняльній та професійній педагогіці став періодом ретельного вивчення педагогіки вищої освіти Великої Британії і, зокрема, професійної підготовки фахівців з перекладу. Дослі-

дженнями у цьому напрямі займалися Т. Ганічева, Ю.Кіщенко, Р.Кріс, О.Павлик, А. Парінов, Е. Пім, Б.Рубрехт, А.Янковець, Н.Яцишин тощо.

Усі вказані вище науковці досліджували загальні теоретичні та організаційні положення підготовки майбутніх перекладачів. Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання практичної спрямованості професійної підготовки та конкурентоспроможності фахівців з перекладу на ринку праці Великої Британії. Не були об'єктом спеціального вивчення можливість здобуття подвійної спеціальності (перекладач-референт) та особливості вузькогалузевої професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Формулювання цілей статті. У пропонованій статті ми поставили за мету визначити основні програми підготовки майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії та дослідити практичні можливості працевлаштування випускників цих вишів на британському ринку праці. Завданням статті є вивчення особливостей професійного навчання перекладачів та простежити законодавчу основу подальшої їхньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загально відомо, що у наш час близько 215 вишів готують перекладачів у Європі. У Великій Британії таких закладів 33, хоча до недавнього часу їх було лише п'ять. Дев'ятнадцять із сучасних університетів готують усних перекладачів (interpreters), решта – письмових (translators). Зокрема, програми підготовки усних перекладачів існують в Батському університеті, Единбурзькому університеті Геріота Вотта, Лідському університеті, у Лондонському столичному університеті, Міддлсекському університеті (м.Лондон), Манчестерському університеті, Ньюкаслському університеті, Солфордському університеті тощо. Програми підготовки письмових перекладачів існують в таких університетах: Шеффілдському, Суррейському, Бристольському, Суонсійському, Ворвікському, Вестмінстерському Лондонському, Естонському, Бірмінгемському, Батському тощо [3, с.7-8].

Аналіз навчальних програм низки навчальних закладів, що готують перекладачів, дозволяє стверджувати, що навчальна підготовка з означеної спеціальності там зводиться лише до мовної підготовки, що, на нашу думку, є неправильним. Ці факти переконують у тому, що навчання професійно зорієнтованому перекладу можуть здійснювати лише практикуючі перекладачі вищої кваліфікації, яких у Великій Британії замало. Загально відомо, що в університетах цієї країни викладачів перекладу поки що не готують. Очевидним є те, що лише знання іноземної мови недостатньо для вирішення цього завдання. Щоб покращити ситуацію, варто використовувати американський досвід, коли на посади

викладачів перекладу приймають лише фахівців з вищою освітою, на конкурсній основі за дуже жорсткими правилами, серед яких обов'язковою є довготривала практика у країні, мова якої вивчається [4, с.123-132]. Результатом цих заходів є висока якість професійної підготовки фахівців в американських університетах.

Загальновідомо, що у Великій Британії користуються досвідом європейських країн, тобто, існують два напрями професійної підготовки перекладачів. По-перше, абітурієнт може поступити на перекладацький факультет одного з університетів. По-друге, можна навчатися в одному з приватних або державних інститутів іноземних мов.

Кожний навчальний заклад розробляє і впроваджує власні програми професійної підготовки перекладачів. Узагальнюючи існуючі підходи в аналізі таких програм, ми можемо стверджувати, що всі вони можуть відповідати двом типам: вузькопрофесійному та загальнопрофесійному.

Наприклад, у Лондонському університеті іноземних мов програма підготовки перекладачів розрахована на три роки (лише студенти, які навчаються на російському відділенні, навчаються 4-5 років, оскільки спочатку протягом першого-другого року навчання вони здобувають початкові знання з російської мови). Під час навчання за програмою підготовки перекладачів студент повинен обрати один з обов'язкових курсів. Перший полягає у тому, що студент вивчає дві іноземні мови та спеціальну дисципліну (право, природничі науки, техніка, економіка). Другий курс вимагає вивчення однієї іноземної мови та двох спеціальних дисциплін. Після завершення останнього року навчання студент допускається до складання письмового державного іспиту, який полягає у здійсненні перекладу складних текстів загальної тематики та текстів з фахової тематики з першої іноземної мови і навпаки. Також студент повинен написати твір іноземною мовою і скласти іспит з "юридичної та адміністративної термінології" англійською мовою. Після того, як студент склав письмовий іспит, його допускають до усного іспиту, під час якого протягом 90 хвилин він повинен дати відповідь на запитання з країнознавства та фахової дисципліни, а також на загальномовні запитання. Він повинен перекласти два друкованих тексти та діалоги екзаменаторів. При цьому один друкований текст та діалог містить лексичний матеріал однієї з фахових дисциплін [2].

Студенти також мають можливість здати іспит на усного перекладача. Такий іспит вимагає усного перекладу двох доповідей з англійської і навпаки і більш складного діалогу. Іспит з другої іноземної мови, що вимагає письмовий переклад другою іноземною і навпаки та диктант, студенти складають на передостанньому році навчання.

Як свідчать результати аналізу даних статистики працевлаштування, що ведеться британськими університетами, які готують майбутніх перекладачів, та матеріалів служб соціального захисту та працевлаштування, після закінчення інституту та отримання диплому (свідоцтва) випускник може подати до суду заяву щодо прийняття присяги. Лише після прийняття присяги перекладач-початківець має право отримати стандартизовану печатку, що підтверджує автентичність його перекладів. Ті, хто хоче займатися усним перекладом більш інтенсивно, можуть вступити на курси підвищення кваліфікації у галузі синхронного та послідовного перекладу. Синхронним перекладом також можна займатися навчаючись на останньому курсі. Кінцевою метою двохрічного навчання є складання іспиту на перекладача-синхроніста вищої кваліфікації [2].

Прийнято вважати, що перекладачі-випускники університетів можуть працювати у багатьох галузях. Багато хто відкриває власні бюро (хоча для цього вимагається досвід роботи, база клієнтів, наявність технічного обладнання: комп'ютер, модем, факс, автовідповідач).

Очевидним є той факт, що існує і другий класичний вид професійної діяльності перекладача-випускника університету – це робота на посаді перекладача на фірмі, в нотаріальній конторі, у різноманітних відомствах. Але, як свідчить статистика, отримавши широку освіту у багатьох галузях, перекладачі влаштовуються на роботу, не пов'язану безпосередньо з перекладацькою діяльністю. Наприклад, перекладачі працюють редакторами у

видавництвах, організовують культурні заходи, семінари, наради тощо, беруть участь у розробці комп'ютерних програм (до речі, вивчення комп'ютерної термінології та роботи на комп'ютері є обов'язковою дисципліною у багатьох британських вишах, що готують перекладачів) [3, с.41].

Окремим питанням дослідження є вивчення особливостей професійної діяльності технічних перекладачів. Прийнято вважати, що неодмінною умовою успішного працевлаштування таких фахівців є висока компетентність принаймні у двох, відмінних одна від одної галузях діяльності. Перекладач повинен бути компетентним лінгвістом, тобто добре знати як мову перекладу, так і свою рідну, мати власні публікації у засобах ЗМІ або фахових виданнях (це вважається критерієм вільного володіння рідною мовою). Він повинен вміти легко та вільно висловлювати власні думки рідною мовою, інакше він не зможе зробити адекватний переклад, навіть зрозумівши зміст оригіналу, [1, с.46-47]. Але найголовнішими умовами успішного працевлаштування технічного перекладача є технічна освіта і досвід роботи за отриманою спеціальністю.

Існує твердження, що перекладачі-філологи можуть займатися і технічним перекладом. З цим не можна погодитися, оскільки результатом їхньої діяльності буде неякісний, неточний, навіть небезпечний для подальшої діяльності фірми переклад. Зауважимо, що технічна мова у кожній галузі є унікальною. Скоріше це жаргон, зрозумілий лише працівникам даної галузі. Загальновідомо, що вивчити жаргон іноземної мови неможливо, оскільки їх існує безліч: жаргон школярів немає нічого спільного з жаргоном портових робітників, а останній несхожий на жаргон байкерів. Очевидним той факт, що термінологія жаргонів змінюється настільки швидко, що жодні словники, у тому числі й електронні, не встигають за цими змінами. Лише компетентний професійний перекладач може адекватно та фахово зробити переклад.

Ці факти переконують у тому, що визначити значення праці перекладача досить складно. Спочатку необхідно констатувати, що професія перекладача у Великій Британії не має правового захисту. Перекладачем може назвати себе кожний. Для відкриття перекладацької фірми, перекладу текстів, не підтвердження початкової фахівця, непотрібно ніяких ліцензій. Останні десятиліття Спілка перекладачів Британії виступає за те, щоб для здійснення перекладацької діяльності видавався дозвіл лише тим, хто навчався на відповідних спеціальностях [3, с.42]. **Негативним наслідком** для формування престижу професії перекладача є той факт, що псевдоперекладачі псують репутацію професіоналів і демпінгують ціни на ринку перекладів. Зауважимо, що фірми, які займаються зовнішньоекономічною діяльністю, добре знають, наскільки важливий якісний переклад. Вони цінують працю кваліфікованого перекладача і готові високо оплачувати його знання і досвід.

Загальновідомим є факт, що існують певні умови оплати праці перекладачів. Найнижче оцінюються літературні переклади. Оплата праці перекладача залежить від мови, з якої здійснюється переклад, складності тексту, стажу роботи. Середня розцінка для фахових текстів складає приблизно 1-2 британських фунтів за рядок тексту. Найбільш складним і тому найдорожчим вважається усний, особливо синхронний переклад. Він оплачується у сумі 300-400 фунти стерлінгів за повний робочий день, виключаючи податки. Середньо статистична заробітна платня професійного перекладача з вищою освітою складає 1500-3000 фунтів на місяць.

Висновки. Результати дослідження підтверджують справедливості думки, що підготовка професійних перекладачів у Великій Британії здійснюється за європейськими стандартами, які є малоефективними в окремих питаннях. Існуючі програми професійної підготовки перекладачів мають великий потенціал, але відсутність юридичного захисту професійності перекладачів на ринку відповідних послуг створює низку проблем з працевлаштуванням випускників. Є очевидним, що в економіці Великої Британії намічається тенденція до відповідного оцінювання праці перекладачів, але ця тенденція повинна подолати застарілі штампи у ставленні до важливості адекватного перекладу та його значущості для успішного розвитку бізнесу. Ймовірним рішенням цієї

проблеми є надання можливості студентам отримувати подвійну спеціалізацію, наприклад, перекладачів-референтів (translation assistants) і практична диференціація спеціальності переклад

(переклад конференцій, аудіовізуальний переклад, медичний, технічний переклад тощо). Вивчення цієї диференціації є подальшим напрямом нашого дослідження.

Література

1. Константинова Н.А. Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации – важный элемент интеграции национальных систем образования / Н.А.Константинова, И.Д.Михеев // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4. – С. 46-47.
2. Подготовка и работа профессиональных переводчиков в Англии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=862>. – Мова рос.
3. Brennan J. The employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan / J.Brennan, B.Johnston, B.Little, Tarla Shah and Alan Woodley. – London: The Open University Centre for Higher Education Research and Information, 2010. – 45 p.
4. Smithers A. All Our Futures: Britain's Education Revolution / Alan Smithers / A Dispatches Report on Education – London : Channel 4 Television, 1993. – 341 p.

Сергеева Е.В.

Профессиональная подготовка переводчиков референтов в университетах Великобритании

Статья исследует проблемы профессиональной подготовки переводчиков в Великобритании и их трудоустройства после окончания университета. В статье рассматриваются особенности высшего профессионального образования будущих переводчиков, направления их профессиональной подготовки и недостатки законодательной базы поддержки деятельности профессиональных переводчиков.

Ключевые слова: направления подготовки британских переводчиков, трудоустройство, устный переводчик, письменный переводчик, программы обучения переводчиков, оплата работы переводчика.

Sergeyeva O.V.

Professional training of interpreters-referents in British universities

The article explores the problems of vocational training of interpreters and translators in the United Kingdom and the problems of the graduates' employment. The article studies the peculiarities of higher vocational education of future interpreters and translators, branches of their training and disadvantages of legislative basis of support of professional interpreters and translators' work.

Key words: branches of training of British interpreters and translators, employment, interpreter, translator, interpreters and translators' training programs, translator's fees.

УДК 37.035

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Сидор І.П.

У статті обґрунтовано роль органів студентського самоврядування в організації дозвілля студентів вищих навчальних закладів з метою задоволення та реалізації інтересів та потреб, розкриття творчого потенціалу, соціального виховання та активізації суспільно-громадської діяльності студентів. Охарактеризовано напрями та форми діяльності студентських об'єднань вищих навчальних закладів України. Виявлено проблеми в організації дозвілля студентів вищих навчальних закладів та окреслено можливі шляхи їх вирішення.

Ключові слова: дозвілля, дозвілєва діяльність, студенти, органи студентського самоврядування, вищі навчальні заклади, студентські об'єднання.

Одним з головних об'єктивних факторів, що впливають на сферу дозвілля є соціальна політика держави, метою якої є створення належних умов для життєдіяльності особистості. В Україні у контексті реалізації соціальної політики існує низка невирішених проблем. Це стосується, насамперед, подолання «залишкового принципу» ставлення до вирішення проблем дозвілля та культури в цілому; зміна ставлення до формування культурної ситуації з опанування світовими культурними надбаннями; невідповідність діяльності закладів і установ культури сучасним вимогам, відсутність визначеного стандарту гарантованих державою безплатних культурних послуг; відсутність середньої та довготривалої державної політики стосовно культурного розвитку; невідповідність кадрів соціокультурної сфери до нових економічних умов; відсутність чіткої програми підтримки культурних індустрій; відсутність єдиного інформаційного культурного простору і мережі партнерських зв'язків на вертикальному і горизонтальному рівнях; практична відсутність України як держави в європейському і світовому культурному просторі, в системі європейських куль-

турних проектів.

Праці українських дослідників (Л. Аза, І. Бех, І. Бебешкіна, В. Воловик, А. Воловик, І. Зязюн, І. Зверева, А. Капська В. Кірсанов, В. Перебенесюк, І. Петрова, В. Піча, М. Поплавський, Н. Цимбалюк, та ін.) присвячені вивченню психолого-педагогічних та соціально-педагогічних аспектів, функцій та принципів дозвілля, дослідженню основних засад його організації. Проблеми формування культури дозвілєвої діяльності студентів у вищих навчальних закладах України вивчають науковці В. Астахова, . Кірсанов, С. Пішун, О. Семашко, В. Степура, А. Стоян, С. Цюлюпа, ВЛ. Сохань, В. Суїменко, Н. Черниш, О. Якуба, А. Ярова, І. Соколова, В.Тюска та інші.

Основною метою статті є розкрити важливість організації змістовного дозвілля студентів вищих навчальних закладів з метою задоволення та реалізації їх інтересів та потреб, розкриття творчого потенціалу, соціального виховання та активізації суспільно-громадської діяльності.

Правильно організоване дозвілля студентів є важливим фактором формування в них демократичних цінностей і духовності, без яких не можна досягти високої якості та ефективності вищої освіти. Міністерство освіти та науки України наголошує на необхідності вжити всіх можливих заходів щодо радикальної зміни соціально-психологічного клімату навчальних закладів [4].

Основною структурою, котра організовує дозвілля студентів вищих навчальних закладів України є органи студентського самоврядування. У вищих навчальних закладах України студентське самоврядування трактується як форма організації діяльності студентів та аспірантів, що сприяє максимальному виявленню і реалізації їх творчих здібностей, формуванню моральних та професійних якостей, відповідальності за результати своєї життєдіяль-

ності [5, с. 98]. Діяльність органів студентського самоврядування спрямована на вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості навчання, виховання культури студентів і аспірантів, збільшення їх соціальної активності та відповідальності.

Основними завданнями діяльності органів студентського самоврядування є захист прав та інтересів студентів; активізація участі студентів у роботі університету; створення різноманітних клубів та об'єднань за інтересами; організація студентського дозвілля; забезпечення інформаційної, технічної, матеріальної підтримки для проведення різноманітних заходів; надання юридичної допомоги та консультацій щодо прав та обов'язків студентів; встановлення міжвузівських та міжнародних зв'язків для обміну інформацією та набуття досвіду.

У процесі реформування вищої освіти в нашій країні конструктивна роль відводиться студентським спілкам, наголошується, що студентство є повноправним партнером в управлінні вищою освітою. Болонський процес орієнтує вищі навчальні заклади на залучення студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів до формування зони європейської освітньої простору [30, с.31].

У переважній більшості вищих навчальних закладів України виконавчим органом студентського самоврядування є Студентський парламент, до складу якого входять такі відділи: навчально-науковий, соціально-економічний, міжнародних зв'язків, побутово-житловий, організаційний, культурно-масовий, спортивний. Відділи відповідно поділяються на сектори: удосконалення навчально-виховного процесу, релігії та моралі, по роботі з учнівською молоддю, волонтерський, інформаційний тощо.

На увагу заслуговує досвід роботи Студентського парламенту Київського національного університету імені Тараса Шевченка як «представницького органу навчального колективу студентів та аспірантів університету». Такий статус надає йому право призначати референдуми студентів та аспірантів, опротестовувати рішення Вченої Ради та адміністрації університету з питань студентського та аспірантського життя. У складі студентського парламенту працюють: навчально-науковий, соціально-економічний відділи, а також відділи з побутово-житлових, культурно-масових питань. Відділи також поділяються на сектори: удосконалення навчально-виховного процесу, міжуніверситетських і міжнародних зв'язків, по роботі з учнівською молоддю, інформаційний тощо.

На жаль, у структурі органів студентського самоврядування практично відсутні відділи зв'язків з громадськістю та інформаційні, метою котрих є інформування студентів про заходи, проекти, перспективи діяльності студентської громади, пропагування активної громадської, суспільно-корисної діяльності студентів, підтримка студентської видавничої діяльності та поновлення сайтів університетів, котрі мають бути живим джерелом комунікації між студентами, викладачами, адміністрацією, різними соціальними інституціями, що сприятиме створенню позитивного іміджу університету.

На нашу думку, формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості майбутнього професіонала у вищих навчальних закладах України, котрий зможе пристосуватися до нових соціально-економічних умов розвитку суспільства, сприятиме активна участь студентів у студентських клубах, гуртках, товариствах, студіях, об'єднаннях за інтересами.

Простежується підвищення інтересу студентів до отримання корисної інформації на дозвіллі за допомогою телебачення, електронних видань, Інтернету, що свідчить не лише про розважальний напрям дозвіллевої діяльності, а й пізнавальний. Глобалізація комп'ютерної мережі впливає на дозвілля та змінює його, створюючи віртуальні форми дозвіллевої діяльності. Сьогодні, професійні об'єднання, клуби за інтересами створюють власні сайти та форуми, надаючи багато корисної інформації своїм членам. Позитивним у віртуальних формах дозвіллевої діяльності є те, що вони створюють додаткові можливості для самоосвіти, самовдосконалення, отримання додаткових знань, умінь, навичок, сприяють підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Досить різноманітними за напрямками діяльності є студентські об'єднання Києво-Могилянської Академії: інтелектуальні клуби (Молодіжний гуманітарний центр, Могилянський інтелектуальний

клуб, клуб «Юнеско»), студентський кіноклуб, сходознавчий гурток, клуб спортивного туризму «Стрім», літературний клуб «Літ-тусівка», мистецько-інформаційне товариство СМІТ. Необхідно констатувати той факт, що тільки в деяких університетах України діють екологічні клуби та об'єднання. Прикладом діяльності екологічних клубів може бути клуб «Зелена Хвиля» Києво-Могилянської академії – це екологічна організація студентів та випускників НаУКМА, що сприяє збереженню навколишнього природного середовища, проводячи освітню та інформаційну діяльність. Метою діяльності цього клубу є: надавати студентам можливість набути професійного досвіду природоохоронної діяльності; сприяти самореалізації екологічно свідомих студентів і згуртуванню студентської громади навколо принципів охорони навколишнього природного середовища; формувати імідж Академії, як «екологічно свідомого» навчального закладу України.

Як свідчить аналіз практики, поширеними формами дозвіллевої діяльності студентів в Україні є: клубна робота за інтересами, спортивно-масовий туризм, художня самодіяльність, аматорські об'єднання, драматичні гуртки, і, на жаль, практично відсутні служби соціально-психологічної допомоги; волонтерські, екологічні, суспільно-політичні, об'єднання; об'єднання, що представляють інтереси та забезпечують захист різних груп студентства – гендерні, іноземних студентів, національних та етнічних меншин, студентів з особливими потребами та функціональними обмеженнями, студентських сімей.

Результати проведеного нами анкетування серед студентів психолого-педагогічного факультету Тернопільського національного університету свідчать, що в сучасних умовах спостерігається підвищення бажання студентів до створення молодіжних організацій соціального спрямування, котрі є адекватними інтересам та настроям молодих людей. Так, відповідаючи на запитання «Які студентські організації, ви вважаєте, необхідні в університеті?», респонденти стверджують: благодійні (65%); морально-психологічні (49%), правові (33%); спортивно-рекреаційні (29%); освітні (27%), літературно-мистецькі (29%), музичні (36 %), екологічні (21%), економічні (16%), політичні (8 %).

Виявлено, що причинами незадоволення студентами дозвіллевими заходами, котрі проводяться в університеті є: низький рівень підготовки, оформлення та сценарію цих заходів. Можливо це спричинено недостатнім матеріально-технічним забезпеченням проведення культурно-масових заходів у вищих навчальних закладах, відсутністю співпраці вищих навчальних закладів з органами місцевого самоврядування, державними та приватними організаціями.

У вищих навчальних закладах України не набула широкого розповсюдження волонтерська та благодійна діяльність студентських об'єднань. Немає розуміння студентами того, що волонтерство – це шлях отримання життєвого та професійного досвіду, оволодіння певними знаннями та вміннями, налагодження соціальних контактів, що дають поштовх для подальшого професійного росту. На думку дослідниці А. Капської, проблемою залучення студентів до волонтерської діяльності в Україні є наявність нерозуміння між фахівцями та студентами. Фахівці часто не довіряють студентам, не визнають їхньої кваліфікованості і допускають волонтерів до мало значущих видів роботи, що ображає їх гідність і відштовхує від волонтерської роботи та надання допомоги [2, с.251-252].

За умови відсутності організованої та ефективної системи політичної освіти зростає роль і значення культурно-дозвіллевих закладів у формуванні політичної культури студентів. Розробка дозвіллевих програм та заходів сприяє формуванню політичних норм, традицій, установок та ціннісних орієнтацій. Велику роль у цьому процесі відіграють студентські політичні клуби та об'єднання, котрі ініціюють вибір та вирішення актуальних політичних проблем. Студенти мають активно визначати напрями, мету і завдання їх політичної діяльності, вибір форм, методів та засобів.

На жаль, у діяльності суспільно-політичних студентських об'єднань вищих навчальних закладів України мало проводяться такі форми роботи як: організація ініціативних кампаній та акцій, проведення дебатів, форумів, семінарів, що дають змогу масово-

го залучення молоді до вирішення політичних проблем. На нашу думку, особливість формування політичної культури студентства в умовах дозвілля полягає, перш за все, в їх активній участі.

Студентів необхідно залучати до розробки та реалізації довготривалих програм та проєктів. Особливістю соціокультурних проєктів і програм є те, що ініціаторами і безпосередніми учасниками їх реалізації є не тільки фахівці та професіонали дозвіллевої сфери, але й самі студенти або студенти спільно з представниками інших соціальних груп. Соціокультурні проєкти виконують як функцію стимулювання ініціативи та творчості студентства, так і соціально-педагогічну, котра передбачає участь у процесі управління суспільством та саморозвитком, формування світогляду та усвідомлення своїх прав та обов'язків.

Ми погоджуємося з висновком дослідниці І. Петрової про те, що дозвіллева діяльність може бути використана для підвищення творчої активності, виявлення обдарованих особистостей і сприяння їх самореалізації. Реалізація дозвіллевих проєктів і програм дозволить інтегрувати та раціонально реалізувати функції наявної інфраструктури шкіл, освітніх закладів, клубних установ, діючі кіномережі, спортивні організації [6].

Свідченням позитивних здобутків у сфері соціального партнерства може слугувати діяльність Харківського міського центру дозвілля молоді, котрий співпрацює з органами місцевого самоврядування та усіма студентськими органами самоврядування вищих навчальних закладів міста, шляхом залучення студентів до розробки та реалізації програм у сфері молодіжної політики (організація студентського дозвілля, соціально-правовий захист студентів, зайнятість); втілення програм з вирішення соціальних проблем (волонтерство, екологічні проєкти); проведення заходів освітнього, культурного, політичного спрямування (бесіди, дебати, форуми); розробка друкованих та електронних видань соціально-психологічної, соціально-педагогічної, правової та просвітницько-інформаційної спрямованості для молоді.

Аналіз функціонування органів студентського самоврядування та діяльності студентських об'єднань у вищих навчальних закладах України, дозволив виявити низку проблем, пов'язаних з організацією дозвілля та розробкою програм щодо участі молоді в дозвіллевій діяльності:

- невідповідність пріоритетів державної політики у сфері дозвілля сучасним вимогам;
- відсутність програм підтримки розвитку діяльності дозвіллевих установ, котрі б відповідали потребам та інтересам студентів;
- недостатня кількість професійних фахівців дозвіллевої сфери, які б володіли новими технологіями організації та регулювання дозвіллевой діяльності;
- недостатня активність України в європейському і світовому просторі вищої освіти, в системі європейських соціокультурних проєктів;
- відсутність налагодженої співпраці суб'єктів дозвіллевої діяльності з адміністрацією, органами студентського самоврядування, студентськими профспілками, об'єднаннями та клубами вищих навчальних закладів;
- недостатнє врахування ролі соціальних, індивідуальних, психологічних, ґендерних та професійних факторів в організації дозвілля молоді;
- обмеженість доступу до інформації та обміну інформацією

- низька як технічна, так і матеріальна база для підтримки діяльності органів студентського самоврядування.

Висновки. Сфера дозвілля у вищих навчальних закладах України виконуватиме функції розвитку та становлення особистості молоді людини лише за умови відповідності організації діяльності на дозвіллі їхнім інтересам та потребам. Це можливе в результаті співпраці цих об'єднань з державними структурами та установами, котрі не тільки покликані вирішувати певні проблеми молоді, але й надавати відповідну фінансово-матеріальну підтримку. Студентство має стати суб'єктом організації дозвілля, активним учасником, а не пасивним споживачем, а це дасть можливість розвитку нових інноваційних форм дозвіллевої діяльності, де будуть враховані усі, як колективні, так індивідуальні інтереси та потреби студентської молоді. Виходячи з вище сказаного, висловлюємо думку про те, що у вищих навчальних закладах необхідна:

- розробка нормативно-правової бази, котра забезпечить сприятливі умови для регулювання та саморегулювання діяльності студентів на дозвіллі;
- створення розгалуженої інфраструктури з інноваційними типами дозвіллевих закладів, котра б відповідала сучасним запитам українського студентства;
- координація та встановлення партнерських зв'язків органів студентського самоврядування з державними, приватними та громадськими організаціями;
- розробка нової моделі організації дозвіллевої діяльності студентів, з урахуванням особливостей вищого навчального закладу та спеціалізації студентів,
- дотримання принципів організації дозвіллевої діяльності, впровадження нових технологій з урахуванням інноваційних форм та методів та залученням усіх наявних засобів, котра сприяла розвитку особистості та формуванню фахівця на дозвіллі;
- створення оптимальних умов для залучення студентів до активної участі на дозвіллі, формування культури дозвіллевої діяльності студентів, що є основною умовою інтеграції майбутніх фахівців для виконання соціальних ролей у суспільстві;
- залучення студентів до активної діяльності у розробці соціокультурних проєктів, реалізації програм, що має стати пріоритетним напрямом роботи вищих навчальних закладів;
- розглядати студентські клуби та об'єднання не тільки, як місця для розваг студентів, а підвищувати статус видів дозвіллевої діяльності студентів з допомогою коректного регулювання та соціально-педагогічної організації створювати сферу для розвитку та саморозвитку особистості на дозвіллі;
- розвиток віртуальних форм дозвіллевої діяльності (студентських форумів, чатів, блогів); створення електронних баз даних для розсилки інформації студентам;
- удосконалення системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців сфери дозвілля, використовуючи як традиційні, так інноваційні технології навчання;
- створення матеріально-технічного та навчально-методичного комплексного забезпечення організації дозвіллевої діяльності студентів.

Література

1. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України: Методичні матеріали / За ред. Т. Б. Буяльської. – Вінниця : [б. в.], 2005. – 82 с.
2. Капська А. Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу / Алла Йосипівна Капська // Нові технології виховання: зб. наук. статей / відп. ред. С. В. Кириленко. – К. : ІСДС, 1995. – С. 91-96
3. Пішун С. Г. Формування культури дозвілля студентів вищих навчальних закладів в умовах роботи студентського клубу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Пішун Сергій Григорович. – К., 2005. – 222 с.
4. Пріоритетні напрями розвитку освіти і науки у 2006 році // Освіта України. – 2006. – 20 черв. (№45/46).
5. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах // Інформаційний вісник вищої освіти. – 2002. – № 7. – С. 98-100

Сидор І.П.

Проблемы и перспективы организации досуга студентов высших учебных заведений Украины

В статье обоснована роль органов студенческого самоуправления в организации досуга студентов высших учебных заведений с целью удовлетворения и реализации интересов и потребностей, раскрытие творческого потенциала, социального воспитания и активизации социально-общественной деятельности студентов. Охарактеризованы направления и формы деятельности студенческих объединений высших учебных заведений Украины. Выявлены проблемы в организации досуга студентов высших учебных заведений и намечены возможные пути их решения.

Ключевые слова: досуг, досуговая деятельность, студенты, органы студенческого самоуправления, высшие учебные заведения, студенческие объединения.

Sydor I.P.

Problems and prospects of students' leisure organization in higher educational institutions of Ukraine

The article substantiates the role of the student government in students' leisure activities with the purpose of interests and needs of creative potential, social education and intensification of social and public activities of students. The directions and forms of students' associations of higher education in Ukraine have been characterised. The problems in students' leisure activities have been revealed and the possible solutions have been pointed out.

Key words: leisure, students, higher educational institutions.

УДК 378

КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Симодейко С.І.

У статті розкривається сутність, інноваційного методу – «коучингу» – як продуктивного і раціонального засобу організації самостійної навчальної діяльності студентів. У статті запропоновано методи, які найбільш часто використовують коучі для активізації саморозвитку і самонавчання студентів.

Ключові слова: інноваційні методи, навчальна діяльність, коучинг.

Реформування системи освіти в Україні, що спрямоване на відтворення інтелектуального потенціалу нації, виходу вітчизняної науки на рівень світових стандартів, є одним із основних пріоритетів у період національного та духовного відродження суспільства. Такі умови висувають перед її вищою школою завдання щодо орієнтації на широкую диференціацію, варіативність, інтеграцію допрофесійної та професійної освіти.

Входження в європейський освітній простір, а також об'єктивна потреба в якісній підготовці майбутніх фахівців, зокрема педагогічних, значно підвищили значення організації якісного навчання студентів. У системі кредитно-модульного навчання у вищій школі, як відомо, значна частка годин виділяється на самостійну роботу. Нажаль, сучасний студент у своїй більшості не готовий до самоконтролю та самоорганізації навчальної діяльності.

Аналіз результатів спеціально розроблених діагностичних процедур, із загального числа студентів-магістрантів, а саме – з 17 чоловік, наприклад, самоконтроль здійснювали тільки 21% студентів; 20% використовували самоконтроль час від часу і 59% взагалі не контролювали якість засвоєння матеріалу, що вивчається. У результаті більш детального вивчення цієї проблеми з'ясувалося, що використання самоконтролю прямо пропорційно підвищенню рівня розвитку пізнавальної активності студентів.

Тому, на нашу думку, стратегічну роль відіграє формування у студентів умінь самоменеджменту, що являє собою послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці, для того, щоб оптимально до змісту використовувати свій час. Основна мета самоменеджменту – максимально раціонально використовувати власні можливості, свідомо керувати перебігом свого життя і переборювати зовнішні обставини.

Сутність самоменеджменту полягає у активному застосуванні завдань, методів для індивідуального самовдосконалення кожного студента (що добре відомо) [1]. Особливий інтерес, на наш погляд, викликає концепція самоменеджменту В. Андрєєва, яка базується на прагненні до саморозвитку творчої особистості. Центральна ідея цієї концепції полягає у визначенні в якості інтегральної

узагальненої характеристики сучасного студента творчого характеру його особистості, тобто особистості, здатної до безперервного саморозвитку і самореалізації в одному, а частіше у кількох видах творчої діяльності [4].

Метою статі є розкрити сутність інноваційного методу – для організації самостійної діяльності студентів та обґрунтувати методи, які найбільш часто використовують коучі для активізації саморозвитку, самонавчання студентів.

У сфері освітнього управління використовуються різні способи і підходи до поліпшення процесу навчання і виховання студентів. Одним із сучасніших, що поєднує у собі різні методики і техніки та надає нові можливості швидко навчатися, визнано коучинг, який розглядають як важливий інструмент впливу на результати діяльності окремих людей і організації в цілому.

Коучинг існує і як вид менеджменту, і тоді це цілеспрямований процес розвитку потенціалу співробітників, що сприяє максимізації їх особистої продуктивності та успішної діяльності всієї компанії в цілому. Сучасне управління у стилі коучингу – це погляд на співробітників як на величезний додатковий ресурс професійної діяльності, де кожен співробітник є унікальною творчою особистістю, здатною самостійно вирішувати багато завдань, проявляти ініціативу, робити вибір, брати на себе відповідальність і приймати рішення.

За даними європейських фахівців, це є одним з ефективних методів у менеджменті. Більшість коуч-консультантів визначають його не тільки як метод безпосереднього навчання, але і як філософію, систему технологій і методів, спрямованих на постановку і максимального швидкого досягнення цілей.

Коучинг як нова форма консультаційної підтримки з'явився на початку 1980-х років. Спочатку під цим поняттям розумілася особлива форма тренування спортсменів, що претендують на видатні результати. Потім коучинг почали застосовувати бізнесмени-початківці, політики, громадські діячі та зірки шоу-бізнесу в якості ефективної методики досягнення серйозних особистих цілей. У 1980-х роках коучинг почав відігравати важливу роль у бізнесі, але довгий час був привілеєм лише керівників вищого рівня. Незабаром про ефективність коучингу стало відомо у всьому світі [3].

Серйозне ставлення до ролі коучингу в області організаційного розвитку було підготовлено роботами по ситуаційного лідерства, де коучинг розглядається як стиль керівництва, спрямований на розвиток ініціативи та самостійності підлеглих.

На Заході парадигма коучингу як особливого стилю навчальної взаємодії народилася не раптом, а розвинулася на основі рефлексії передових підходів в галузі наставництва,

бізнес-консультування, психологічного консультування і навіть психотерапії. Ця технологія допомагала людям розвиватися, освоювати нові навички та досягати великих успіхів. Особисті та корпоративні цілі ставали більше усвідомленими і узгодженими. Коучинг – це індивідуальне тренування людини для досягнення значущих для нього цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій отримання результату.

Ця методика призначена для розширення можливостей людей, які усвідомили потребу в змінах і ставлять перед собою завдання професійного та особистісного зростання. Всі методи у коучингу спрямовані, головним чином, на те, щоб зосередити увагу людини на цілеспрямованій дії і спонукати для її виконання, отримавши від цього задоволення. Особистісний коучинг допомагає:

- визначати цілі і оптимальні кроки їх досягнення;
- підвищувати самостійність і відповідальність консультуваного;
- отримувати задоволення від своєї діяльності;
- вчитися знаходити нові шляхи ефективного співробітництва;
- швидко приймати потрібні рішення у важких ситуаціях;
- погоджувати індивідуальні цілі з цілями організації;
- робити своє життя більш яскравим;
- відкривати нові можливості;
- більше заробляти і менше витратити;
- збагачувати життя новими продуктивними особистими відносинами.

Коучинг у роботі організації являє собою безперервний процес спілкування менеджера і службовця, який сприяє як успішній діяльності компанії, так і професійному становленню співробітника в швидко змінюючихся обставинах службової діяльності.

«Суттю коучингу є розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності. Він більше допомагає особистості навчатися, ніж навчати» (Т.Га11wey).

Про яку б школу коучингу не йшла мова, завжди є щось загальне, яке визначає, що таке коучинг:

- «Процес партнерської взаємодії (супроводу), спрямований на досягнення результату, мети».
- «Поступовий процес щодо збільшення усвідомлення і здібностей особистості».
- «Процес взаємодії, який спрямовує увагу особистості на області її розвитку і процянки їх».
- «Система принципів і технік, спрямована на те, щоб розширити свої можливості і отримати в життя якомога більше того, чого хочеться».
- «Процес залучення людини в управління самим собою».
- «Процес отримання задоволення від своєї діяльності».

Відповідно до вимог Болонської конвенції щодо організації навчання студентів у вищій школі інноваційний метод – коучинг – відіграє значну роль у самонавчанні студентів. При такому підході мета міцніше утримується, істотно підвищується ймовірність досягнення. Активне впровадження в систему вищої школи коучингу, на нашу думку, буде сприяти підвищенню якості освіти, оскільки у коучингу кожен учасник взаємодії є унікальною творчою особистістю, здатною самостійно вирішити багато завдань, проявляти ініціативу, робити вибір, брати на себе відповідальність і приймати рішення [2].

Разом з тим підкреслимо, що взаємодія коуча і студентів проходить чотири взаємообумовлені етапи:

1. Постановка цілей.
2. Усвідомлення реальності.
3. Створення та пошук нових ресурсів.
4. Необхідні заходи.

Отже, в контексті технології коучингу нами були виділені найбільш раціональні методи, які допоможуть студентам саморозвиватися, удосконалювати комунікативні здібності. Це – метод конкретних психолого-педагогічних ситуацій, метод активного емоційного стимулювання навчання, метод створення ситуації пізнавального виклику, змагання, «мозаїка» і метод проєктів. Всі методи застосовувалися нами у групах кваліфікаційного рівню спеціаліст і магістр. Відзначимо, що при виборі методів

ми спиралися на модель коучингу в контексті комунікативного, пізнавального розвитку студентів старших курсів, а також характеристики коуча.

Наприклад, метод конкретних психолого-педагогічних ситуацій базувався на наступному твердженні: шлях до вдосконалення власних знань можна прокласти лише шляхом розгляду, вивчення та обговорення конкретних ситуацій. Існує досить багато різновидів даного методу: студент отримує текст з описом конкретної проблеми; його просять вивчити ситуацію самостійно і намітити оптимальне рішення; потім студенти об'єднуються в невеликі групи, обговорюють переваги і недоліки запропонованих рішень і намагаються встановити, яким способом може бути вирішена дана проблема.

Навряд чи знайдуться студенти, погляди яких на запропоновану ситуацію будуть однаковими. У цілому, вони, звичайно, зійдуться в думках і визнають існування певних проблем, проте їх індивідуальні інтерпретації швидше за все будуть різними. Щоб розібратися в ситуації, розглянути її з усіх сторін, студентам доведеться застосувати свої аналітичні здібності.

Метод конкретних ситуацій призначений для розвитку і подальшого вдосконалення навичок говоріння, а також розвиває здатність висловлювати свої конкретні думки [3, с.65].

Метод емоційного стимулювання навчання. Одним із прийомів, що належать до даного методу, можна назвати прийом створення на занятті ситуації зацікавленості – введення в навчальний процес цікавих прикладів, дослід, парадоксальний факт. Для підвищення інтересу до навчання коуч використовує аналіз уривків з художньої літератури, показ відеороликів для визначення сюжету заняття. Успішно застосовуються і такі прийоми підвищення цікавості навчання, як розповіді про життєвий досвід видатних вчених, громадських діячів. Метод емоційного стимулювання навчання завжди пов'язаний з залученням будь-якого прийому інтриги організації і залучення студентів до навчання.

Метод створення ситуації пізнавальних суперечок. На заняттях коучі вміло впроваджують цей метод активізації навчання студентів. Вони, по-перше, влучно використовують історичні факти боротьби наукових точок зору з тієї чи іншої проблеми. Однак ситуацію суперечки коуч може створити в будь-який момент, задаючи відповідне запитання: «А хто думає інакше?». І якщо такий прийом викликає суперечку, то студенти самі собою діляться на прихильників і противників того або іншого пояснення і з цікавістю чекають аргументованого висновку коуча. Так навчальна суперечка виступає в ролі спонукального мотиву з метою підвищення рівня комунікативного розвитку [5, с.60].

«Мозаїка», як метод передбачає розподіл обов'язків в середині студентської групи, причому розподіл формується самими студентами. Такий вид діяльності змушує студентів самостійно (без допомоги коуча) розподіляти обов'язки та нести за цей розподіл відповідальність [38, с.389]. На практиці метод може виглядати так: спочатку студенти утворюють між собою малі групи по три-п'ять осіб. Кожна група отримує завдання вивчити певний матеріал, що складається з чотирьох-шести розділів. Один зі студентів призначається відповідальним за вивчення якого-небудь одного розділу. Члени різних груп, що отримали той же самий розділ, збираються разом і працюють у так званих «експертних групах», розбираючи детально свою частину завдання. Потім студенти повертаються з експертних груп у свої вихідні групи і по черзі «навчають» своїх товаришів інформації з відповідних розділів. Мотивація до того, щоб уважно слухати і підтримувати своїх товаришів по команді, створюється в учасників за рахунок того, що це для них єдиний доступ до вивчення матеріалу. Крім того, у кожного з'являється стимул до того, щоб точно і детально представити «свій» матеріал, оскільки він несе відповідальність за те, як цей матеріал засвоять його товариші по команді.

У даному виді діяльності у студентів формується вміння згорати інформацію, логічно і аргументовано викладати факти, робити висновки, утримувати увагу слухачів групи.

Також пропонується технологія педагогічної підтримки, що розуміється нами, як превентивна, оперативна допомога учням у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з психічним

і фізичним здоров'ям, соціальним положенням, успішності у навчанні і спілкуванні, етичним, професійним вибором.

Механізм педагогічної підтримки складається з п'яти етапів: діагностичного (фіксація проблеми, проговорювання її з учнем, спільна оцінка проблеми з точки зору її значущості для учня); пошукового (організація спільного пошуку причин виникнення проблеми, погляд з іншого боку); проектувального (виокремлення відповідальності за рішення проблеми, моделювання ситуації); діяльнісного (діє сам учень, допомога педагога носить опосередкований характер); рефлексивного (спільне обговорення успіхів, констатація факту вирішення проблеми). Показником ефективності такого виховного впливу соціально-педагогічного супроводу (підтримки) є моральна спрямованість особистості, захищеність і комфортність, готовність її до самовизначення та самореалізації, адекватна самооцінка, позитивний розвиток здібностей.

Водночас процеси, пов'язані з формуванням мотивації, ефективно реалізуються під час тренінгів, які проводяться за чотирма основними напрямками: мотивацією досягнень, причинними схемами, особистою причинністю і внутрішньою мотивацією. Формування синдрому успіху, який передбачає уміння студентів співставляти власні досягнення з досягненнями інших, володіння способами адекватними для людини з високорозвинутою мотивацією, використання прикладів життєвого досвіду поведінки – є вагомим фактором професійної підготовки студентів.

Найбільш дієвим, на нашу думку є метод проектів, який за останні роки дуже поширюється у практиці викладання у вищій

школі. Розробка проектів поєднується з вправами, спрямованими на те, щоб набуті певних знань і навичок разом із реалізацією творчого потенціалу студентів. Тому перед коучами ставилося завдання – створити на занятті такі умови, коли нейтральний спочатку для студентів предмет, починає сприйматись як суб'єктивно значущий, коли особистісно-орієнтовані ситуації органічно пов'язуються з методами і прийомами організації пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Водночас проектна технологія дає можливість коучу застосувати розмаїття інтерактивних вправ і змінити роль авторитарного транслятора готових ідей на натхненника інтелектуального та творчого потенціалу студентів.

Для формування більш повного уявлення про педагогічні професії, зокрема про педагогічну професію, доречно була реалізація таких проектів: «Професія вчителя в Україні», «Модель професіонала», «Професія вчителя в Німеччині», «Інтегрована компетентність майбутнього педагога», «Освітні послуги приватного навчального закладу Великої Британії», «Видатні педагогіки сучасності», «Вчитель у загальноєвропейському освітньому просторі» та ін. Зокрема, досить продуктивним виявився проект «Рекламування місця роботи».

Висновки. Результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що серед методів активного навчання студентів, проектний метод коучинг дає більш ефективні кінцеві результати під час оволодіння навчальним матеріалом. Його використання забезпечує глибоке засвоєння великої кількості інформації, підвищення рівня сформованості комунікативних умінь, реалізація творчих здібностей, інтерес до діяльності тощо.

Література

1. Уитмор Д. Новый стиль менеджмента и управления персоналом / Джон Уитмор. – М.: Финансы и статистика, 2001.
2. Парслоу Е. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Ерик Парслоу, Моника Рей. – С-пб.: Питер, 2003
3. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / Ирина Александровна Ильницкая. – М.: Знание, 1993. – 49 с.
4. «Плеяди» 1998–2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.osvita.ua. – Загол. з екрану. – Мова укр..
5. Силутина Е.А. Моделирование учебного процесса / Елена Александровна Силутина // Материалы 2 межд. конф. - Гродно: ГГУ, 2001. – Ч. 2. – С.234-240
6. Троп С. Коучинг в обучении. Руководство для тренера и менеджера / С.Троп, Дж.Клиффорд. – С-пб.: Питер, 2004.

Симодейко С.И.

Коучинг как инновационный метод обучения студентов

В статье создана попытка раскрыть сущность, обосновать инновационный метод – коучинг – как производительный и рациональный для организации самостоятельной деятельности студентов во время занятий. В статье предложены методы, которые наиболее часто используют коучинг для активизации саморазвития, самообучения студентов.

Ключевые слова: инновационные методы, учебная деятельность, коучинг.

Symodeyko S.I.

Couching as an innovative method of students teaching

The author of the article has made an attempt to expose essence, grounds an innovative method – couching – as a productive and rational for organization of independent activities of students.

Keywords: innovative methods, educational activity, couching.

УДК 378:005.6

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сідун Л.Ю.

У статті розглядається питання актуальності упровадження компетентнісного підходу як одного з чинників забезпечення якісної вищої освіти, щоб підготувати високоінтелектуального, обізнаного і компетентного фахівця, який би володів необхідним набором компетенцій для задоволення потреб інформаційного суспільства і відповідав усім вимогам сучасного життя.

Ключові слова: якісна освіта, компетентнісний підхід, компетенції, компетентний фахівець.

Становлення України як незалежної демократичної європейської країни спрямовано на адаптацію національної освіти до соціально орієнтованої економіки, трансформацію й інтеграцію в європейський і світовий освітній простір. Вихід української освіти

на європейський ринок освітніх послуг залежить від її якості. Якість освіти – це загальний показник розвитку суспільства в певному часовому поступі, суспільна характеристика держави. Сучасне життя потребує від людини ґрунтовних знань, тому завданням освіти є зробити ці знання складовою особистості, її сутністю, основою життя. Якість освіти визначають освітні стандарти, якість навчання, сучасні технічні засоби навчання, навчально-методичне забезпечення та ін. Серед основних чинників, які забезпечують якість освіти, слід зазначити насамперед професійну підготовку викладачів, матеріально-технічну базу, відповідність навчальних програм сучасним вимогам та ін. Організація нової системи освіти потребує принципово нових підходів до побудови моделі сучасного фахівця. Ринок праці все більше залежить від

навичок високого рівня та переносних компетенцій, тому вища освіта має озброїти студентів поглибленими знаннями, навичками та компетенціями, потрібними для успішної професійної кар'єри [5, с.3]. Актуальною сьогодні є освіта впродовж життя, яка використовує такий інструментарій: навчання без відриву від робочого місця, визнання набутих знань, навичок та компетенцій.

У преамбулі Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту в 46 країнах-учасниках Болонського процесу (м.Льовен /Лувен-ла-Ньов, Бельгія) зазначається, що європейська вища освіта стоїть перед ще більш важливим викликом і майбутніми можливостями глобалізації, тому велику увагу потрібно приділити розвитку у студентів таких компетенцій, які необхідні їм на ринку праці, що постійно змінюється, і які нададуть їм можливість стати активними та відповідальними громадянами [5, с.1]. Тому вищим навчальним закладам слід звертати особливу увагу на покращення якості навчання за своїми програмами на всіх рівнях. Це повинно стати пріоритетом у подальшому запровадженні європейських стандартів і рекомендацій із забезпечення якості.

Питання якості освіти є основною проблемою сьогодення у більшості країн світу. Як гарантія успішного життя якості життя є найвищою суспільною метою, до якої прагне особистість. Високий рівень освіти дає змогу людині пізнати необхідні цінності, які б глибше наповнили її як особистість, давали більш повне усвідомлення її сутності і значущості для людства й держави в цілому. Якість освіти впливає на різні сфери суспільного життя, які є характерними для розвитку людини: соціальну, економічну, політичну, культурну та ін. Нові життєві виклики в умовах глобалізації вимагають від особистості здатності кваліфіковано й компетентно діяти на основі практичного застосування здобутих знань, готовності змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, бути конкурентоспроможним у динамічних умовах життя. Увага науковців зосереджена на удосконаленні вищої освіти з метою покращення її якості. Завдяки ефективній та якісній освітній програмі суспільство спроможне формувати людину знань, яка постійно навчається, опановує нові знання, яка здатна вивести свою державу на новий політичний, економічний та професійний рівень, яка є компетентною особистістю, здатною йти в ногу з часом. Цього можна досягти шляхом запровадження у вищій освіті компетентнісного підходу, який здатний сприяти забезпеченню високого рівня компетентності фахівця.

Питанням якості української системи освіти займаються сучасні дослідники І.С.Волощук, М.Б.Євтух, В.О.Зайчук, М.В.Кисіль, В.Г.Кремінь, О.І.Ляшенко, М.М.Слюсаревський, М.Ф.Степко та ін. Науковці вивчають якість освіти і пропонують різні підходи до реформування української системи освіти. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців є предметом вивчення О.В.Глузмана, І.Д.Бега, В.І.Лугового, Ю.В.Сухарнікова, які аналізують сутність даного підходу, що реалізується в рамках Болонського процесу, його значення в життєвому успіху особистості, а також визначають рівні розвитку компетентності особистості.

Мета статті. Удосконалення системи освіти та підвищення рівня її якості є необхідною умовою на сучасному етапі глобалізації та інтеграції економіки країн Європейського Союзу. Детального розгляду потребують чинники якісної освіти, які гарантують вирішення проблеми належного якісного забезпечення вищої освіти. Запровадження у вітчизняну вищу освіту компетентнісного підходу, який невід'ємно пов'язаний з розв'язанням проблем забезпечення якості освіти, потребує детального вивчення та аналізу. Мета публікації полягає в тому, щоб дослідити, в якій мірі застосування компетентнісного підходу спроможне забезпечити належну якість знань і підготувати висококваліфікованих та компетентних фахівців, здатних уміло оперувати знаннями і пристосовуватися до швидкоплинних змін на ринку праці, готових постійно оновлювати здобуті знання і навички, що гарантуватиме їм гідне місце на європейському ринку праці.

Якість освіти є запорукою конкурентоспроможності успішної людини. Виклики сьогодення вимагають реформування вітчизняної системи освіти в напрямку підвищення її якості як засобу конкурентоспроможності в світовому освітньому просторі [7, с.117]. Процес формування освітніх цілей започатковано на між-

державному рівні, ключові завдання й цілі освіти проголошено в міжнародних конвенціях та документах. Мета вищої освіти - формування всебічно розвинутої особистості, яка б постійно поповнювала свої знання і застосовувала їх не тільки в своїй професійній діяльності, а й намагалася бути всебічно обізнаною людиною [6, с.1]. Головною функцією освіти є передавання підрастаючим поколінням культури, соціального досвіду старших поколінь з метою їх засвоєння, використання, розвитку та множення. Соціальний досвід містить чотири компоненти: вже здобуті суспільством знання про природу, саме суспільство, мислення, техніку і способи діяльності. Досвід здійснення відомих способів діяльності втілюється в уміннях і навичках особистості. Досвід творчої, пошукової діяльності допомагає вирішенню нових проблем, з якими стикається суспільство. Важливим є досвід ставлень до світу, самого себе, що формує систему емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості [8, с.109].

Якісна вища освіта – це сукупність професійних знань і вмінь, завдяки яким кожний індивід може максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал, ефективно пристосовуватися до швидкоплинних змін на ринку праці, оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін [4, с.70]. Задля гарантування своїм громадянам якісної вищої освіти метою України залишається розробити і запровадити основні інструменти Болонського процесу, що сприятимуть порівнюваності, визнанню періодів і термінів підготовки фахівців з вищою освітою в Європейському просторі вищої освіти після 2010 р. Забезпечення високого рівня якості вищої освіти є випробуванням для існування Європейського простору вищої освіти. Розроблено концепцію освітньої якості, базовими принципами якої є: значущість і доцільність; порівнюваність і сумісність; прозорість і зрозумілість результатів, процесу, ресурсів навчання, забезпечення якості, баз даних; мобільність та довіра; привабливість та конкурентоспроможність [7, с.21].

Якість освіти залежить від декількох факторів, одним з яких є якісна освітня програма. Визначено наступні фактори даної програми:

- ресурси (викладацькі, адміністративні, інфраструктурні, інформаційні);
- потребу в програмі всіх зацікавлених сторін;
- характеристику програми, або кваліфікаційний профіль (мета й завдання);
- результати навчання в термінах загальних і специфічних компетентностей;
- зміст (знання, розуміння, вміння, цінності, здатності, інші особисті якості) та організацію (курси, модулі, кредити, послідовність);
- методи навчання, викладання і оцінювання;
- систему оцінювання, забезпечення та підвищення якості [7, с.20].

На нашу думку, варто розглянути компетентнісний підхід як чинник якісної вищої освіти. Термін "компетенція" походить від латинського *competere* – взаємно прагну, відповідаю. Компетенція є інтегральним результатом взаємодії наступних компонентів: мотиваційного, цільового, орієнтаційного, функціонального, контрольного та оцінного, які в структурі загальної компетенції особистості тісно взаємопов'язані. Тому кожний компонент може впливати на розвиток інших компонентів [8, с.191-192]. Термін "компетентність" означає обізнаність, поінформованість, володіння знаннями й уміннями, які проявляються в загальній здатності особистості до діяльності і формуються в процесі її становлення. Компетентність можна визначити як готовність особистості та її рівень уміння задіяти свій ступінь компетентності (тобто досвід, знання, уміння) у грамотному вирішенні різноманітних завдань, покладених на неї. Використання компетентнісного підходу в системі вищої освіти залежить від рівня всебічної розвинутої та освіченості людини. Компетентність – це здібності особистості, які формуються в неї під час навчання і будуються на навчальному та життєвому досвіді. Тому компетентнісний підхід передбачає не тільки обізнаність та інформованість людини, а й успішне розв'язання складних проблем, які виникають при засвоєнні нових сучасних інформаційних технологій, у відношеннях

з іншими людьми, в практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина країни, члена родини, покупця та виборця, при виборі майбутньої професії [6, с.3].

На думку І.Татаренко, система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але вміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність [11, с.57]. Ю.Сухарніков, вивчаючи питання професійної підготовки молоді у вищих навчальних закладах, вважає, що слід звернути увагу на освітні стандарти, які мають швидко реагувати на вимоги ринку праці й суспільства, враховуючи можливості особистості, а також на комплекс професійної, особистісної й гуманітарної культури людини, що становить основу конкурентоспроможності [10, с.33]. Наразі сучасне суспільство вимагає фахівця, який здатен до швидких, самостійних і рішучих дій. Тому, разом з кваліфікованістю фахівця дедалі вагомішого значення набувають його відповідні компетенції. Адже компетентний фахівець цінує свою професію, постійно саморозвивається й удосконалюється, виходить за межі своєї дисципліни. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності, дає можливість бути краще обізнаним та орієнтованим у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Отже, завданням вітчизняної освіти є створення таких умов, за яких особистість зможе отримати не лише якісні знання, але й уміння застосовувати їх у практичних ситуаціях. Адже, не завжди фахівець з високим рівнем знань спроможний реалізувати їх у конкретному випадку, який потребує швидкого і професійного вирішення. Визначальними є компетентності: самостійно вчитися; підвищувати свою кваліфікацію; давати швидко оцінку ситуаціям і водночас уміти оцінювати свої можливості; приймати рішення і нести за них відповідальність; бути здатним швидко адаптуватися щодо життєвих або трудових умов, які постійно змінюються [2, с.31].

У документах Міжнародної комісії Ради Європи розглянуто поняття компетентності як загальні або ключові компетентності, тобто базові вміння, навички та знання. Без відповідних знань немає компетентності, але не всяке знання і не завжди трактується як компетенція. Компетентностей у навчанні можна визначити велику кількість. Так, Європейська довідкова система (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) визначає 8 ключових компетентностей; Д. Равен запропонував систему зі 143 складових. Рада Європи пропонує 5 ключових компетентностей, якими мають володіти європейці: політичні і соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетентності володіння усним та письмовим спілкуванням; компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства; здатність вчитися протягом життя [9, с.42].

Аналіз досліджень, проведених в останні роки, дав можливість створити ієрархію компетентностей. Система компетентностей в освіті включає: ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні), які являють собою здатність людини здійснювати складні багатфункціональні та багатопредметні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми; загальногалузеві компетентності, які формуються особою упродовж засвоєння змісту певної освітньої галузі і які відбиваються в розумінні способу існування відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь посідає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці для вирішення індивідуальних

та соціальних проблем; предметні компетентності, що є складовою загальногалузевих і стосуються конкретного предмета [1, с.1].

На думку міжнародних експертів, на визначення ключових (базових) компетентностей впливає середовище, в якому проживає особистість. Роль ключових компетентностей є незмінною в різних сферах суспільства тієї чи іншої країни, оскільки функція суспільства полягає в забезпеченні рівних умов для всіх особистостей, які виконують однакові функції впродовж життя. Отже, характерною ознакою базових компетентностей є сприятливість і доступність для всіх верств суспільства. Під ключовими компетентностями розуміють такі, які дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіху в багатьох життєвих сферах [3, с.55].

На засіданні Європейської Ради ЄС (2000 р.) було проголошено проблему запровадження компетентнісного підходу, де зазначалося, що кожен громадянин має набути навичок і знань, необхідних для життя та роботи в новому інформаційному та динамічному суспільстві. Переваги компетентнісного підходу очевидні: він дає змогу поєднати набуті знання і вміння з їх практичним застосуванням, позитивно впливає на професіоналізм фахівця, передбачає конструювання якісно нового змісту освіти. Реалізація компетентнісного підходу є головним питанням Лісабонської стратегії ЄС на Європейському просторі вищої освіти, що вимагає перегляду вітчизняних освітніх стандартів, визначення нових компетенцій. Упровадження компетентнісного підходу тісно пов'язано з вирішенням проблем забезпечення якості освіти, оскільки потрібно створити кваліфікаційні стандарти на базі компетенцій, які визначають нормативні вимоги до якості результатів навчання, та стандарти якості освіти, зорієнтовані на результати навчання [9, с.48]. Побудова навчання на компетентнісному підході дає змогу підготувати високоінтелектуального і компетентного фахівця, здатного успішно адаптуватися до швидких змінних умов у сучасному динамічному світі. Як зазначає О.Глузман, на рівні кожного університету компетентнісний підхід є одним з напрямів стратегії власного розвитку [3, с.57]. Запровадження компетентнісного підходу залежить від того середовища, в якому перебуває і розвивається студент, набуваючи навички і знання, які узгоджуються з етнічними, економічними та культурними цінностями даного суспільства, дають поштовх до особистісно-орієнтованого розвитку. Таким чином, компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативних визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [3, с.59].

Вище сказане дає можливість зробити висновок, що запровадження компетентнісного підходу у національній освіті спрямоване на забезпечення вищого рівня компетентності особистості, адже саме компетентність дає можливість визначити особистісний розвиток випускника, потенціал самореалізації в суспільстві, готовність пристосовуватися до потреб ринку, приймати швидкі та правильні рішення. Перспективність реалізації компетентнісного підходу полягає в тому, що фахівець може успішно й ефективно відповідати на виклики суспільства і є готовим до постійного оновлення знань і навчання впродовж життя. Підготовка компетентного спеціаліста, обізнаного у різних сферах сучасного життя, є однією з потреб суспільства. Саме такий фахівець є конкурентноспроможним і здатним задовольняти виклики сьогодення.

Ця стаття не вичерпує усіх аспектів проблеми компетентнісного підходу як чинника якості вищої освіти. Наше подальше зацікавлення викликає проблема розгляду шляхів та засобів формування нових компетенцій.

Література

1. Ачкан В.В. Проблема реалізації компетентнісного підходу при вивченні курсу алгебри та початків аналізу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.bdp.org/scientific_published/pedagogics_1_2007/10/doc. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Булгакова В. Створюємо територію успіху / Вікторія Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 3. – С.31-34
3. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / Олександр Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С.51-60
4. Свтух М.Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М.Б.Свтух, І.С.Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С.70-74

5. Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/komunike_2009_ukr.doc.
6. Лебеденко Ю.М. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06lumsvo.pdf>
7. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / Володимир Іларіонович Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С.13-25
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [5-е вид.]. – Київ, 2007. – 656 с.
9. Степко М.Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / Михайло Філімонович Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С.42-51
10. Сухарніков Ю.В. Сутнісні розбіжності діяльнісного й компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні / Юрій Сухарніков // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С.32-42
11. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності / І.Татаренко // Світло: науково-методичний інформаційний пізн.-освіт. часопис. – 1996. – № 1. – С.57

Сидун Л.Ю.

Компетентный подход как фактор качественного высшего образования

В статье рассматривается вопрос актуальности использования компетентного подхода как одного из факторов обеспечения качественного высшего образования для подготовки высокоинтеллектуального, знающего и компетентного специалиста, который бы владел необходимым набором компетенций, необходимых для удовлетворения потребностей информационного общества, а также соответствовал всем требованиям современной жизни.

Ключевые слова: качественное образование, компетентный подход, компетенции, компетентный специалист.

Sidun L.Y.

Competency based approach as factor of qualitative higher education

The article presents the issue of topicality of a competence approach application as one of the factors in providing quality of higher education to train a highly intellectual, well-educated and competent specialist, possessing a set of competencies necessary to satisfy the needs of informational society and correspond to all requirements of contemporary life.

Key words: quality education, competence approach, competencies, competent specialist.

УДК: 37.041

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Солдатенко М.М.

У статті аналізуються деякі особливості пізнавального процесу, механізми його взаємодії з практичною діяльністю і комунікацією. Розглядається навчальне і наукове пізнання, процеси розвитку знання та "виробництва" наукового знання. Пізнавальна діяльність розглядається як процес отримання нового знання через механізми сприйняття інформації, її осмислення, запам'ятовування та використання знань у практичній діяльності. Аналізується характер взаємодії нового знання як з окремими компонентами соціальної реальності, так і з тим знанням, яке йому передувало.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, інформація, знання.

Зміни, які сьогодні відбуваються у нашому суспільстві, настільки великі, що цілком можна говорити про принципово нову глобальну проблему сучасної цивілізації – проблему, яка, можливо, належним чином ще не усвідомлена і не зайняла свого місця в освіті. Мова йде про перехід від постіндустріального до інформаційного розвитку суспільства. Віртуальний аспект буття все помітніше домінує над аспектом фундаментальним, причому цей процес охоплює всю інтелектуальну сферу. Інформація стає визначальним фактором, який прискорює як процеси глобалізації та інтернаціоналізації, так і всі суспільні інституції – розвиток науки, техніки, освіти, культури. Тому освітній процес повинен стати джерелом реального життєвого досвіду учнів та досвіду виживання в світі інформації, кількість якої постійно і швидко зростає.

Отже, пізнання як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей, сьогодні ускладнюється. Інформатизація суспільства проникає не лише в бізнес, виробництво, сферу обслуговування, а й у побут, освіту, стиль життя.

Зрозуміло, що оволодіння знаннями – складний процес, який включає в себе систему навчально-пізнавальних дій, кожна з яких виводить на більш високий рівень засвоєння матеріалу, що вивчається, формування та вдосконалення практичних умінь і навичок. Якщо побудувати модель пізнавальної діяльності, то

вона повинна включати виконання ряду таких дій: розпізнавання, сприйняття та осмислення інформації, запам'ятовування, відбору, фіксації та зберігання, вміння використати засвоєні знання на практиці. При цьому виникає необхідність використання ряду психолого-педагогічних прийомів, основою яких є створення таких дидактичних умов, які викликають у суб'єкта пізнання переживання внутрішніх протиріч між знанням і незнанням, пізнавальними задачами і недостатністю знань для їх вирішення, між наявним і необхідним рівнями наукової підготовки.

В нових умовах знання взагалі, і наукове в тому числі, не лише відіграє принципово нову роль у відтворенні соціальних і культурних відносин, але міняє й сам характер його взаємодії з іншими компонентами соціальної реальності. значною мірою міняється і те, що ми називаємо "знанням", "пізнанням", змінюються уявлення про раціональне знання, питання взаємовідносин пізнання, діяльності і комунікації, явного і неявного знання, роль пізнавальної рефлексії, питання про різноманітність видів і форм знання і, нарешті, ряд питань, пов'язаних з пізнанням соціально-культурних феноменів сучасного суспільства.

Разом з тим, будь-яка пізнавальна діяльність – якою б не була її суб'єктивна форма, носить соціально-опосередкований характер, а, отже, здійснюється не лише "для мене", але й для інших людей, включених в дану систему соціально-культурних нормативів. Це стосується і таких пізнавальних ідей, які виникають у свідомості людини в словесно неопосередкованій формі, адже поряд з вербальним спілкуванням існують і більш прості рівні людської комунікації, наприклад, такий її основний і, разом з тим, початковий, як сама предметна діяльність. В той же час саме в процесі комунікації в найбільш явному і розгорнутому вигляді виступають ті внутрішні норми, які управляють пізнавальним процесом [2].

Що ж стосується реалій розвитку наукового знання, то можна відзначити, що якою б значною не була роль передбачення нових фактів у теоретичному плані, все ж набагато важливішим є їх прак-

тичне спостереження. Надзвичайно значимі нові наукові факти, іноді парадоксальні, завдяки яким відбувається потрясіння "храму науки", завжди вносили свіжий потік не лише в пізнавальну, а й практичну діяльність цілої епохи. Для прикладу достатньо назвати лише деякі з них: відкриття електромагнітної індукції, розробка теорії відносності, досягнення сучасного матеріалознавства, розвиток електронної та космічної техніки останніх десятиріч, тощо.

Необхідно зазначити, що наукове знання успішно розвивається лише в тій мірі, в якій вчений постає як «єдність протилежностей» - індивідуального і соціального, одиничного і загального. Саме тому раціональне та інтуїтивне представляють не дві принципово різні області знання і форми пізнання, а два етапи єдиного пізнавального процесу. Відносна границя переходу особистого знання в соціальне є рухливою, оскільки і засоби трансляції знання, і форми його соціального буття постійно змінюються в практиці спілкування людей, забезпечуються розширенням загального інформаційного поля.

Зазначимо, що незнання не лише передусє знанню, а й містить в собі можливість переходу до нього, представляючи собою певну фазу в його розвитку. Усвідомлення суті незнання означає виникнення питання (постановка задачі), що веде до становлення нового елемента знання як виразу певної активності суб'єкта пізнавальної діяльності, яка проявляється у цілеспрямованому переборюванні труднощів [5].

Людина завжди живе в світі інформації і сама її сутність, психіка – не що інше, як надзвичайно складна інформаційна система, яка приймає інформацію із зовнішнього світу, переробляючи і накопичуючи її в своїй пам'яті у вигляді знань [1]. При цьому в людини генерується нова інформація, яка виступає як регулятивний фактор в різних видах її діяльності і життєвої активності. Зокрема, за допомогою тих чи інших засобів ця інформація екстеріоризується, об'єктивується і, таким чином, стає доступною для сприйняття тими суб'єктами чи аудиторією, для яких вона передбачалась.

Що ж до об'єктивації знань, то у цьому процесі універсальним засобом виступають різного роду знакові системи, наприклад, писемна мова. Читаючи, ці строчки, ми фактично сприймаємо закодовану нечисленними алфавітними знаками мову, лексичні засоби природної мови, слова, які, в свою чергу, є знаками деякої нелінгвістичної реальності. В кінці довгого і складного ланцюга психічних перетворень в нашому мозку виникає деяке когнітивне утворення, яке ми називаємо знанням. Людські знання можуть бути інструментом перетворення світу і одночасно певним щаблем для досягнення нового, більш високого знання. Слід пам'ятати, що це є необхідною умовою формування „знання про незнання,” на подолання якого фактично і спрямована навчально-пізнавальна діяльність студентів, учнів, а взагалі – будь-якого суб'єкта пізнання.

Виходячи з цього, повинна бути зрозумілою та винятково

важлива роль знань в прогресі людства і зрозумілим прагнення до удосконалення пізнавальної діяльності та форми фіксації отриманого знання [4]. Про значимість цих процесів свідчить серйозна увага, яка їм приділялась протягом кількох тисячоліть; не є винятком, звичайно, й сьогодення, коли відбувається надзвичайно активне удосконалення як самого процесу пізнавальної діяльності, так і винайдення принципово нових форм фіксації здобутих знань. Про це свідчить стрімкий розвиток інформаційних та навчальних технологій, їх проникнення в усі сфери життя сучасного суспільства.

На відміну від інформації, яка відображає зміст гуманітарних видів знань (наприклад, філософського, лінгвістичного, історичного, педагогічного і т.п.), де вербальні знакові системи, текст є домінуючими і адекватно фіксують цей зміст у відповідній формі, у випадку науково-технічного знання текст, не дивлячись на його важливість, має чимало конкурентів, які "спеціалізуються" на передачі саме цього знання. У випадку фіксації науково-технічного знання часто найбільш суттєва інформація передається позатекстовими формами (креслення, схема, технічний рисунок, технічна фотографія, формула, таблиця, графіки, діаграми, піктограми та ін.), текст же при цьому виконує сполучну функцію, доповнюючи, інтерпретуючи або ж здійснюючи підготовку розуміння цих позатекстових форм пред'явлення інформації.

Отже, щоб учень чи студент міг найбільш легко, повно і зрозуміло засвоїти потрібну йому інформацію, необхідно подбати про удосконалення форм пред'явлення останньої. Адже інформація потрібна не сама по собі, вона не самоціль, а є лише засобом досягнення мети, і в більшості випадків знаходиться за її межами. Інформація завжди адресується людині, яка має її сприйняти, зрозуміти, осмислити, зробити висновки і отримані знання впровадити в практику, або ж, ґрунтуючись на них, продовжити процес вироблення нових знань.

Соціально-культурна обумовленість процесів пізнання, звичайно, не заперечує, що суб'єктивний світ кожного індивіда є неповторним і своєрідним, а, отже, процес інтеріоризації знань, в ході якого і формується суб'єктивне світопізнання, кожний раз відбувається в умовах, які не повторюються. Саме в таких умовах має місце процес формування унікальних індивідуальних рис особистості, в ході засвоєння нею загальних смислових структур, які становлять основу пізнавальної діяльності людини.

Отже, помилково було б думати, що культура мислення формується ніби сама по собі, під час навчання в школі чи професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Без значних зусиль з боку психологічних і педагогічних наук, спрямованих на розвиток культури навчально-пізнавальної діяльності, особливо такої її складової як самостійна навчально-пізнавальна діяльність, малоефективною буде не лише професійна підготовка, а, відповідно, й творча діяльність в області науки, техніки, виробництва.

Література

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание / Анатолий Васильевич Антонов. – Киев: Наукова думка, 1988. – 184 с.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / Андрей Владимирович Брушлинский. – 1996. – 392 с.
3. Заволока Н.Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса / Николай Григорьевич Заволока. – К.: Вища школа, 1986. – 228 с.
4. Моисеев А.И. Звуки и буквы, буквы и цифры / Александр Иванович Моисеев // Кн. для внеклас. чтения учащихся 8-10 кл. сред.шк. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
5. Теория познания. В 4 т. Т.2. Социально-культурная природа познания / АН СССР. Ин-т философии; Под. ред. В.А.Лекторского, Т.И.Ойзермана, – М.: Мысль, 1991. – 478 с.

Солдатенко Н.Н.

Теоретические аспекты познавательной деятельности

В статье анализируются некоторые особенности познавательного процесса, механизмы его взаимодействия с практической деятельностью и коммуникацией. Рассматривается учебное и научное познание, процессы развития знания и "производства" научного знания. Познавательная деятельность рассматривается как процесс получения нового знания через механизмы восприятия информации, её осмысления, запоминания и использования в практической деятельности. Анализируется характер взаимодействия нового знания с некоторыми компонентами социальной реальности, а также с тем знанием, которое ему предшествовало.

Ключевые слова: познавательная деятельность, информация, знания.

Theoretical aspects of cognitive activity

The author of the article deals has considered the issues of cognitive activity, the mechanisms of its interconnection are with practical activity and communication have been analyzed. The learning and scientific cognition, the processes of the scientific knowledge development and creation have been considered.

The cognitive activity is regarded as the process of new knowledge acquisition by the mechanisms of perception of information, it's realizing, learning and using in practical activity. The character of interrelation of now knowledge with certain components of the social reality as well as with previous knowledge has been analyzed.

Key words: cognitive activities, information, knowledge.

УДК 373.67

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Сорока О.В.

У статті представлено основні наукові підходи до визначення поняття «соціалізація»; розглядаються особливості соціалізації молодших школярів; запропоновано використання засобів арт-терапії для покращення процесу соціалізації учнів молодшого шкільного віку; представлено структуру арт-терапевтичного заняття з дітьми.

Ключові слова: соціалізація, арт-терапія, молодший шкільний вік, початкова школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Позитивні соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, припускають появу нових поглядів на процес соціального та індивідуального становлення особистості. Ці зміни відбиваються на духовному житті суспільства. Отже, змінюється соціальне замовлення суспільства, вимагаючи корекції засобів і методів виховання молодого покоління.

Які б завдання не стояли перед людиною або суспільством, всі вони значною мірою визначаються характером людських відносин, умінням жити разом, розділяти спільні цінності, норми поведінки. У вирішенні цих проблем величезне значення відіграє особистість, аналіз особливостей її формування у сучасному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. У педагогіці і віковій психології накопичена низка досліджень, присвячених вивченню проблеми становлення соціальної зрілості особистості на різних вікових етапах (К.Абульханова-Славська, В.Мухіна, В.Петровський, Д.Фельдштейн, Е.Еріксон). Наголошується, що молодший шкільний вік є сензитивним для виникнення і становлення таких новоутворень, як формування «образу Я», «Я-концепції» (Р.Берні, І.Кон); виникнення «універсальної цінності» (Н.Непомняща); поява мислення рефлексії, «відкриття Я» (В.Давидов, Г.Цукерман). Для дітей 7-8 років характерна поява в самосвідомості цілей і перспектив життя (Е.Еріксон); становлення соціальної зрілості (А.Гудзовська); оволодіння соціальним досвідом (Н.Голованова); виникнення суспільних мотивів (Я.Коломінський). Вступ до школи є першою обов'язковою ситуацією, у якій суспільство пред'являє низку вимог до соціальної зрілості дитини молодшого шкільного віку (Л.Божович, Р.Овчарова).

Поряд з тим, недостатньо вивченими залишаються питання механізмів здійснення процесу соціалізації особистості молодших школярів.

Формулювання мети статті: розкрити особливості соціалізації молодших школярів засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Автором терміну «соціалізація» відносно людини є американський соціолог Ф.Гіддінгс. Він розкрив його в 1887 році в книзі «Теорія соціалізації» у значенні, близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда», «підготовка людського матеріалу до соціального життя» [4].

Термін «соціалізація» не має однозначного тлумачення серед різних представників психологічної і педагогічної науки. Так, у західних дослідженнях соціалізації є два опонуючих один одному підходи до розв'язання проблеми, що розходяться у розумінні ролі особистості, яка зростає у процесі соціалізації: перший підхід утверджує пасивну позицію дитини – суб'єкт-об'єктний підхід (Е.Дюркгейм, Т.Парсонс), що підкреслює активну участь зростаючої особистості в процесі соціалізації; другий підхід – суб'єкт-суб'єктний підхід (Дж.Мід).

В.Городяненко визначає соціалізацію як процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості [5].

Л.Коваль стверджує, що соціалізація — це історично зумовлений процес розвитку особистості, надання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що притаманні даному суспільству. Його результатом є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду [7].

Цікаве визначення соціалізації представлено в підручнику соціальної педагогіки М.Галагузової: процес «входження» дитини в суспільство, надбання ним певного соціального досвіду у вигляді знань, цінностей, правил поведінки, установок [14].

Враховуючи вищевикладене, під соціалізацією ми розуміємо процес освоєння ролей і очікуваної поведінки у відносинах з сім'єю, оточуючими людьми, суспільством.

У результаті аналізу [1; 2; 8] поняття «соціалізація», можна виділити найбільш суттєві ознаки визначення даної категорії:

1. Соціалізація – це історично обумовлений, здійснюваний у діяльності і спілкуванні процес становлення особистості, що включає самосвідомість і активну життєву позицію (Г. Андреева, А. Петровський, М. Ярошевський).

2. Соціалізація – це процес, результат засвоєння і активного розвитку індивідом соціально-культурного досвіду, трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій, що накопичуються і передаються від покоління до покоління, процес включення індивіда в систему суспільних відносин і формування у нього соціальних якостей (В.Давидов, В. Зінченко).

3. Передача усвідомленого досвіду, навчання різним формам і способам діяльності здійснюються за допомогою виховного середовища (В.Зінченко, І.Кон).

4. Засобами передачі досвіду є мова і результати людської діяльності, перш за все, знаряддя праці (І. Фролов, Л. Петровський, М. Ярошевський).

5. У процесі соціалізації індивід не просто засвоює соціальні норми і культурні цінності суспільства, але спочатку припускається, що він є суб'єктом власного розвитку (Г. Андреева, І. Кон, Л. Мудрик).

Молодший шкільний вік охоплює період життя від 6 до 11 років і визначається найважливішою обставиною у житті дитини – її вступом до школи. Саме молодший шкільний вік – вищий рівень розвитку психіки, досягнутий у результаті первинної соціалізації (дошкільний вік), який створює можливість для подальшого со-

ціального розвитку. На даному етапі соціального розвитку формуються ті психологічні структури суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують ефективність процесу навчання. Раніше для дитини існував світ речей, тепер перед нею – світ відносин і закономірностей з їх внутрішньою, строго науковою організацією [10].

Під керівництвом учителя початкової школи діти починають засвоювати зміст основних форм людської культури (науки, мистецтва, моралі) і вчать діяти відповідно до традицій і нових соціальних очікувань людей. Саме у цьому віці дитина вперше виразно починає усвідомлювати відносини між собою і оточуючими, розбиратися у суспільних мотивах поведінки, етичних оцінках, значущості конфліктних ситуацій, тобто поступово вступає у свідому фазу формування особистості.

Д.Ельконін, звертаючись до проблем молодшого шкільного віку, виділяє його основні риси, серед яких: здійснення суспільно значущої і суспільно оцінюваної діяльності; ухвалення, у зв'язку з цим, нових позицій, прав, обов'язків; уміння підкорятися правилам; системне вивчення науки; врахування нових поглядів на світ [3].

Р.Немов, характеризуючи соціальну ситуацію розвитку в молодшому шкільному віці, вказує на кардинальну зміну системи міжособистісних відносин даного віку; причому ці взаємини стосуються системи сімейних відносин, відносин у групі однолітків, системи вибору референтних і значущих осіб [9].

Л.Божович, вивчаючи етапи формування особистості в онтогенезі, розглядає вік 7 років як черговий кризовий період у формуванні і становленні особистості. Вступ до школи призводить не тільки до формування потреби у визнанні і пізнанні, але і до розвитку відчуття особистості і соціальної зрілості. Дитина починає займати нове місце всередині сімейних відносин (дитина – учень). Тобто відбувається найважливіша в його житті зміна соціальної ролі і позиції, що вимагає від нього відповідальності й виконання необхідних функцій даної ролі. Відбувається засвоєння норм поведінки, вироблених суспільством, що дозволяє дитині поступово перетворити їх на свої власні, внутрішні вимоги до самої себе [2].

У педагогіці і віковій психології наголошується, що в молодшому шкільному віці провідною для дитини стає навчальна діяльність (Л.Виготський, В.Давидов). Інші види діяльності, в які включена дитина даного віку, – гра, спілкування і праця також впливають на її особистий розвиток. Особово-орієнтоване навчання передбачає, перш за все, активізацію внутрішніх стимулів навчання. Такою внутрішньою спонукальною силою є мотивація навчання, яка може бути направлена на пізнавальні інтереси і пізнавальну діяльність, зовнішню шкільну атрибутику, а також на ігрові і поза-шкільні ситуації, побічно пов'язані з процесом навчання.

Однак, не завжди процес навчання проходить успішно, в багатьох випадках у дітей спостерігаються виражені соціально-психологічні труднощі в пристосуванні до шкільного життя. При цьому рівень шкільної дезадаптації дітей та форми її вияву коливаються від легких поведінкових і мотиваційних порушень (реакції явного або прихованого протесту) до повної відмови відвідувати школу.

Сучасна вітчизняна освіта в значній мірі орієнтована на використання в корекційно-освітньому процесі різноманітних видів мистецтва (живопису, музики, хореографії, художнього слова, театру) як важливого засобу виховання гармонійної особистості учнів початкової школи. Арт-терапія (терапія мистецтвом) доцільна при корекції психоемоційного та особистісного розвитку дитини, вона може виступати в якості засобу корекції шкільної дезадаптації, ефективним механізмом соціалізації молодших школярів.

У науково-педагогічній літературі арт-терапія розглядається як засіб, який дозволяє піклуватися про емоційний стан та психічне здоров'я людини, групи, колективу засобами художньої діяльності (Г.Буряковський, Л.Гисневич А.Захарова, Т. Інкевич-Євстигнеєва, О.Лебедева, Г.Назолоян, Р.Хайкін та інші) [6, с.26].

Арт-терапія – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології та медицини), що в терапевтичній та корекційній практиці застосовується як сукупність методик, які побудовані на використанні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та дозволяють з допомогою стимулювання креативних проявів дитини здійснювати корекцію порушень і

відхиленн в особистісному розвитку. На сьогоднішній день арт-терапія в широкому розумінні включає в себе: образотворчу терапію (терапевтичний вплив засобами образотворчого мистецтва); казкотерапію, музикотерапію, ігрову терапію, драмотерапію, танцювально-рухову терапію.

Поєднання різноманітних напрямів арт-терапії дозволяє:

- мобілізувати творчий потенціал молодшого школяра та знайти засоби, які відповідають його емоційному стану, потребам у самореалізації та можливостям дитини;
- створити умови для міжособистісної комунікації та розвитку механізмів активної емоційної саморегуляції;
- запропонувати дитині можливість для вираження своїх переживань;
- зробити процес навчання більш цікавим, приємним для дитини.

Цілі і напрямки арт-терапевтичної роботи були сформульовані А.Леонтьєвим, Л.Виготським, А.Венгером, Д.Ельконіном, О.Каравановою та визначаються наступними принципами: принцип системності занять; принцип гуманістичної спрямованості арт-терапевтичного процесу, який визначає необхідність гармонійного сполучення цілей суспільства і особистості, орієнтації арт-терапевтичного процесу на особистісні можливості дитини, її інтереси і потреби; принцип єдності діагностики і корекції, що відображають цілісність процесу надання арт-терапевтичної допомоги у процесі розвитку дитини [6, с.26].

Ці принципи реалізуються у наступних аспектах: по-перше, перед початком здійснення арт-терапевтичних занять потрібно провести комплексне діагностичне обстеження, яке дозволяє виявити характер і відхилення у поведінці дитини, і на підставі такого висновку сформулювати цілі і завдання арт-терапевтичної роботи; по-друге, реалізація арт-терапевтичної роботи потребує від фахівців постійного контролю динаміки змін в особистості дитини, її поведінки і діяльності, динаміки зміни її емоційних станів, почуттів, переживань. Такий контроль дозволяє внести необхідні корективи у завдання, перевірити методи і засоби арт-терапевтичного впливу на дитину [6, с.26].

Структура комплексів арт-терапевтичних занять може варіюватися залежно від теми, змісту, корекційної мети. В остаточному вигляді вона має передбачати:

- перший етап – налаштування. Завдання цього етапу – підготовка дітей до спонтанної художньої діяльності і внутрішньогрупової комунікації. При цьому можна використовувати ігри, рухові і танцювальні вправи, нескладні образотворчі прийоми. Наприклад, різні варіанти техніки «карпючки», техніка «закритих очей», «автографи», «естафета ліній». При виконанні цих вправ відбувається зниження контролю з боку свідомості і настає релаксація;
- другий етап – актуалізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів. На цьому етапі можна використовувати малюнок у сполученні з елементами музичної і танцювальної терапії. Музика як терапевтичний засіб впливає на настрій людини, поліпшує її самопочуття. Для занять краще підбирати мелодійні композиції без тексту. Можна сполучати образотворчу і танцювально-рухову терапію;
- третій етап – індивідуальна образотворча діяльність. Цей етап припускає індивідуальну творчість для дослідження власних проблем і переживань. Прийнято вважати, що всі види підсвідомих процесів, у тому числі страхи, сновидіння, внутрішні конфлікти, ранні дитячі спогади, відбиваються в образотворчій продукції при спонтанній творчості. Таким чином, людина невербальною мовою повідомляє про свої проблеми і почуття, вчиться розуміти й аналізувати свої емоції. Даний етап заняття передбачає непряму діагностику. Так, деякі додаткові відомості про дітей можна отримати при інтерпретації малюнків відповідно до критеріїв відомих проєктивних методик. На перших заняттях учасники прагнуть працювати знайомими і звичними засобами, і тільки в міру подолання психологічного захисту починають експериментувати, стають більш експресивними. Як правило, діти з високою особистісною чи ситуативною тривожністю спочатку малюють простим олівцем і тільки потім розфарбовують малюнок. Коли переборені захисні тенденції, фарби здатні викликати сильний емоційний сплеск, стимулювати уяву і прагнення до творчості;

• четвертий етап – активізація вербальної і невербальної комунікації. Головне завдання цього етапу полягає у створенні умов для внутрішньогрупової комунікації. Кожному учаснику пропонується показати свою роботу і розповісти про неї. Ступінь відкритості і відвертості самопрезентації залежить від рівня довіри до групи, до арт-терапевта, від особистісних характеристик дитини. Можна запропонувати учасникам скласти історію про свій малюнок і придумати для нього назву.

• п'ятий етап – колективна робота в малих групах. Учасники вигадують сюжет і програють невеличкі спектаклі. Переклад травмуючих переживань у комічну форму призводить до катарсису, звільненню від неприємних відчуттів, емоцій;

• шостий етап – рефлексивний аналіз у безпечній обстановці. Необхідна присутність елементів спонтанної «взаємотерапії» у вигляді доброзичливих висловлювань, позитивного програмування, підтримки. Атмосфера емоційної теплоти, емпатії, турботи дозволяє кожній дитині пережити ситуацію успіху. Молодші шко-

ляри отримують позитивний досвід самоповаги і самосприйняття, у них зміцнюється почуття власної гідності, поступово коректується образ «Я». На завершення необхідно підкреслити успіхи всіх і кожного окремо.

Варто зазначити, що арт-терапевтична робота з молодшими школярами має носити системний, комплексний характер, враховуючи при цьому індивідуальні особливості кожного учня.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, усе вищесказане дозволяє зробити висновок, що використовуючи засоби арт-терапії у корекційній роботі, створюються сприятливі можливості для самовираження молодших школярів, підвищується їх інтерес до оточуючої дійсності. При цьому не тільки покращується процес навчання і виховання, але й відбувається процес соціалізації дітей.

Перспективами подальшого розгляду питання може бути визначення шляхів арт-терапевтичної роботи з молодшими школярами при переході до основної школи.

Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 170 с.
3. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. – М., 1962.
4. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
5. Городяненко В.Г. Соціологія. Підручник / Віктор Георгійович Городяненко. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2003. – 286 с.
6. Калініна Л.А. Використання лялькотерапії як напрямку арт-терапії у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку / Лариса Анатоліївна Калініна // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 95. Т. 108. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – С. 25 - 29.
7. Коваль Л.Г. Социальная педагогика / социальная работа. Навч. посібник / Л.Г.Коваль, І.Д.Зверєва, С.Р.Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
8. Кон И.С. Ребенок и общество: (историко-этнографическая перспектива) / Игорь Семенович Кон. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
9. Немов Р.С. Психология. Учебник для высших пед. учеб. завед. в 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Роберт Семенович Немов. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 496 с.
10. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н.И.Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
11. П'ятницька-Позднякова І.С. Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва / І.С.П'ятницька-Позднякова // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 95. Т. 108. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – С. 36 - 42.
12. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
13. Прихожан А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе. Кн. для учащихся / Анна Михайловна Прихожан. – М.: Просвещение, 1994. – 191 с.
14. Социальная педагогика: курс лекций. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [М.А.Галагузова, Ю.Н.Галагузова, Г.Н.Штинова, Е.Я.Тищенко та ін.] – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

Сорока О.В.

Особенности социализации младших школьников средствами арт-терапии

В статье представлены основные научные подходы к определению понятия «социализация»; рассматриваются особенности социализации младших школьников; предложено использование средств арт-терапии для улучшения процесса социализации учеников младшего школьного возраста; представлена структура арт-терапевтического занятия с детьми.

Ключевые слова: социализация, арт-терапия, младший школьный возраст, начальная школа.

Soroka O.V.

Specifics of socialization of junior schoolchildren by means of art-therapy

The author of the article has considered the main scientific approaches to the definition of the notion "socialization". The features of socialization of junior schoolchildren have been examined. The use of facilities of art-therapy has been offered for the improvement of process of socialization of students of midchildhood age.

Keywords: socialization, art-therapy, midchildhood age, initial school.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стеблюк С.В.

У статті з'ясовується сутність поняття «педагогічні технології», визначаються основні напрями дослідження з означеної проблеми. Розкривається новий підхід до проведення лекції у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, лекція.

Освіта є стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запорука майбутнього. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено мету, пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку освіти. Це особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інноваційних технологій [4].

На сьогоднішньому етапі розвитку освіти проблема впровадження інноваційних технологій є надзвичайно актуальною. З цього питання можна виділити ряд напрямів дослідження:

- поняття «інноваційні процеси» у педагогічній науці (І.Лернер, М.Скаткін, В.Беспалько, В.Сластьонін);
- освітні технології (О.Пехота, С.Сисоева);
- інтерактивні технології навчання (О.Пометун).

Сучасні освітні інноваційні концепції мають місце у дослідженнях Ю.Васькова [1], С.Єрмоленкова, Л.Мацько [3].

Більшість означених досліджень спрямована на загальноосвітні навчальні заклади, а вища школа залишилася поза увагою науковців.

Мета статті – розкрити поняття «інновація» і подати окремі інноваційні методи навчання у вищій школі I-II рівнів акредитації.

Цілком впевнено можна стверджувати, що вища школа сьогодні є соціокультурним простором, який характеризується підвищеною інтенсивністю інноваційних процесів. Для України інноваційний потенціал вищої школи може і повинен стати ресурсом для модернізаційного прориву. В умовах перманентної науково-технологічної революції життєвий цикл сучасних технологій стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця. За цих умов домінуючим в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень – тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця. Якщо визначити за головну мету діяльності системи вищої освіти підготовку такого фахівця, то процес навчання доцільно організовувати таким чином, щоб забезпечувався всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця. Результати численних вітчизняних досліджень свідчать про те, що студенти погано володіють методологічними та економічними знаннями. Щоб мати можливість знайти своє місце в житті, сучасний випускник вищого навчального закладу повинен володіти певними якостями:

- адаптування у критичних життєвих ситуаціях, в умовах ринку;
- самостійно та миттєво мислити;
- бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- бути комунікабельним, інформаційно грамотним.

Засобом формування особистості при цьому стають освітні технології, продуктом діяльності – особистість випускника вищого навчального закладу, який має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним при вирішенні будь-яких завдань (задач), які ставить перед ним життя. У цьому процесі важливе значення надається інноваційним технологіям навчання.

Поява терміну «інновація» зумовлена розширенням міжнародного співробітництва в галузі педагогіки. І.Дзюба у статті «Які інновації потрібні науці та нації» наголошує, що слово «інновація» нове, але позначає воно явище старе, як світ». Уся історія культури і вся історія досліджень культури є історією інновацій, якщо розуміти під ними нові досягнення, нові способи творчої діяльності [2, с.6-9]. О.Падалка, О.Шпак, А.Нісичук дають чітке визначення

терміну. «Педагогічна інновація – процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які до цього часу вирішувалися по-іншому [5, с.316]. На основі аналізу науково-методичної літератури під інноваційними педагогічними технологіями ми розуміємо цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику новаторських методів, прийомів, засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Це зумовлено тим, що система підготовки майбутнього спеціаліста має відповідати сучасним тенденціям розвитку суспільства, його запитам.

На сьогодні мають місце різні технології навчання, зокрема, це – проблемна технологія, ігрові, технології колективної та групової діяльності.

Основною формою організації навчання у вищій школі є лекція. Вимоги, структура та різновиди лекції мають місце у дослідженнях М.Фіцулі [6, с.54-56].

До лекції ставляться певні вимоги: моральний бік лекції і викладача, науковість та інформаційність (сучасний науковий рівень), доказовість і аргументованість, наявність достатньої кількості яскравих, переконливих прикладів, фактів, обґрунтувань, документів і наукових доказів, емоційність викладу інформації, активізація мислення слухачів, постановка запитань для роздумів, чітка структура і логіка розкриття послідовно викладених запитань, методична обробка – виведення головних думок і положень, підкреслення висновків, повторення їх у різних формулюваннях, викладання доступною і зрозумілою мовою, використання, за можливості, аудіовізуальних дидактичних матеріалів.

Структура лекції залежить від змісту і характеру викладеного матеріалу, але існує загальна структурна основа, яку застосовують до будь-якої лекції. Це, передусім, – повідомлення теми і плану лекції та суворе його дотримання. До плану включаються основні питання лекції, що можуть слугувати для складання екзаменаційних білетів.

На початку лекції слід пригадати зміст попередньої лекції, пов'язати його з новим матеріалом, визначити місце і призначення в дисципліні, в системі інших наук. Для розкриття теми використовують індуктивний метод: приклади, факти підводять до наукових висновків; можна також застосувати метод дедукції: пояснення загальних положень з наступним демонструванням можливостей їх застосування на конкретних прикладах. По кожному з аналізованих положень робляться висновки. Традиційна вузівська лекція називається інформаційною: вона може мати декілька різновидів.

Вступна лекція має за мету дати студентам загальне уявлення про завдання і зміст усього курсу, розкрити структуру й логіку розвитку конкретної галузі науки, техніки, культури, взаємозв'язок з іншими дисциплінами. Головне завдання вступної лекції – сприяти розвитку у студентів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння.

Тематична лекція присвячується розкриттю конкретної теми навчальної програми з конкретної дисципліни.

Оглядову лекцію нерідко читають перед або під час виробничої практики. Головне її завдання полягає в тому, щоб сприяти забезпеченню належного взаємозв'язку і наступності між теоретичними знаннями і практичними уміннями та навичками студентів.

У заключній лекції підбиваються підсумки вивченого і викладеного матеріалу з даного предмета, в цілому, через виділення вузлових питань лекційного курсу і зосередження уваги на практичному значенні здобутих знань для подальшого навчання та майбутньої професійної діяльності студентів.

Проблемна лекція відноситься до активних методів навчання. Мета викладача – створивши проблемну ситуацію, спонукати студентів до пошуків вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до шуканої цілі. Для цього новий теоретичний матеріал подається у формі проблемної задачі. В її умовах є суперечності, які потрібно знайти і розв'язати. У ході їх розв'язання і в кінці – як

результат – студенти набувають у співпраці з викладачем нових потрібних знань.

Вважаємо, у системі вищої освіти особливу увагу потребують нові підходи до проведення лекцій, які повинні бути оснащені технічними засобами навчання – відео-магнітофonomою та телевізійною технікою, графопроекторами тощо. Сьогодні вимагає створення проблемних ситуацій, звернення до слухачів і одержання зворотнього зв'язку, стимулювання слухачів до активної дискусії. Одна з таких лекцій – це лекція за участю студентів. У цьому процесі важлива не кінцева схема лекції на дошці, а процес її створення. На відміну від традиційної лекції, означена лекція покликана змусити студентів більше думати, ніж записувати. Методика проведення такої лекції наступна: на столі література з проблеми і непродуманий план лекції. Студенти спостерігають, як саме викладач виділяє проблеми для висвітлення і вирішує, яким питанням слід приділити більшу увагу. Брати участь у живому процесі створення лекції означає включати в роботу розумову діяльність, уміти визначати основне і підводити підсумки. Зрозуміло, що неможливо запросити одразу 30 студентів для підготовки

лекції, але 5 студентів можуть взяти участь, а решта – записують основні ідеї на папері. Така лекція може перетворитися в деякій мірі на дискусію.

Зазначимо, що саме проведення лекції вимагає дослідження з проблеми застосування інноваційних технологій навчання, оскільки при наявності різних методів навчання у вищому навчальному закладі, лекція залишається провідним методом навчання.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Інноваційні технології навчання спрямовані на розв'язання педагогічних проблем, які до цього часу вирішувалися по-іншому. Значної уваги потребує вдосконалення лекції як основної організаційної форми навчання у вищій школі. До яких, насамперед, ми відносимо лекцію-прес-конференцію, лекцію-бесіду, лекцію-візуалізацію, лекцію-диспут та різновиди семінарів. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні системи організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження інновацій у практику роботи ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Література

1. Васьков Ю.В. Сучасні освітні інноваційні концепції. Педагогічні теорії, технології, досвід / Юрій Вадимович Васьков. – Харків, 2000. – 120 с.
2. Дзюба І. Які інновації потрібні нації та нації // Іван Дзюба // Урок української. – 2000. – № 2. – С.6-8
3. Єрмоленко С. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С.Єрмоленко, Л.Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С.6-8
4. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002. – 16 с.
5. Сучасні педагогічні технології / А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шлак. – К., 2000. – 368 с.
6. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії / Михайло Миколайович Фіцула. – Тернопіль. – Навчальна книга – Богдан, 2005. – 168 с.

Стеблюк С.В.

Инновационные технологии обучения в высшей школе

В статье определяются основные направления исследований по этой проблеме. Раскрывается новый подход к проведению лекции в высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, лекция.

Steblyuk S.V.

Innovational teaching technologies in a high school

The author of the article has considered the main directions of researches in the given problem. The new approach to the lecturing in higher educational establishments of the I-II levels of accreditation has been disclosed.

Key words: innovation, innovational technologies, lecturing.

УДК 378.147:159.922.4(477)

ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯК ШЛЯХ ДО РОЗШИРЕННЯ УКРАЇНОМОВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Талаш І.О.

У статті розглядаються проблеми розвитку етнічної ідентифікації і формування культури професійного мовлення майбутніх вчителів.

Ключові слова: етнічна ідентифікація, етнічна маргінальність, когнітивний компонент етноідентифікації, національна самосвідомість.

Постановка проблеми. У «Національній доктрині розвитку освіти» розширення україномовного освітнього простору є одним із пріоритетних напрямів, що не суперечить положенням, прийнятим у деклараціях і комюніке про створення Європейського простору вищої освіти. Зокрема, у низці комюніке, підписаних міністрами, які відповідають за вищу освіту (м. Прага, 18-19 червня 2001 року; м. Берлін, 19-20 вересня 2003 року; м. Берген, 19-20 травня 2005 року), зазначається, що розв'язання проблем, пов'язаних зі створенням загальноєвропейського простору вищої освіти, повинно відбуватися з урахуванням національно-культурної специфіки країн-учасниць Болонського процесу.

Своєрідним культурним кодом, духом народу, найважливішим етнодиференціюючим й етноформуючим чинником, вербалізованим інтелектом як народу, нації, так і окремої особистості, в

якому втілена система засобів мислення, є мова. Саме тому в усі часи була актуальною проблема збереження чистоти, багатства рідної мови. Саме тому європейські держави надають серйозної уваги питанням правової регламентації статусу мов, їх використанню в різних галузях життя, а також здійсненню мовної політики. У переважній більшості європейських країн основоположні принципи мовної політики викладено в конституціях. В Україні є чинним «Закон про мови УРСР», ухвалений у 1989 році. Основоположні норми цього Закону підтверджені чинною Конституцією України, зокрема її статтею 10, згідно з якою державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. З моменту прийняття Закону минуло більше двадцяти років, з моменту прийняття «Національної доктрини розвитку освіти» – вісім років. Разом із тим, і до сьогодні точаться дискусії про надання російській мові статусу другої державної мови, і досі ми чуємо з високої трибуни Верховної Ради недосконалу, насичену огріхами державну мову, ЗМІ подекуди не гребують й суржиком. На жаль, досить часто вчителі, викладаючи наукові істини учням, припускаються хрестоматійних мовних по-

мило, далеко недосконале усне й писемне мовлення студенти педагогічних факультетів.

Тенденції до зниження мовної культури сприймаються ученими як тривожний знак духовного занепаду етнічної чи національної спільноти, а процеси асиміляції розцінюються як небажане явище, що може призвести до зникнення однієї з мов. На думку учених-мовознавців (Л.Полюги, Л.Шутак, В.Явір), основними чинниками низького рівня мовної культури пересічних українців є несприятливі соціально-політична й соціально-історична ситуації розвитку нації. Крім того, дослідники відзначають, що разом із процесом зниження культури мовлення відбувається процес маргіналізації національної свідомості українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми взаємозв'язку етногенезу й розвитку національної мови присвячені праці багатьох учених, зокрема, В. фон Гумбольдта, В.Крисько, О.Нельги, В.Павленко, О.Потебні, О.Садохіна, Е.Селіра, С.Стефаненко, В.Яніва. При цьому дослідники одно-стайно у твердженні, що мова є культурним кодом етносу, важливим чинником його формування, і що процес отожднення себе з певною етнічною спільнотою відбувається передусім через оволодіння структурами рідної мови.

Варто зазначити, що удосконалення мовної особистості відбувається протягом всього свідомого життя людини, залежить від багатьох чинників, зокрема, визначальним є соціальне середовище. За твердженням Т.Стефаненко, етнічна ідентичність є також динамічним утворенням, тому процес її становлення не завершується у підлітковому віці, а залежно від соціального контексту може трансформуватися у різні вікові періоди онтогенезу [3, с.220]. Відповідно, проблема формування позитивної етнічної ідентифікації майбутніх педагогів як чинника, що сприятиме вдосконаленню культури професійного мовлення, є актуальною.

Мета статті. Виявити умови розвитку позитивної етноідентифікації майбутніх вчителів як провідного чинника вдосконалення культури професійного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів спеціальності «Початкове навчання» дають змогу зробити висновок, що в цілому система безперервної мовної освіти, створення якої передбачено «Національною доктриною розвитку освіти», реалізується, зокрема, шляхом викладання курсу «Сучасна українська мова» і «Методика викладання української мови». Разом із тим, рівень культури мовлення студентів залишається на досить низькому рівні. На нашу думку, негативний вплив неякісного мовного середовища – це лише одна із причин недосконалого мовлення майбутніх вчителів. Адже практика свідчить, що студенти спілкуються українською літературною мовою лише на заняттях за вимогою викладача, на перервах і в поза навчальний час – у кращому випадку – російською мовою (хоча спілкування російською літературною мовою у студентському середовищі теж доволі рідкісне явище), а найчастіше – суржиком. Якщо вчені доводять, що мова є своєрідним культурним кодом, духом народу, найважливішим етнодиференційним та етноформуючим чинником, то, відповідно, скалічене мовлення студентів (уживання суржику) очевидно свідчить про понівечений культурний код і збій, що впливає на процес формування національної свідомості. Відповідно, розвиток позитивної етноідентифікації сприятиме формуванню внутрішньої потреби говорити чистою, багатою рідною мовою – мовою своїх пращурів, з якими людина повинна відчувати генетичний зв'язок.

Науковці одностайно стверджують те, що етнічна ідентифікація формується в процесі становлення особистості і може змінюватися протягом життя. Більшість психологів стверджують, що етноідентифікація є складовою ядра особистості – Я, яке відбирає й інтегрує всю значущу інформацію та відкидає непотрібну. Саме тому людина не може без шкоди для свого психологічного здоров'я змінювати свою етнічну належність. Разом із тим, протягом життя під впливом певних чинників етнічна ідентифікація може послаблюватися чи посилюватися. У зв'язку з цим виокремлюють види етноідентифікації. Найбільш поширеною є класифікація видів етнічної ідентичності, за якої до уваги беруться крайні точки інтенсивності її вияву. Відповідно, виокремлюють три види: моноетнічна ідентичність (позитивна етнічна ідентичність супро-

воджується почуттям патріотизму, гордістю за досягнення свого народу, адекватно високою самооцінкою особистості тощо); біетнічна ідентичність (особистість має психологічні особливості двох етнічних груп); маргінальна етнічна ідентичність (особистість, що балансує між двома культурами, не оволодіваючи належним чином нормами й цінностями жодної з них) [3, с.230-233].

Певний вид етнічної ідентичності формується під впливом факторів переважно зовнішнього середовища, а саме: особливості етнічної соціалізації в родині, школі й найближчому соціальному оточенні; специфіка етноконтактного середовища, передусім його гетерогенності/гомогенності; статусні відношення між етнічними групами; історичне минуле й традиції народу, його культура; стадії консолідації етносу, характерні ознаки історичної, економічної й політичної ситуації; етноспецифічні особливості традиційного господарювання [1, с.98], [2, с.180], [3, с.212], [5, с.178].

Оскільки більшість учених доходять висновку про те, що в процесі свого становлення етнічна ідентичність проходить ряд етапів, які співвідносяться з етапами психічного розвитку людини, то, на нашу думку, для кожного вікового періоду доцільно виокремлювати провідні фактори формування етноідентифікації, що, очевидно, будуть певним чином корелювати з провідними видами діяльності. Це дозволить виявити ефективні шляхи впливу на становлення позитивної етнічної ідентифікації. На користь цього припущення свідчать результати проведеного у 2009-2010 роках дослідження.

З метою встановлення рівня етноідентифікації студентів педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету було проведено опитування за методикою Дж. Фінні. В опитуванні взяло участь 58 осіб, серед яких дві особи не належали до етнічної групи українців, 21 особа – студенти заочного відділення і 37 осіб – студенти денного відділення. Під час аналізу результатів опитування респондентів було розділено на дві вікові групи: від 20 до 29 років та від 30 до 40 років. Крім того, до уваги бралася не лише етнічна група, до якої відносив себе студент, а й етнічна група його батьків [4, с.298-304].

Аналіз відповідей студентів, які належать до вікової групи 20-29 років, дає змогу зробити висновок про недостатній ступінь вияву етнічної ідентифікації в них. При чому спостерігається тенденція до зниження рівня етнічної ідентифікації переважно в групах, де батьки (або один із батьків) належать до іншої етнічної спільноти. Крім того, варто відзначити, що переважна більшість опитаних виявили пізнавальну й громадську пасивність у питаннях, що стосувалися життєдіяльності їх етнічної спільноти. Тривожним є й той факт, що були негативні відповіді на твердження, спрямовані на виявлення емоційного компонента етноідентифікації. Наприклад, на твердження «я чітко відчуваю зв'язок зі своєю етнічною групою» або «я відчуваю сильну прихильність до своєї етнічної групи» були відповіді «переважно не погоджуюсь» чи «повністю не погоджуюсь». Відповідно, якщо студент не зміг на ці твердження дати однозначно позитивну відповідь, то можемо стверджувати про наявність тенденції до маргіналізації етнічної особистості.

Варто відзначити, що жодної негативної відповіді на ці твердження опитувальника не було серед студентів віком від 30 до 40 років. Крім того, саме ця група опитаних виявила найбільший ступінь позитивної етноідентифікації. Це підтверджує тезу про те, що процес етноідентифікації відбувається протягом всього життя і може посилюватися під впливом певних факторів, у нашому випадку – це виховання власних дітей чи робота за фахом (учитель початкових класів), що вимагає від студента заочного відділення зайняти активну громадську позицію, посилити когнітивний компонент етноідентифікації (більше дізнаватися про власну етнічну спільноту, її історію, традиції, звичаї), оскільки цього вимагає, зокрема, реалізація соціокультурної лінії в навчально-виховному процесі початкової школи. Відповідно, це свідчить про те, що етнічна обізнаність, що сприяє формуванню позитивної етноідентифікації, «...збільшується з досвідом, отриманням нової інформації і розвитком когнітивних здібностей» [3, с.219].

Посилити когнітивний компонент етноідентифікації на педагогічних факультетах, на нашу думку, можна, створивши відповід-

не мовне середовище, переорієнтувавши зміст виховної роботи з формального відтворення календарно-обрядових традицій на дослідницько-пошукову діяльність студентів, у процесі якої вони з'ясовуватимуть походження традицій і звичаїв, сакральний зміст символів, їх регіональну специфіку тощо. Крім того, ознайомлення майбутніх вчителів з особливостями формування національної самосвідомості в поліетнічному просторі, специфіки українського менталітету, способах збереження національної унікальності в процесі інтеграції в європейський освітній простір відбувається в процесі викладання курсу «Етнопсихологія». Оскільки ця дисципліна є лише в навчальних планах на спеціальності «Практична психологія» та спеціальності «Початкове навчання» з додатковою спеціалізацією «Практична психологія», то доцільно, відпо-

відно до вище викладеного, запропонувати цей курс на всіх без винятку спеціальностях педагогічного факультету.

Висновки. Отже, розширення українськомовного освітнього простору можливе лише за умови формування педагога-професіонала з високим рівнем національної самосвідомості, що ґрунтується на етнічній ідентифікації, вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед своєю нацією; уміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку. У подальшому це зумовлює необхідність вдосконалення планів виховної роботи в напрямку посилення когнітивного компонента розвитку етноідентифікації майбутніх учителів, введення викладання курсу «Етнопсихологія» на всіх спеціальностях педагогічних факультетів.

Література

1. Павленко В.М. Етнопсихологія: Навчальний посібник / В.М.Павленко, С.О.Талгін. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
2. Садохин А.П. Етнопсихология: Учебник для студентов высших учебных заведений / А.П.Садохин, Т.Г.Грушевицкая. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
3. Стефаненко Т.Г. Етнопсихология: Учебное пособие для студентов ВУЗов / Татьяна Гавриловна Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «академический проект», 1999. – 320 с.
4. Талаш І.А. Культура мовлення як показник рівня сформованості національної самосвідомості / Ірина Анатоліївна Талаш // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / гол. ред. В.К.Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Вип. 28. – С.298-305
5. Этническая психология: Хрестоматия / [под ред. А.И.Егоровой]. – СПб: речь, 2003. – С.106-114; С.165-181; С.189-195.

Талаш І.О.

Формирование этнической идентификации будущих учителей как путь к расширению русскоязычного образовательного пространства

В статье рассматриваются проблемы развития этнической идентификации и формирования культуры профессиональной речи будущих учителей.

Ключевые слова: этническая идентификация, этническая маргинальность, когнитивный компонент этноидентификации, национальное самосознание.

Talash I.O.

Formation of ethnic identification of future teachers as a way to expand the Ukrainian-language educational space

Problems of development ethnic's identification and formation culture of professional speech future teachers has been considered by the author of the article.

Key words: ethnic's identification, ethnic's marginal, cognitive component of ethnic's identification, nationals self-awareness.

УДК 37.022.035.3

КУЛЬТУРНО-ЕКОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ В УКРАЇНСЬКІЙ ДИЗАЙН-ОСВІТІ

Тименко В.П.

У статті розглянуто сучасний стан розвитку дизайн-освіти в Україні, проведено аналіз актуальності вивчення дизайну, запропоновано основні напрями проведення досліджень та практичного використання отриманих результатів.

Ключові слова: дизайн-освіта, принципи, бізнес, новітні технології.

Соціально-економічні зміни в нашій багатонаціональній країні спричинили трансформуючий вплив на духовну сферу представника кожного етносу. Останніми роками відбувається процес переоцінки і переосмислення ціннісних орієнтацій кожного члена етнічної спільноти: конструктивного мислення, конструктивної уяви, конструктивної поведінки, а в цілому – конструктивного ставлення до природного і соціального довкілля і самої себе. У поточний момент суспільного розвитку поглиблюється процес екологічного синтезу, відновлення органічної єдності особистості з довкіллям: природним і етнічним, національним. І це конструктивний процес. Адже сам термін «еко» означає «оселя», а «етнос» означає народ. Звідси, природне довкілля є «оселею народу». В етнічних українців пробуджується почуття органічної єдності з природою, зокрема, кліматом і рельєфом своєї «маленької» і «великої» Батьківщини. Теоретичні основи дизайн-освіти, зумовлені зовнішнім середовищем, вимагають конкретизації.

Дизайн як науковий напрям повноцінної організації предметного середовища, за нашими прогностичними орієнтирами,

вимагає формулювання і впровадження у навчальний процес принципу екологічної спрямованості дизайн-освіти. У праці «Дизайн і екологія культури» К.А.Кондратьєва вказує на необхідність «дослідження шляхів становлення і принципів формування культурно-екологічного підходу в дизайні» [1], підходу, який забезпечить поєднання семантичного поля особистості, відкритого і сформульованого А.Менегетті, із семантичним полем нації і семантичним полем її природного середовища [2].

Дизайн-освіта ставить за мету практично реалізувати проєктний потенціал, гостро актуальний для епохи екологізації проєктувальної культури, в яку ми уже вступили і яка буде домінуючим ціннісним орієнтиром третього тисячоліття.

Емпіричний досвід сучасної дизайн-освіти ми вбачаємо у повноцінному організованому і апробованому століттями етнічному середовищі і етнічному здоров'ї етносу. Тому, за відсутності наукової концепції етнічного здоров'я людини як цілісного, гармонійного стану організму, варто актуалізувати положення українських філософів, найперше Г.С.Сковороди, і психологів, зокрема Г.С.Костюка, про діалектичний взаємозв'язок особистості з довкіллям, їх взаємовплив і взаємодію.

Конструктивна взаємодія особистості з довкіллям можлива завдяки особистісно значущому для неї типу життєдіяльності, завдяки «сродній праці», яка забезпечує органічну єдність особистості із природою і етнічною культурою [3]. Така ідея, вис-

ловлена Г.С.Сковородою, є сутністю його «вчення про щастя»: «Щастя треба шукати не в чужих краях, не за морями, а «всередині нас самих», «в здоров'ї Духа, душевному мирі і веселості серця», що досягається тоді, коли людина «живе у злагоді з природою». На думку Г.С.Костюка, жити у злагоді з природою – це означає працювати у «згоді зі своєю природою, відповідно до своїх здібностей і нахилів». Природа кожної людини створює передумови для того, щоб вона могла стати щасливою. Треба пізнати цю природу і використати ті можливості, які вона створює кожній людині» [4]. Треба пізнати природу власного етнічного здоров'я, яке підтримується дизайном етнічного середовища.

Важливо теоретично осмислити положення про діалектичну єдність і протилежність енергетичного і структурного дуалізму зв'язків особистості з довкіллям, простежити історичну ретроспективу емпіричного досвіду дизайн-освіти. Емпіричними моделями, які засвідчують ефективність енергетичного і структурного дуалізму особистості з навколишнім середовищем, є традиції декоративно-прикладного мистецтва і календарно-обрядової усної народної творчості українців – етнографічні джерела сучасного екологічного дизайну (етнодизайну). Етнодизайн, у нашому розумінні сутності цього поняття, – це формотворення навколишнього предметного середовища з урахуванням національних (в т. ч. регіональних) форм і декору [5].

На нашу думку, процес екологічного синтезу особистості з природним і етнічним довкіллям набуде конструктивності, якщо у педагогічній діяльності відбуватиметься інтеграція наукової, художньої і технічної творчості. Дизайном або, іншими словами, синтезом трьох основних видів творчості (науково-художньо-технічним) досягається реставрація етнічного середовища, з одного боку, і реанімація етнічного здоров'я українців, з другого боку. Зазначене положення вимагає актуалізації теорії і практики дизайну в освітньому процесі.

Окрім теоретичних основ дизайн-освіти, зумовлених зовнішнім середовищем, важливо виокремити психолого-фізіологічне підґрунтя дизайн-освіти, зумовлене внутрішнім середовищем етноособистості. Психологія дизайн-освіти етноособистості, залежність інтелектуальної і творчої обдарованості особистості від рельєфу і клімату та інших чинників етно-культурного середовища, теоретично не розроблена, а тому ми висвітлюємо деякі міркування авторитетних дослідників з цього питання. Ще у XIX столітті П.П.Чубинський отримав золотий орден французького географічного товариства за етнографічну експедицію і, зокрема, за наукову працю про психологічний тип українця [6]. Як же саме етнічне середовище вплинуло на формування етноособистості українця? Подаємо міркування П.П.Чубинського в оригіналі про національні риси вдачі українця. Перш за все, виокремлюємо риси вдачі, формування яких зумовлене матеріально-пластичними конструктами (вібраціями, інформаналогами) природного довкілля.

1. Органічна єдність із природою своєї місцевості:

«У Малоруса большая привязанности к родине, к месту жительства. Поэтому Малоруссы, оторванный от родины, всегда томится по ней и тоску свою выразил во множестве песен. Надо заметить, что родину малорусский простолюдин понимает почти всегда в узком смысле: это его село, где живут его родные и приятели, где живет его милая. В силу этой привязанности, ему тяжело отлучиться даже в недалекие местности. Благодаря местной природе, он и дома сыт, поэтому и не стремится в чужие стороны.

Заняття його не отличаються торопливостю, т.е. не исключают возможности размышлять; при том они отбываются среди природы, оживленной почти в течение 3/4 года, что опять располагает к умозрительной деятельности. ...При разбросанности полей мелкими клочками в разных местах, ему приходится выезжать из дому с своею катригою (небольшой шатер) на несколько дней: здесь, оставаясь один, с небольшим мальчиком, он предаётся на досуге размышлениям. Кто способен отнестись без предубеждения к малорусскому простолюдину, тот не может не заметить логичности и серьезности мысли у этого простолюдина. Стоит познакомиться с многочисленными пословицами малоруссов, чтобы убедиться, насколько они

способны к умозрительной деятельности. Эта-то склонность к умозрению, среди прекрасной природы Малороссии, развила в ее жителях воображение, чем и объясняется склонность их к символическим, к образам, к сравнениям, почему в песнях Малоруссов и других памятниках народного творчества природа является одухотворенною, является в виде символов самых разнообразных явлений жизни человеческой. Это создало целый мир духов, между которыми есть существа довольно поэтические» [6].

2. Байдужість до творення нових форм у просторі:

«Отсутствие знакомства с другими местностями, сидение на одном месте и исключительно земледельческое занятие, – повели к несложности привычек, к ограничению потребностей, к довольству малым, что не могло, в свою очередь, не отразиться на нравственном и экономическом складе жизни. Отсюда вытекает отсутствие всякой предприимчивости и рутина в хозяйстве. Малоруссы ведут свое хозяйство так же, как он вел его несколько веков назад. К ремесленной и торговой деятельности он не имеет никакой склонности; он занимается только самыми необходимыми в крестьянском быту ремеслами, и тут приемы его весьма просты и грубы; изделия не отличаются качеством и вкусом. Даже сельская архитектура отличается совершенно грубою простотою: на постройках вы не увидите ни резьбы, ни каких-либо других украшений; только ярмо чумака, этого единственного представителя малорусской коммерческой предприимчивости, украшено узорами. Вкус, эстетика – если и проявляются, то в одежде. Малоруссы одеваются довольно изящно. Особенно красивы вышивки и вырезки на рубахах, которые делают честь вкусу малорусских женщин».

3. Естетичність зовнішнього вигляду і повільність пластики рухів:

«По внешнему виду малоруссы красивы. Лица мужчин мужественны и они вообще кажутся старше своего возраста. В понятие красоты у малоруссов входят непременно карие очи и черные брови. Физиономия малоруссов серьезна и даже сурова, хотя выражение лица у женщин большею частью мягкое, приветливое, с несколько грустным оттенком. ...Малоруссы медлительны в походке и вообще в своих движениях: недаром он прослыл «ленивым». Действительно, нельзя не признать доли справедливости в этом обвинении. Малоруссы довольно апатичны и потому не предприимчивы. По сравнению с великороссом, малоруса нельзя не признать ленивым. Хотя он уважает труд и презирает лень, но, тем не менее, любит отдых, любит полежать при всяком удобном случае; отдых, по его понятию, не только потребность организма, но и большое удовольствие. Особенно любит малоруссы полежать на зеленой травке, на спине, вперишь взоры в отдаленное пространство; к этому его располагает прекрасная природа Малороссии. Одним словом, малоруссы деятельны не потому, что у него есть потребность к деятельности, а потому, что это необходимо. О женщинах мы не можем сказать того же: они не страдают ленью; у них так много работы и так велика привычка к труду, что они не могли получить наклонности к лени. Причина этого коренится в условиях жизни и разделения труда, о чем мы говорим в своем месте».

Характерні риси вдачі українця на рис. 1 відображені у вигляді піраміди. Основою такої піраміди є риси вдачі, формування яких зумовлене матеріально-пластичними конструктами (вібраціями, інформаналогами) природного довкілля. Реалістична вдача українця: єдність із природою, байдужість до просторового формотворення, естетичність зовнішнього вигляду і повільність пластики рухів.

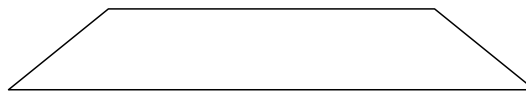


Рис. 1. Умовне позначення реалістичних рис національної вдачі українця, формування яких зумовлене матеріально-пластичними конструктами природного середовища

Артистичні риси вдачі, формування яких зумовлене візуально-пластичними конструктами (вібраціями, інформаналогами) середовища традиційної етнічної культури (рис.2), П.П.Чубинський характеризує так:

4. *Чуттєвість, душевна вразливість:*

«Чувствительность малоруссов даже сделалась предметом насмешки. малоруссов, и въ особенности женщинъ, легко довести до слезъ. Горестный рассказъ, грустная песня вызовутъ всегда рядъ глубокихъ вздоховъ и не одну горячую слезу сочувствия къ страждущему. Климатъ и природа расположили малорусса къ чувствительности, и эта чувствительность отразилась на всехъ явленияхъ жизни. «Любощи и кохання» между молодежью, семейная привязанность между супругами, любовь къ детямъ, – все это доказываетъ чувствительность малоруссовъ. Проходите летомъ, въ праздники, по селу, и вы увидите не одного усатаго малорусса, суровое лицо котораго прояснилось: онъ держитъ на рукахъ ребенка и ласкаетъ его. Чувствительность и воображение создали ту богатую поэзию и музыку малоруссовъ, которыя получили громкую из-вестность. Действительно, малорусская народная песня прекрасна, какъ по содержанию, такъ и по мелодии. Это же породило въ малоруссахъ и любовь къ природе. Селенья ихъ покрыты садами; каждый желаетъ иметь около дома хотя несколько вишневыхъ деревьевъ. «Левады» обсажены вербами; въ огороде непременно найдете цветы. Девушки летомъ украшаютъ цветами головы; за образами обыкновенно засохшие цветы, а частью и искусственные – изъ цветной бумаги».

5. *Ігнорування колективізму і громадських інтересів:*

«Малорусъ высоко ценитъ свою личность, идею которой онъ развилъ широко въ своемъ прошломъ и современномъ быту. Эта идея личности создала любовь къ свободе, что выразилось въ козачестве, въ этомъ демократическомъ рыцарстве. Но, развивая до крайности, она лишила малоруссовъ способности къ ассоциации (арртельности). Козаки, правда, вели борьбу совместно, отстаивая свою личность, свою семью, свою собственность, свою религию; но они никогда не умели прочно организоваться и потому никогда не имели самостоятельности. ...Реестровые козаки, из-за обещанныхъ имъ правъ шляхетства, готовы были предать народъ; старшина козацкая, выдвинутая выборомъ народа, готова была закрепить простыхъ козаковъ, что она впоследствии и сделала. Козацкая старшина, на левомъ берегу Днепра, сначала враждебно относилась къ демократической Москве; но затемъ, после распространения на нее привилегий, жалованной грамоты Петра I, возвышавшей личность дворянина и обезпечивавшей права рабовладения, – переменялась совершенно и сделалась вполне русскою. Но прошлое наложило свою печать, и малорусская интеллигенция, состоящая преимущественно изъ дворянъ, и до сихъ поръ проникнута духомъ индивидуализма и малою заинтересованностью общественными делами. Въ каждомъ уезде можно насчитать изрядное количество дворянъ, получившихъ порядочное образование; но они уклоняются отъ общественной деятельности, они равнодушны къ ней. Критиковать мастера, а действовать не любятъ, почему земская деятельность малорусскихъ губерний далеко не такова, какою могла бы быть, если бы малорусская интеллигенция была менее апатична къ общественнымъ интересамъ, если бы общественность стояла выше индивидуальности. Вообще рознь.. у малоруссовъ характерическое качество; оне высказаны еще Мазепою:

Все покоя щиро прагнуть, а не въ одинъ гужъ все тянуть:

Той направо, той налево, а все брати, – то-то и диво!»

6. *Набожність без фанатизму:*

«Малоруссы, какъ известно, весьма религиозны и набожны. Ихъ лиризмъ въ религии сделалъ ихъ довольно равнодушными къ догматике; имъ чужда всякая догматическая распря, а потому ихъ не могъ привлечь расколъ. Раскольники-великоросияне, живя издавна среди малоруссовъ, не могли найти между ними прозелитовъ. Если и проявилось у малоруссовъ въ самомъ незначительномъ размере сектанство, то въ виде рационализма некоторыхъ протестантскихъ сектъ.

Но такие качества, какъ-то: склонность къ умозрению и чувствительность, отчасти развиваютъ в малоруссахъ: первое – скептицизмъ, постоянную критику, что делаетъ ихъ малорешительными

и недостаточно энергическими; а второе – порождаетъ плаксивость, грустное настроение, что приводитъ часто къ рюмке, въ которой стараются утопить горе. Вместе взятая и развитая до крайности, эти качества порождаютъ апатию къ явлениямъ жизни, чего не чужды и образованные малоруссы.

Серьезный умъ и глубина чувства создали въ малоруссе силу воли. Ему, какъ скептику, трудно решиться; но, решившись разъ, онъ не легко откажется отъ своего предприятия. Это-то и дало поводъ считать малоруссовъ упрямыми. Онъ не легко согласится съ чужимъ мнениемъ – онъ упорно держится своего: «лучше свое латане, анижъ чуже хапане». Благодаря этому упрямству, малорусъ, въ своей прошедшей, исполненной ужасовъ и страданий жизни, отстоялъ свою религию, свою народность, свою речь».

Середнюю частиною піраміди позначено риси артистичної вдачі українців: чуттєвість і душевна вразливість, ігнорування колективізму і громадських інтересів, набожність без фанатизму.

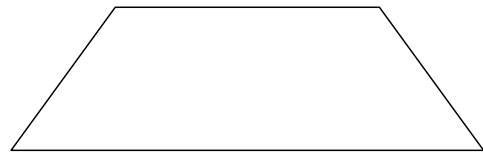


Рис.2. Умовне позначення артистичних рис національної вдачі українця, формування яких зумовлене візуально-пластичними конструктами етнокультурного середовища

Академічні риси вдачі, формування яких зумовлене вербально-пластичними конструктами (вібраціями, інформаналогами) освітнього середовища, П.П.Чубинський характеризує так:

7. *Добродушність і лаконічність мовлення та широта і глибина мислення:* «Малорусъ говоритъ обыкновенно медленно и лаконически, хотя женщины этимъ качествомъ не отличаются: онъ говорливъ и вообще говорятъ бойко. Малорусъ говоритъ медленно, съ сознаниемъ собственного достоинства; склонность къ серьезному юмору проявляется на каждомъ шагу. Тонъ речи женщинъ большею частию добродушно-наивный. Шутка ихъ обыкновенно не резка и въ речи весьма часто звучитъ грустная нота. Вообще некоторая меланхоличность малоруссовъ не можетъ не обращать на себя внимания. Прошедшие страдания и постоянныя неудачныя попытки не могли не оставить по себе следа въ этомъ племени.

Умъ Малорусса медленно воспринимаетъ, но зато усваиваетъ воспринятое прочно и затемъ развиваетъ его серьезно и даже глубоко. Малорусса можно положительно назвать глубокомысленнымъ. Онъ весьма способенъ къ умозрительной деятельности, къ логическому мышлению. Его медлительность помогаетъ ему въ этомъ случае; онъ всегда обдумываетъ то, что говорить. Условия жизни развили въ немъ склонность къ умозрению, къ раздумью. Не говоря о чумачестве, при которомъ, идя за своимъ возомъ въ безпредельной степи, сливающейся съ небомъ, малорусъ невольно предается размышлениямъ и мысль его уносится далеко, но даже дома онъ, будучи исключительно хлебопашцемъ, имеетъ довольно времени, чтобы предаваться размышлениямъ».

8. *Підприємливість жінок і комерційна неспроможність чоловіків:*

«Что касается торговой предприимчивости, то малорусъ положительно лишенъ. Она требуетъ бойкости, подвижности, быстрой смётки и умения пользоваться обстоятельствами. Все это – качества, которыхъ лишенъ малорусъ. Онъ медленъ въ своихъ движеньяхъ, мысль его вращается небыстро, ему нужно время обдумать: затемъ – у него много совестливости. Ему трудно стать на ту точку, что следуетъ пользоваться обстоятельствами. Ему торговля не симпатична, потому что она сопряжена съ обманомъ. Да для него, какъ нелюблящего разглагольствованш, она не по силамъ. Стоитъ посмотреть малорусса на ярмарке: онъ не зазываетъ покупателя и даже когда его спрашиваютъ: «что онъ продаетъ?», онъ какъ бы нехотя ответить. Объяснивъ цену, онъ, когда ему даютъ меньше, отвечаетъ флегматически: «и то гро-

ши». И здесь, как и во многом, женщина стоит выше, вследствие своей подвижности. Малорусские торговки весьма бойки и сметливы и вообще довольно предприимчивы. И если мужчины всякую торговлю выпустили из своих рук, кроме продажи мещанами-ремесленниками своих изделий, то женщины еще торгуют кое-чем».

У козаковъ Полтавской и Черниговской губерний, имеющих лавки, обыкновенно торгуют женщины. Даже въ городахъ юго-западнаго края мещанка кое-чемъ торгуетъ. Въ прежнее время вся винная торговля была въ рукахъ женщинъ до перехода ея исключительно въ еврейские руки, и типъ шинкарки былъ весьма любимъ козаками и чумаками; не даромъ онъ воспевается во множестве песняхъ».

9. *Музичний і пісенний талант*: «Въ одиночестве и въ компании малоруссы любятъ песню; песня постоянно слышится. Вообще малоруссы одарены музыкальными способностями. Не говоря объ обилии созданныхъ народомъ мелодий, не говоря, что на дудке, т.-е. «сопелке», играютъ очень многие, – въ каждомъ селе вы найдете несколько музыкантовъ. Скрипка и бубень – наиболее распространенные инструменты; попадаютъ и цимбалы. Нищие играютъ на лирахъ; это – бандуристы сельскаго быта, подобно тому, какъ козацкий бытъ имелъ своихъ кобзарей и бандуристовъ. Лирники уже мало знаютъ козацкихъ думъ, переданныхъ имъ преемственно отъ кобзарей. Они поютъ духовныя или сатирическіе песни. Вообще надо заметить, что историческіе преданія и песни вымираютъ».

Верхньою частиною піраміди (рис.3) позначено риси академічної вдачі, здатності українців до вербальних абстракцій: добродушність і лаконічність мовлення та широта і глибина мислення, підприємливість жінок і комерційна неспроможність чоловіків, музично-пісенний талант.

Враховуючи дослідження П.П.Чубинського, важливо провести діагностику інтелектуальної обдарованості учнів і дітей

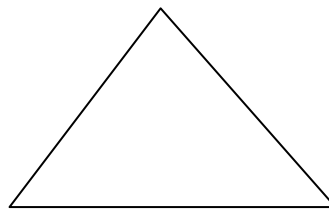


Рис.3. Умовне позначення академічних рис національної вдачі українця, формування яких зумовлене вербально-пластичними конструктами освітнього середовища

дошкільного віку у містах і сільській місцевості. Відділ діагностики завершив розробку методик комплексної особистісної діагностики для апробації їх у етнічно різних середовищах.

У ході діагностики обдарованості учнів сільських і міських шкіл звертається увага на виявлення етнічних рис національної вдачі у таких типах етноособистості: «майстер-діяч» з його домінантою тактильного сприймання матеріально-пластичних конструктів (основа піраміди), «актор-глядач» з його домінантою зорового сприймання візуально-пластичних конструктів (середня частина піраміди), «мислитель-слухач» з його домінантою аудіального сприймання вербально-пластичних конструктів (верхня частина піраміди).

Усі дев'ять рис національної вдачі українців (позитивних і негативних) подано на рис. 4. Діагностичні дані наявності сучасних національних рис вдачі сільських і міських дітей також будуть наочно оформлені у вигляді піраміди. Це дасть можливість порівняти піраміду П.П.Чубинського із сучасною пірамідою характерних рис національної вдачі українців.

Риси характеру, обумовлені типами сприймання конструктів етносередовища:

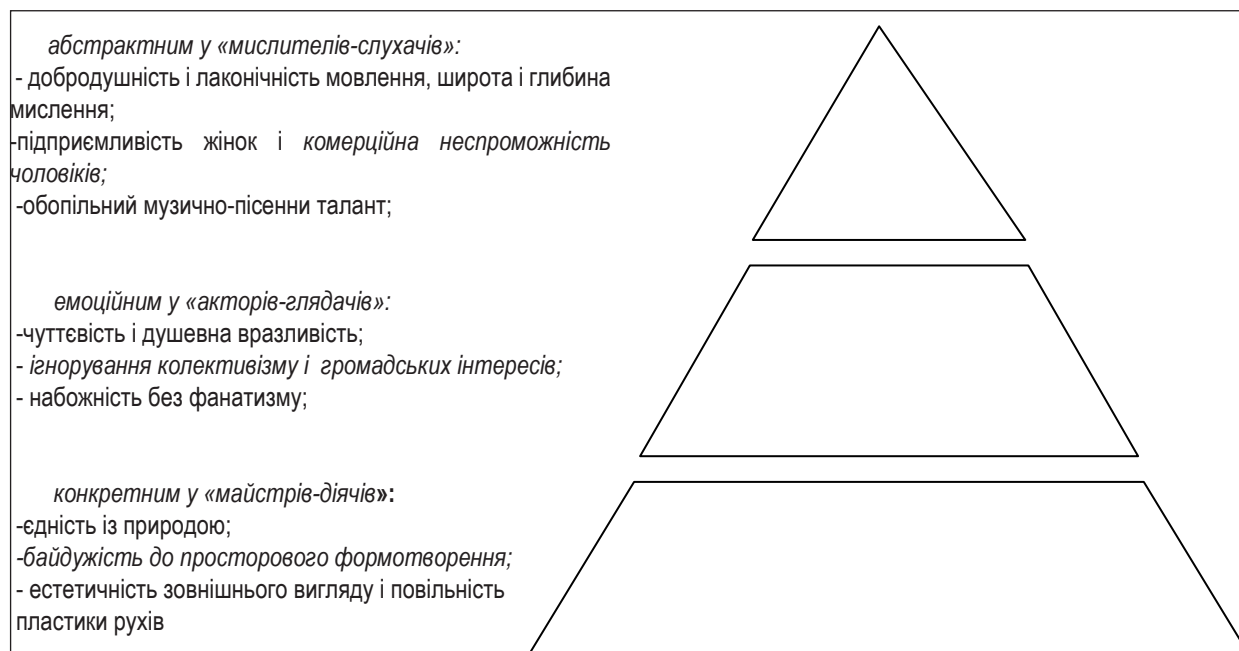


Рис.4. Піраміда найхарактерніших національних рис вдачі українців за результатами дослідження П.П.Чубинського

Із усього переліку рис національної вдачі українців негативними для нинішньої цивілізаційної культури виявилися по одній у кожній частині піраміди: байдужість до просторового формотворення (технічного прогресу) у «майстрів-діячів»; ігнорування колективізму і громадських інтересів (політичних рухів) у «акторів-глядачів»; комерційна неспроможність чоловіків (бізнесовий інтерес додаткової вартості) у «мислителів-слухачів».

Отже, завдяки культурно-екологічному науковому підходу виявлена необхідність формулювання трьох принципів, які є пріоритетними для сучасної української дизайн-освіти і, водночас, незвично новими. Це принципи: формотворчості - творення новітніх технічних форм у просторі, соціотворчості - участі у соціальній творчості громадсько-політичних рухів, бізнесотворчості - спроби до примноження додаткової вартості у бізнесі.

Література

1. Кондратьева Е.А. Дизайн и экология культуры / Екатерина Анатольевна Кондратьева. – М.: Московский государственный художественно-промышленный университет им. С.Г.Строганова, 2000. – 105 с.
2. Менегетти А. Психосоматика / Антонио Менегетти [пер. с итальянск]. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2005. – 360 с.
3. Бонч-Бруевич В. Собрание сочинений Г.С.Сковороды / под ред. Владимира Бонч-Бруевича. – СПб., 1912. – Т.1. – С.76
4. Костюк Г.С. Психологічні погляди Г.С.Сковороди / Григорій Силивч Костюк // Нариси з історії вітчизняної психології XVII – XVIII ст. Збірник. – К.: Рад. школа, 1952. – С.162
5. Бровченко А.І. Формування фахової компетентності з основ етнодизайну у майбутніх вчителів трудового навчання: науково-методичний посібник / А.І.Бровченко, В.П.Тименко. – К.: Інформаційні системи, 2006. – 150 с.
6. Чубинський П.П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в западно-русский край / Павло Платонович Чубинський – К.: Редакція загальноосвітніх газет, 2004. – 128 с.

Тименко В.П.

Культурно-экологические принципы в украинском дизайн-образовании

В статье рассмотрено современное состояние развития дизайн-образования в Украине, проведен анализ актуальности изучения дизайна, предложены основные направления исследований данного вопроса и практического использования полученных результатов.

Ключевые слова: дизайн-образование, принципы, бизнес, новейшие технологии.

Tymenko V.P.

Cultural-ecological principles in the Ukrainian design-education

The author of the article has considered the issues of development of design-education in Ukraine. The analysis of topicality of design education has been conducted. The main directions of researches carrying out and practical using of received results have been offered.

Key words: design education, the principle, business, the latest technology.

УДК 378.147 (371.126)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Товканець Г.В.

В статті охарактеризовано кейс-метод як форму інтерактивних технологій. Визначено умови ефективності та роль кейс-методу у формуванні професійної компетенції майбутнього фахівця. Виокремлено типи кейсів.

Ключові слова: інтерактивні технології, кейс-метод, типи кейсів, педагогічна та освітня цінність, професійна педагогічна підготовка

В останні роки у зв'язку з трансформаційними суспільно-економічними та освітніми процесами в системі вищої школи України відбувається пошук нових технологій навчання. Обумовлюється необхідність такого пошуку насамперед загальною спрямованістю розвитку освіти, її орієнтацією не стільки на одержання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, умінь і навичок розумової діяльності, розвиток здібностей особистості. Сучасний педагог повинен володіти здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях, відрізнятися системністю і ефективністю дій в ринкових інтеграційних та глобалізаційних умовах. Тому у процесі професійної підготовки важливо застосовувати інтерактивні методи та інноваційні технології навчання, що сприятимуть формуванню активної життєвої позиції, професійних вмінь, загальнолюдських цінностей.

Інтерактивні технології були предметом розгляду вітчизняних (В.М.Галузінський, М.Б.Євтух, О.І.Пометун, М.Д.Ярмаченко) та зарубіжних вчених (В.Донхем, Л.Рейнольд). Науковці і практики підкреслюють, що інтерактивні технології дають можливість збагачувати світоглядну і моральну основу суджень як окремої особливості, так і громадської думки студентського колективу [1-6]. Серед значної кількості моделей інтерактивних технологій варто виокремити технології ситуативного моделювання, зокрема метод аналізу ситуацій – кейс-метод, що дозволяє вести навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою формування взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учасників [7]. На нашу думку, питанням застосування кейс-методу у професійній педагогічній діяльності приділено недостатньо уваги, що і зумовило предмет нашого дослідження.

Метою статті є характеристика кейс-методу як технології аналізу ситуацій та визначення його ролі у професійній педагогічній

підготовці майбутнього фахівця.

Відзначимо, що кейс-метод – це навчальні конкретні ситуації, які спеціально розробляються на основі фактичного матеріалу з метою подальшого розбору на навчальних заняттях [6].

Батьківщиною кейс-методу є Сполучені Штати Америки, а саме Школа бізнесу Гарвардського університету, де 1910 році окрім традиційних занять - лекцій та практикумів – введено в навчальний процес додаткові, що проводяться у формі дискусії зі студентами з розбору конкретної, реальної управлінської ситуації [5, с.112].

Суть кейс-методу полягає в ініціюванні самостійного вивчення ситуацій студентами, формуванні їх власного бачення проблем та їх вирішенні, виробленню вміння дискутувати і обговорювати ситуацію між студентами та викладачами. У ході розбору ситуації студенти вчаться діяти в «команді», проводити аналіз і приймати управлінські рішення.

Концептуальність ідеї кейс-методу полягає в наступному [2]:

1. Отримання знань з дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто немає однозначної відповіді на поставлене питання, а є кілька відповідей, які різні за ступенем істинності.

2. Вироблення знань, а не оволодіння готовими знаннями, співтворчість студента і викладача, що створює атмосферу демократичності в процесі отримання знань.

3. Результат застосування методу - не тільки знання, а й навички професійної діяльності.

4. Розробка моделі конкретної ситуації, що відбувається в реальному житті, і відображає комплексу знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати; при цьому викладач виступає в ролі ведучого, що генерує питання, фіксує відповіді та підтримує дискусію.

5. Спрямованість на розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світогляду.

Умовами ефективності кейс-методу є: чіткість визначеної та сформульованої мети створення; відповідність рівня складності; ілюстрування декількох аспектів реальної ситуації; актуальність проблеми; ілюстрація типових ситуацій; спрямування на розвиток аналітичного мислення; створення дискусійної ситуації; наявність

кількох рішень.

На нашу думку, варто звернути увагу на поетапну систему підготовки кейса, яку пропонує М.Малініна:

1. Визначення мети створення кейса.
2. Ідентифікація відповідної мети конкретної реальної ситуації.
3. Проведення попередньої роботи з пошуку джерел інформації для кейсу. Джерелами інформації для кейсів можуть бути різні телевізійні програми, документальні фільми, кіно; журнальні статті, газетні публікації, звіти; Internet ресурси. Інформацію можна також почерпнути з реальних педагогічних ситуацій.
4. Збір інформації і даних для кейса при використанні різних джерел, включаючи контакти з різними освітніми установами та підготовка первинного варіанту подання матеріалу в кейсі, що включає макетування, компоновання матеріалу, визначення форми його подачі (письмовий, відео тощо).
5. У разі якщо інформація містить дані по конкретній освітній установі необхідне одержання дозволу на використання матеріалу для підготовки кейсу.
6. Обговорення кейса із залученням для цього як можна більш широкої аудиторії і отримання експертної оцінки колег перед його апробацією. Результатом такої оцінки може бути внесення необхідних змін і та удосконалення змісту кейса.

7. Підготовка методичних рекомендацій з використання кейсу. Розробка завдання для учасників і можливих питань для ведення дискусії і презентації кейсу, опис передбачуваних дій на занятті в момент обговорення кейсу [4, с.5].

Варто зазначити, що на перший погляд кейси нічим не відрізняються від завдань, які використовуються при проведенні семінарських та практичних занять. Але підкреслимо, що цілі використання завдань і кейсів в навчанні різні. Завдання забезпечують матеріал, що дає студентам можливість вивчення і застосування окремих теорій, методів, принципів. Навчання за допомогою кейсів допомагає студентам сформувати широкий набір різноманітних навичок. Завдання мають, як правило, одне рішення і один шлях, що приводить до цього рішення. Кейси мають багато рішень і безліч альтернативних шляхів, що приводять до нього.

Зауважимо, що в залежності від різних ознак, дослідники поділяють кейси на різні групи.

За складністю кейси поділяються на:

- ілюстративні навчальні ситуації – кейси, мета яких – на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації;
- навчальні ситуації – кейси з формуванням проблеми, в яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються і чітко формулюються проблеми; мета такого кейсу – діагностування ситуації і самостійне прийняття рішення із зазначеної проблеми;
- навчальні ситуації – кейси без формування проблеми, в яких описується більш складна, ніж у попередньому варіанті ситуація, де проблеми чітко не виявлено, а представлена в статистичних даних, оцінках громадської думки; мета такого кейсу – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення з аналізом наявних ресурсів;
- прикладні вправи, в яких описується конкретна ситуація, що склалася, пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейсу – пошук шляхів вирішення проблеми.

- ілюстрація проблеми, рішення або концепції в цілому.

Н.Федянін та В.Давиденко поділяють кейси на такі типи:

- структурований (highly structured) «кейс», в якому дається мінімальна кількість додаткової інформації; при роботі з ним студент повинен застосувати певну модель або формулу; у завдань цього типу існує оптимальне рішення;

- «маленькі нариси» (short vignettes), що містять, як правило, від однієї до десяти сторінок тексту та одну-дві сторінки додатків; вони знайомлять тільки з ключовими поняттями і при їх розборі студент повинен спиратися ще й на власні знання;

- великі неструктуровані «кейси» (long unstructured cases) обсягом до 50 сторінок – найскладніший з усіх видів навчальних завдань такого роду; інформація в них дається дуже докладна, в тому числі і абсолютно непотрібна; найнеобхідніші для розбору відомості, навпаки, можуть бути відсутніми; студент повинен розпізнати такі «каверзи» і впоратися з ними;

- «кейси»-першовідкривачі (ground breaking cases), при розборі яких від студентів вимагається не тільки застосувати вже засвоєні теоретичні знання та практичні навички, але й запропонувати щось нове, при цьому студенти та викладачі виступають в ролі дослідників. Останнім часом дедалі популярнішими стають мультимедійне подання кейсів, що дозволяє поєднувати в собі переваги текстової інформації та інтерактивного відеозображення [8].

Підкреслимо, що педагогічна цінність кейс-методу полягає в тому, що у процесі навчання інтенсивно розвиваються особистісні та професійні здібності, формуються практичні наступні навички та вміння:

- аналітичні (вміння відрізнити дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її, знаходити пропуски інформації і вміти відновлювати їх);
- творчі (знаходити кілька рішень та вибирати оптимальні для відповідної ситуації);
- комунікативні (уміння вести дискусію, переконувати оточуючих, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий, переконливий звіт).
- соціальні (оцінювати поведінку людей, удосконалювати вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежну думку)..

Для досягнення освітнього ефекту будь-яка ситуація, представлена в кейсі, обов'язково повинна містити в собі проблему, яку необхідно визначити, описати, а також спробувати знайти причину її виникнення. При цьому бажано, щоб проблема не була явно окресленою, вона повинна бути певною мірою завуальованою, захованою за описом дії, що відбувається. В поданих матеріалах не може бути дано варіантів рішення, оскільки саме в самостійному пошуку цього рішення або рішень і полягає освітній потенціал методу.

Висновки. Використання кейс-методу в професійній підготовці майбутнього фахівця дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до дисциплін, що вивчаються, поліпшити розуміння суспільних законів, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок прийняття рішень. Основна ж функція кейс-методу – вчити студентів вирішувати складні неструктуровані проблеми, які неможливо вирішити аналітичним способом. Кейс активізує студентів, формує самостійність мислення та цілеспрямованість особистості, що в умовах європейської та світової інтеграції забезпечить реалізацію професійного та інтелектуального потенціалу.

Подальші розробки проблеми пов'язані з технологією проведення занять із застосуванням кейс-методу, наповненням ситуаційного змісту, застосуванням комплексного підходу до вибору форм навчання з метою створення привабливої для студентів структури практичної підготовки, підвищення педагогічної майстерності, удосконалення студентами та викладачами навичок та стилю поведінки в педагогічному спілкуванні, використанням можливостей мультимедіа та Інтернету.

Література

1. Волокова Н.П. Педагогіка. Навчальний посібник / Наталія Петрівна Волкова. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2003. – 616 с.
2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vshu.ru/lections.php>
3. Інтерактивні методи навчання: Навчальний посібник. [Текст] / За заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. – Щепін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
4. Малиніна М. Метод case_study в неформальному освітньому середовищі / Марина Малиніна // Адукатар. – 2002. – № 2. – С.2-7
5. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е.А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – №1. – С.109-117

6. Метод изучения ситуаций (case study) в образовании: его история и применение. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/be/be035.html>
7. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І.Пометун, Л.В.Пирожено. – К.: А.С.К., 2004. –192 с.
8. Федянин Н.Чем «кейс» отличается от чемаданчика? / Н.Федянин, В.Давиденко // Образование за рубежом. – 2000. – № 7. – С.52-56

Товканец А.В.

Особенности применения кейс-метода в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста

В статье дана характеристика кейс-метода как формы интерактивных технологий. Определены условия эффективности и роль кейс-метода в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста. Выделены типы кейсов.

Ключевые слова: интерактивные технологии, кейс-метод, типы кейсов, педагогическая и образовательная ценность, профессиональная педагогическая подготовка.

Tovkanets G.V.

Peculiarities of application of case-method in training the future specialist

The author of the article has characterized the case-method as a form of interactive technologies. The conditions of effectiveness and the role of case-method in the formation of professional competence of the future specialist have been defined as well as the types of cases.

Key words: interactive technology, case method, the types of cases, the pedagogical and educational value, professional teacher training.

УДК 376.58

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ

Товканець О.С.

У даній статті розглядаються питання корекційно-виховної роботи з учнями професійно-технічних училищ. Наголошується на важливості врахування індивідуально-психологічних властивостей учнів.

Ключові слова : учні професійно-технічних училищ, індивідуально-психологічні властивості особистості, корекційно-виховна робота.

З проголошення незалежності України тривають пошуки національного шляху розбудови професійно-технічної освіти, її адаптації до ринкової економіки. У 1998 р. було прийнято перший в історії України Закон «Про професійно-технічну освіту», після якого було видано низку постанов та указів стосовно вдосконалення системи професійно-технічної освіти. Зокрема, заслуговує уваги Указ 2005 року «Про додаткові заходи щодо вдосконалення професійно-технічної освіти в Україні». Проте в системі професійно-технічної освіти є чимало проблем, в тому числі мають місце певні труднощі в ефективному забезпеченні навчально-виховного процесу. Це пояснюється, насамперед, специфічним контингентом учнів професійно-технічних училищ. В результаті проведеного нами дослідження встановлено, що значна частина учнів цих закладів мають ті чи інші відхилення в психічному розвитку і поведінці. Тому вважаємо, що проблема вивчення і врахування індивідуально-психологічних властивостей учнів з метою організації відповідної корекційно-виховної роботи з ними заслуговує уваги.

Так, часто в професійно-технічних училищах можна спостерігати учнів з легкими формами затримки у психічному розвитку, які піддаються корекції на ранніх стадіях. Проте у підлітковому віці, якщо дитині не надана відповідна допомога у початкових класах, здійснити це дуже складно.

До відхилень у психічному розвитку учнів професійно-технічних училищ можна віднести й деякі відхилення в перебігу психічних процесів. Наприклад, незначний обсяг уваги (менше 7 об'єктів), низьку стійкість уваги (менше 30 хв.), малий розподіл, повільне переключення, часте відволікання, розсіяність.

У сфері відчуттів і сприймання – це, насамперед, слабкий зір, який на сьогоднішній день спостерігається у значної частини учнів, рідше – гіперестезія (підвищена чутливість до певних звуків, запахів), гіпостезія (пониження чутливості), парестезія (неприємне суб'єктивне відчуття стягування шкіри, поколювання,

тремтіння, зуду).

У деяких учнів може бути добре розвиненим аналітичний тип сприймання і дуже слабо синтетичний (або навпаки), що не дозволяє їм досягти високих результатів у навчальній діяльності.

Чимало учнів не відзначаються хорошою пам'яттю, у них може переважати механічна пам'ять, мимовільна і дуже слабо розвинена смислова і довільна пам'ять. Об'єм короткочасної пам'яті – менше 6 об'єктів. Крім того, іноді має місце гіпомнезія – загальне ослаблення пам'яті, амнезія – випадання із пам'яті яких-небудь окремих подій, явищ та ін.

Відхилення у мислительній діяльності проявляються у переважанні практично-дійового і наочно-образного мислення, відсутності критичності, самостійності мислення, порушення темпу мислення та ін.

Уява може відзначатися бідністю, репродуктивністю, відсутністю довільності, надмірною схильністю до фантазування.

Значну групу психічних розладів, характерних для учнів профтехучилищ, складають неврози, які найчастіше є наслідком міжособистісних конфліктів, психологічного напруження [1]. До факторів, які сприяють виникненню неврозів, можна віднести специфічні особливості, включаючи інфантилізм, психопатичні, акцентуовані характери, виснаження організму в результаті хвороби, інтоксикації. За формами прояву неврози поділяють на невротичні реакції (короткочасний нервово-психічний розлад, який зустрічається дуже часто у багатьох осіб і швидко проходить), невротичний стан (більш серйозний, стійкий, тривалий розлад, який важче зникає сам по собі), невротичне формування характеру (тривалий невротичний стан, часті невротичні реакції, які ведуть до виражених характерологічних змін в структурі особистості).

Іноді в літературі зустрічається поняття "шкільні неврози". Але це поняття поки що, на нашу думку, недостатньо чітко визначено. Як самостійне воно, очевидно, не може вживатися, бо в групу шкільних неврозів, по суті, відносяться всі інші види неврозів дітей.

Незалежно від того, що серед вчених немає єдності щодо правомірності вживання терміну "шкільні неврози", слід визнати, що в самому навчальному процесі є чимало моментів, які можуть зумовити порушення природного психічного комфорту дитини.

Вчені В.Ф.Матвеев, О.Л.Гройсман [2] відзначають, що при

аналізі медиками багатьох дитячих психотравм дуже часто виявляються так звані "дидактогенні" першоджерела. Існує й термін "дидактогенія" для визначення емоційних розладів, невротичних станів. Дидактогенія виникає внаслідок психологічної травми, яку учень отримав в навчально-виховному процесі в школі. Вивчення особистості цих дітей показує, що у виникненні дидактогенії певну роль відіграє тип нервової системи. Ці неврози часто виникають у дітей з високим рівнем тривожності, замкнута, неврівноважена. Значення мають і деякі особливості навчального процесу, пов'язані з емоційною перенапругою. Для більшості дітей виклик до дошки, контрольна робота, екзамен не є занадто важким випробуванням. Проте у частини дітей такі стресові фактори, які можуть доповнитися ще й неадекватністю вчителя, викликають неврози, перші симптоми яких іноді зустрічаються вже у молодшому шкільному віці і чітко проявляються у підлітковому віці.

У багатьох випадках відхилення у психічному розвитку особистості визначаються як "пограничний стан" між нормою і патологією.

До пограничних станів можуть бути віднесені і такі відхилення у формуванні особистості, як акцентуації характеру.

Це питання вивчав німецький вчений К.Леонгард [3]. Він довів, що індивідам з акцентуованим характером властивий надзвичайно сильний розвиток якоїсь однієї риси, яка стає домінуючою, гіпертрофованою і в деяких випадках має тенденцію до переходу в патологію.

Діти демонстративного типу, як правило, виховувалися в сім'ях, де виконувалися всі їх бажання, вони завжди були в центрі уваги, з ними спілкувалися практично без перерви і батьки, і інші рідні і близькі.

В результаті у цих дітей сформувалася завищена самооцінка, потреба у загальному визнанні. Вони дуже боляче реагують на свої невдачі, заздять успіху інших дітей. Якщо не можуть досягти реальних успіхів в чомусь, то видумують їх. Правда, іноді демонстративний тип акцентуації характеру може розвинути внаслідок занедбаності дитини, якій завжди бракувало уваги з боку оточуючих і вона будь-що хоче привернути до себе увагу, іноді навіть негативними вчинками.

Діти нестійкого типу акцентуації найчастіше виявляються у сім'ях, де батьки не надавали належного значення спілкуванню з дітьми. Такі діти росли самі по собі, легко потрапляли під чужий вплив (найчастіше негативний), не мали стійкої самооцінки, відзначалися відсутністю наполегливості, відповідальності, цілеспрямованості навіть у грі, не кажучи вже про навчання та інші види діяльності.

В деякій мірі схожими на них є діти-гіпертими. Вони такі ж безвідповідальні, легковажні, необов'язкові, поверхові. Правда, вони здебільшого виховувалися у сім'ях, де батьки звертали перебільшену увагу на виховання дитини: її постійно повчали, контролювали кожен крок, забороняли ті чи інші дії, проявляли недовіря. В таких умовах гіперопіки у дитини придушується розвиток саморегуляції, запізнюється формування почуття обов'язку і т.п.

Астенічний тип акцентуації характеру дитини найчастіше формується на основі меланхолічного темпераменту під впливом значної вимогливості до дитини з боку батьків.

Часто ті моральні вимоги, які ставлять батьки перед нею, є непосильними для неї. Дитина починає переживати, відчуваючи свою невідповідність очікуванням батьків, у неї розвивається відчуття власної неповноцінності. Саме у таких дітей часто спостерігаються депресивні стани, що не є нормою для дітей дошкільного віку.

Відхилення у формуванні особистості проявляються у відхиленнях в її поведінці, в діях, неадекватних вимогам загальноприйнятих норм і правил поведінки.

Відхилення у поведінці особистості можуть проявитися у будь-які вікові періоди, але особливо небезпечними в цьому плані, на думку багатьох вчених, є підлітковий вік. Саме у цьому віці найчастіше починає проявлятися важковиховуваність дітей.

Підкреслимо, що дійсно важковиховуваними учнями, очевидно, слід вважати не всіх дітей з відхиленнями у психічному розвитку і поведінці (хоч, безперечно, вчителю важче працювати з ними, ніж з іншими), а в першу чергу тих, які важко піддаються

виховному впливу, оскільки в системі їх суб'єктивних ставлень наявні ті чи інші відхилення: негативне ставлення до навчання, школи, вчителя, неадекватна самооцінка; неповага до оточуючих, негативне ставлення до праці і т.д. [4].

Поняття "ставлення" ширше, ніж поняття "поведінка". Воно виражає спрямованість особистості, розуміння і критичну оцінку поступків.

В.М.М'ясищев вважає, що відносини (ставлення) - це система вибіркових індивідуальних зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної реальності. У ставленнях виражається активна внутрішня позиція особистості, яка поєднує внутрішні переживання і зовнішні дії.

Відносини можуть бути об'єктивними і суб'єктивними. Об'єктивні відносини - всі ті відносини, які виникають і існують в макро - і мікросередовищі, яке оточує дитину і в які вона повинна вступати, незалежно від її волі і бажання. Включаючись у ці відносини, дитина формує свої власні погляди на навколишню дійсність і виражає своє суб'єктивне ставлення до різних сторін цієї дійсності.

Особистість, формуючись у взаємодії з людьми, не тільки задовольняє свої потреби, але й регулює свою поведінку.

Уже в ранньому дитинстві в зв'язку з існуванням соціальних вимог і заборон у дитини виникає усвідомлення обов'язкового і забороненого. Поряд з "хочу" існує "не можна", "потрібно" і т.п. Виникає різне співвідношення зовнішнього і внутрішнього світу - поведінки "для себе" і "для інших". Із цих взаємовідносин формуються такі риси характеру, як ініціативність, сміливість, правдивість або ж замкнутість, нечесність, вередливість.

Особливості типу нервової діяльності у поєднанні з систематичністю, послідовністю і об'єктивною обгрунтованістю (або прямо протилежними особливостями) впливу також сприяють формуванню різних рис характеру як особливостей відносин і способів реагування на різні обставини.

Вирішальним у генетичному розумінні ставлень учня до навчання, праці, суспільної діяльності, дисципліни і первинним в цьому плані ставленням є ставлення до того, хто пред'являє вимоги, знайомить з правилами.

Ріст особистості полягає у перетворенні персонального ставлення у принципове, при якому непомітно відбувається перехід від залежної дії (ради когось) до самостійної дії (ради принципу).

Домінуючі відносини у структурі особистості визначають її спрямованість.

Отже, якщо у індивіда сформоване негативне ставлення до різних видів діяльності, до оточуючих його людей, має місце неадекватна самооцінка і т.ін., є підстави говорити про негативну, можливо, асоціальну спрямованість.

Таким чином, відхилення у системі суб'єктивних відносин учнів можуть служити основним критерієм їх важковиховуваності.

Іншими словами, важковиховувані учні - це такі, у яких порушені відносини з середовищем, особистісні взаємовідносини з людьми, які їх оточують. Ці учні не здатні адаптуватися до умов середовища, адекватно реагувати на його вимоги.

Слід підкреслити, що система суб'єктивних відносин у шкільному віці ще продовжує формуватись, вдосконалюватись.

Все це хоч і дає підставу говорити про дефективність відносин (ставлень) як домінуючої властивості важковиховуваних дітей, разом з тим вказує на можливість успішної корекції відхилень.

В організації корекційно-виховної роботи з важковиховуваними учнями необхідно враховувати їх індивідуально-психологічні властивості. Це, насамперед, стосується темпераменту, характеру. Особливості нервової системи зумовлюють властивості того чи іншого типу темпераменту, який в значній мірі визначає поведінку особистості. Відомий вчений Б.М.Теплов дуже влучно відмічав, що властивості нервової системи не визначають ніяких певних форм поведінки, але вони є тим ґрунтом, на якому легше формуються одні способи поведінки і важче - інші.

Особливої уваги вчителя вимагає спілкування з важковиховуваними дітьми - меланхоліками, які належать до слабого типу нервової системи. Це надзвичайно чутливі діти, сором'язливі, не-сміливі, уникають контактів з оточуючими, відзначаються високим рівнем тривожності, важко пристосовуються до нових умов.

Саме стосовно цих дітей вчитель повинен проявляти максимум терпачості, доброзичливості, тактовності. Дуже суворий тон, тим більше крик, є абсолютно недопустимим у спілкуванні з дітьми-меланхоліками навіть у випадку вчинення ними серйозного проступку.

Як правило, такі діти на уроці, знаючи відповідь на питання, дуже рідко піднімають руку, не виявляють бажання виконати якесь відповідальне доручення. Спостережливий вчитель повинен помітити готовність і неготовність учня успішно справитися з якоюсь роботою. Вдала відповідь на уроці, яка супроводжується відповідним оціночним судженням вчителя перед всім класом, має велике значення для учня.

Є певні особливості у спілкуванні вчителя з учнями, які належать до холеричного і флегматичного типів темпераменту.

Багато проступків холерика в значній мірі зумовлені властивостями його темпераменту, що ми часто мали змогу спостерігати в процесі роботи.

Ми солідарні з Я.Стреляу, який довів, що певний зв'язок між темпераментом і проступками існує, але при цьому сам темперамент навряд чи може бути причиною відхилення у поведінці індивіда. Якщо засоби виховання вступають у протиріччя з властивостями темпераменту, то можуть виникати відхилення у поведінці [5].

Спокійний, врівноважений, доброзичливий тон, терпачість, витримка дуже необхідні вчителю у спілкуванні з такими учнями.

Стосовно учня-флегматика, який відзначається повільністю у всьому, схильний до лінощів, іноді виправданим буває суворий тон, прояви обурення. Ні в якому випадку не можна дозволяти собі насмішки з приводу повільності флегматика.

Важковиховуваних дітей часто називають дітьми із складним характером. Дійсно, багато з них виявляють ті чи інші акцентуації характеру, які негативно позначаються на їх поведінці, взаємовідносинах з оточуючими.

Корекційно-виховна робота з учнями демонстративного типу акцентуації виявляється ефективною при вмілому поєднанні вчителем розумної вимогливості з похвалою, заохоченням, які мають дуже важливе значення для цих дітей.

Похвала і заохочення повинні строго лімітуватися, використовуватися тільки у випадку конкретних досягнень, успіхів учнів, а не надуманих.

У спілкуванні з учнями нестійкого типу акцентуації слід запропонувати чітку систему розумно організованих вимог, звертати велику увагу на постійний контроль за діяльністю учнів, давати

систематичну оцінку їх вчинкам.

З учнями-гіпертимами слід якомога частіше намагатися спільно аналізувати їх діяльність, критично розглянути досягнення і невдачі, спланувати роботу на найближчий період часу. Важливо переконати учня, що не все так легко дається, як він собі уявляє, показати на конкретних прикладах, що легковажність учня, його поверховість у виконанні якоїсь роботи часто не дозволяють йому досягти успіху.

Астенічний тип акцентуації вимагає особливої уваги вчителя. Основне завдання в корекційно-реабілітаційній роботі з такими учнями - підтримати їх, змусити повірити у свої сили, можливості. Таких учнів слід частіше хвалити у присутності інших.

Правильна організація корекційно-виховної роботи з важковиховуваними учнями вимагає від вчителя і знання індивідуальних біоритмів вихованців. Малоефективним виявляється спілкування з учнем-совою зранку, внаслідок його пониженої працездатності, підвищеної дратівливості, млявості і т.п. в цю пору дня. Більш "відкритими" для спілкування такі діти є в другу половину дня, в той час, як "жайворонки" - навпаки.

В процесі експериментальної роботи було помічено, що учні "сови", як правило, відчували більш значні труднощі, працюючи на першому уроці, ніж, наприклад, на 3-4. Враховуючи це, вчителі намагалися не опитувати їх на перших уроках, чим вдалося досягти позитивних (хоч і не дуже значних) результатів у їх навчальній діяльності, уникнути деяких конфліктних ситуацій, дещо покращити взаємовідносини між вчителем і такими учнями.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що врахування індивідуально-психологічних властивостей учнів професійно-технічних училищ в процесі корекційно-виховної роботи зумовлює в переважній більшості випадків позитивні зміни в їх поведінці. Проте в окремих випадках досягти позитивних результатів дуже важко. Це пояснюється, на нашу думку, насамперед тим, що учні продовжували перебувати у несприятливих сімейних умовах.

На сьогоднішній день процес вилучення дитини із несприятливих умов в багатьох випадках є досить складним. У зв'язки з цим доводиться констатувати, що на сьогоднішній день ми володіємо достатньою інформацією про негативний вплив на формування особистості дитини неблагополучної сім'ї. Разом з тим, у нас відсутні достатньо ефективні засоби впливу на неблагополучні сім'ї. Маємо на увазі не вдосконалення системи покарань, а існування широкої мережі закладів, які могли б забезпечити надання реальної допомоги дітям з неблагополучних сімей.

Література

1. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии: Кн. для учителя / Михаил Иванович Буянов. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
2. Матвеев В.Ф. Основы медицинской психологии, этики и деонтологии / Валентин Федорович Матвеев. – М.: Медицина, 1990. – 176 с.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / Карл Леонгард. – К.: Вища шк., 1989. – 375 с.
4. Козубовська І.В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійного педагогічного спілкування / І.Козубовська. Г.Товканець. – Ужгород: УжДУ, 1998. – 196 с.
5. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Ян Стреляу. – Пер.с польского/ Общая ред.И.В.Равич-Щербо. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.

Товканець О.С.

Учення індивідуально-психологічних свойств учащихся професійно-технічних училищ в корекційно-випитателній роботі

В даній статті розглядаються питання корекційно-випитателній роботи з учасниками профтехучилищ. Акцентується увага на важкості урахування індивідуально-психологічних свойств учащихся.

Ключевые слова: учащиеся професійно-технічних училищ, індивідуально-психологіческие свойства личности, корекційно-випитателня робота.

Tovkanets O.S.

To the issue of taking into account of individual and psychological characteristics of students of vocational schools in correctional and educational work

The author of the article has considered the issue of the pupil's education in professional colleges. It has been underlined that special attention should be paid to the individual peculiarities of the pupils.

Key words: pupil's education in professional colleges, individual peculiarities of the pupils.

ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІЗ ЕМПІРИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Туленко Марія
м.Пряшів, Словацька Республіка

Стаття розглядає проблеми навчання загалом та потреби підвищення вміння навчатися у нинішніх студентів, обговорюється концепція стилю навчання, охарактеризовані різні стилі навчання згідно Д.Колба і представлені результати тестування стилів навчання 65 студентів, які навчаються на учителів біології.

Ключові слова: стиль навчання, когнітивний стиль, студент, учитель.

Той, хто буде вчитися і вчити інших, повинен познайомитись з проблемою стилів навчання

Постановка проблеми. Розвиток здатності ефективного навчання студентів згідно основного стратегічного документу уряду Словацької Республіки “Міленіум – Національна програма освіти в Словацькій Республіці на найближчі 15-20 років” – одна з основних цілей освіти для всіх типів шкіл в Словаччині. Оскільки розвиток здатності студентів вчитися в центрі наших інтересів, проблема формування стилів навчання розглядається нами на прикладі вивчення дисципліни “Дидактика біології” у змісті підготовки майбутніх учителів, студентів біології Факультету гуманітарних та природничих наук Пряшівського університету (ФГПН ПУ) у місті Пряшів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За кордоном питання стилів навчання (learning styles) присвячено від 80-тих років 20 століття велику увагу. В Словацькій Республіці розглядає його у своїх статтях І.Турек (I.Turek) [10; 11].

У науковій літературі, поняття стилю навчання не однакоє. Воно часто пов'язане, а іноді і замінюється поняттям когнітивний стиль (cognitive style). Той, хто навчається, в основному одержує і обробляє інформацію, тобто пізнає (пізнання має важливе значення для навчання), але головними є його мотивація, воля, соціальний контекст навчання та інші фактори. Таким чином, навчання є більш широке поняття, ніж поняття пізнання і так само стиль навчання, це більш широке поняття, ніж поняття когнітивного стилю.

Когнітивний стиль це спосіб, якому людина надає перевагу щодо отримання та обробки інформації [11]. Це, в основному вроджена якість, яка важко змінюється, і тільки мінімально прив'язана до змісту. Стиль навчання це сума прийомів, яким особа віддає перевагу в певний період навчання [11]. Він розвивається відповідно до вроджених здібностей, але впродовж життя змінюється та удосконалюється. Стиль навчання може цій особі допомогти досягти хороших результатів у вивченні певного типу навчальних програм та в конкретній педагогічній ситуації (вимоги вчителя, вплив однокласників), але він може ускладнити досягнення хороших результатів у вивченні іншого типу навчальних програм, в іншій педагогічній ситуації (коли б їй міг допомогти інший стиль навчання).

Людина, в основному, не усвідомлює собі свої стилі навчання і систематично їх не аналізує, свідомо не покращує. Вони їй здаються очевидними, звичайними, як дії, до яких вона звикла і які вважає оптимальними. Стилi навчання можна діагностувати і змінювати. Змінити їх не просто, хоча зміну може здійснити сама людина як особа або соціальне середовище (вчителі, однокласники, батьки і т. д.).

Є кілька критеріїв для виділення (типологій) стилів навчання і когнітивних стилів чи підходів до навчання.

Згідно висновків американського психолога Д.Колба (D.Kolb) [3; 4], представника емпіричної психології, люди при навчанні розрізняються в основному двома підходами: способом, яким сприймають реальність (як отримують інформацію – навчальну програму), і способом, яким інформацію (навчальну програму) обробляють.

При сприйнятті – отриманні інформації, відповідаючи на нові подразники, для людини характерними є способи реакції:

А). Отримання інформації (навчальної програми) в конкретній

формі (смыслами, наприклад зомбуванням, перегляданням), і почуттях (переживання: це хороше, приємне і т.д., тобто на основі конкретного досвіду). Цей метод отримання інформації характерний як правило, для людей інтуїтивних, які відповідають на інтуїтивному рівні.

Б). Отримання інформації в абстрактній формі. Люди реагують на нову ситуацію так, що намагаються проникнути в її суть, аналізують, що сталося, абстрагують, оцінюють новий досвід: реагують логічно – на основі логічного мислення, думання.

Обидва способи реакції принципово відрізняються – обидва необхідні і доповнюють один одного.

При обробці нової інформації (навчальної програми) також можливими є два способи реагування:

А). Деякі люди нові знання, інформацію спочатку сприймають, ніби відсторонено спостерігаючи, прислухаючись, чекаючи рішення. Обробляють інформацію рефлексивно (роздумують, думають про неї), повільно, порівнюють її з досвідом, оцінюють її. Для цих людей, є типовим рефлексивне спостереження (пов'язане з мисленням, думанням), тобто абстрактна концептуалізація.

Б). Іншим людям потрібно з новою річчю маніпулювати, проводити матеріальну діяльність. Вони реагують відразу і нову річ хочуть випробувати своїми власними руками або ногами. Для цих людей характерні діяльність, дія, маніпуляція, експериментування.

Обидва способи необхідні і повинні доповнювати один одного.

Поеднанням цих двох способів отримання інформації (в конкретній формі – відчуттям і почуттям, переживанням, тобто конкретного досвіду або абстрактній формі – логічним мисленням, думанням) і двох способів обробки інформації (спостереження пов'язане з мисленням – рефлексивне спостереження або діяльність, дія – активне експериментування) – Колб створив чотири-квадрантну модель, в якій кожен квадрант відповідає певному стилю навчання:

1. Конкретний, рефлексивний стиль навчання

Студентів, у яких домінує цей стиль навчання, Д.Колб (D.Kolb) [4] називає новаторами або також дивергаторами. Вони вважають за краще отримувати інформацію в певному форматі (досвідом, відчуттям, почуттям), а обробляють її процесом рефлексивного спостереження (думанням, думанням про неї); шукають значення, сенс, ясність; хочуть особисто брати участь у вирішенні важливих питань; їх мислення є розбіжним, вони творчі; вірять власному досвіду; розглядають проблему з різних сторін, в розвідці, в уяві; зацікавлені вони в людях, культурі; їх прикладами для наслідування є люди, яких вони поважають; вчать головному чином шляхом прослуховування та обміну ідеями; кращою формою дії для них є соціальна взаємодія. Термін дивергатор був обраний тому, що пізнавальний процес у цих студентів в даний час розпочато у багатьох напрямках. Ці студенти можуть продукувати ідеї, придумуючи різні варіанти рішень. Для цих студентів особливо важливу роль грає якість мотиваційного вчителя [2]. За даними Л.Бордера (L.Border) [1] дивергатори люблять особисто причетного вчителя; найкраще вчать обговорюванням, слухаючи, індуктивним методом; ефективний спосіб навчання для них є мотивація, щоб розібратись в педагогічній практиці.

Цей стиль навчання також називають виживанням [5].

2. Абстрактний, рефлексивний стиль навчання

Студентів, у яких домінує цей стиль навчання, Д.Колб (D.Kolb) [4] називає аналітиками або також асиміляторами. Ці студенти вважають за краще отримувати інформацію в абстрактній формі і опрацьовують її рефлексивно (думаючи про неї); шукають факти і критично оцінюють їх; хочуть знати, що думають експерти і у своїй діяльності імітують їх; вчать переважно мисленням; надають великого значення деталям; вони старанні, ретельні, коли

ситуація не ясна, знову перевіряють факти; більше зацікавлені в ідеї, ніж в людях; успішні в створенні концепцій та моделей; прагнуть особистого задоволення та інтелектуальних знань; їм підходить традиційне навчання; люблять абстрактне мислення, вивчення ідей і теорій, але практичне застосування їх залишає байдужими. Назва асиміляторів була вибрана тому, що ці студенти можуть "вбирати і опрацьовувати" різні дані та об'єднати їх у єдине ціле. Студенти відповідають на добре організовану, логічно організовану презентацію навчальних програм і достатньо часу, щоб подумати. Для цих студентів особливо важлива роль вчителя — експерта [2]. За даними Л.Бордера (L.Border) [1] студенти асимілятори люблять учителя фахівця, експерта; найкраще вчаться думаючи; ефективним способом навчання для них є презентація інформації, теорії, аналіз навчальної програми, інформаційно-сприйнятливий метод та інтерпретація проблеми.

Цей стиль навчання також називають сприйняттям [5].

3. Абстрактний, активний стиль навчання

Студентів, у яких домінує цей стиль навчання, Д.Колб (D.Kolb) [4] називає практиками або також конвергаторами. Ці студенти вважають за краще отримувати інформацію в абстрактній формі, і опрацьовують її активно; хочуть знати, як справи, дивлячись на їх корисність, послуги; отримані знання і досвід вони хочуть застосувати в реальному житті; хочуть отримати різні навички; вони хочуть отримати факти самі по собі, на власному досвіді; люблять вирішувати проблеми, розглядати конкретні випадки; успіхів досягають в області практичного застосування ідей. Назва конвергатор відбиває те, що мислення цих студентів має на меті єдине рішення. При вирішенні завдань звичайно швидко дають одну правильну відповідь. Віддають перевагу контакту з речами і приладами перед спілкуванням з людьми. Для цих студентів особливо важлива роль вчителя — тренера, який управляє процесом навчання і забезпечує зворотній зв'язок [2]. Згідно Л.Бордера (L.Border) [1] студенти конвергатори вважають кращим практичного, весело вчителя; вони краще вчаться задаючи питання, психомоторним досвідом (матеріальною діяльністю - руками), перевіряючи гіпотези; ефективним способом навчання для них є метод інтерв'ю, евристичний метод.

Цей стиль навчання також називають мисленням [5].

4. Конкретний, активний стиль навчання

Студентів, у яких домінує цей стиль навчання, Д.Колб (D.Kolb) [4] називає динамічними або також акомодаторами у зв'язку з тим, що вони можуть добре адаптуватися до нових ситуацій і мінливих обставин. Ці студенти вважають за краще отримувати конкретну інформацію і активно її опрацьовувати; знання пов'язують з їх застосуванням, шукають приховані можливості та враження; їм потрібно знати, що можна з речами робити; вчаться в основному методом проб і помилок; вони добре адаптуються і люблять зміни; схильні приймати ризики, як правило поривчасті і нетерплячі; рідко роблять висновки без логічних доказів; досягають успіху в ситуаціях, що вимагають точності, дії, здійснення планів; вони хочуть здійснити ідеї; люблять і добре вирішують практичні завдання, сприймають наукову програму. Для цих студентів особливо важливу роль має вчитель — консультант, що дає найбільш свободу пізнати речі "для себе" [2]. За даними Л.Бордера (L.Border) [1] студенти акомодатори люблять вчителя, який підходить до них індивідуально; краще вчаться методом проб і помилок, мануальною працею; ефективний спосіб навчання для них — стимулювання їх активності, спрямовування їх роботи, навчання посередництвом проектів, спільне — кооперативне навчання.

Цей стиль навчання називається також виробництвом [5].

Д.Колб (D.Kolb) [3] виявив, що лише невелика частина студентів віддає перевагу та має добру здатність навчатись (сприймати і обробляти інформацію) мисленням і спостереженням (слухаючи), тобто діяльностями властивими традиційним методом навчання — лекціям, викладанню навчальної програми. Більшість студентів вважає за краще і більш ефективне сприймати і обробляти інформацію на основі конкретного досвіду, маніпулювання і експериментування з інформацією.

За Р.Фелдером (R.Felder) [2] традиційне навчання приємне тільки для студентів аналітиків (асиміляторів), у яких домінує абстрактний — рефлексивний стиль навчання. Для того, щоб всі сту-

денти могли під час навчання використати свій стиль навчання, вчитель повинен пояснити значення, важливість нової навчальної програми (це особливо корисно для студентів — дивергаторів), пояснити нову навчальну програму (це особливо корисно для студентів — аналітиків), створити простір для студентів для вирішення проблем зв'язаних з навчальною програмою (це особливо корисно для студентів конвергаторів) і для застосування навчальної програми (це особливо корисно для студентів — акомодаторів).

Формулювання мети статті (постановка завдання). Мета нашого дослідження полягала у визначенні стилів навчання студентів, а цілі даної публікації полягали у аналізі та інтерпретації отриманих нами результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 2005/2006 навчальному році та у першій половині 2006/2007 навчального року ми провели обстеження з метою оцінки стилів навчання студентів 4-го та 5-го курсів, які навчаються на вчителів на кафедрі біології ФГПН ПУ у місті Прешові. У вибірконе обстеження ми включили 65 студентів, із них 39 студентів 5-го курсу та 26 студентів 4-го курсу. Для діагностики індивідуальних стилів навчання респондентів, ми використали анонімні анкети стилів навчання LSI IIa [11, р.107-110] і метод інтерв'ю.

Як показано на діаграмі 1, конкретний, рефлексивний стиль навчання — студентів новаторів — дивергаторів в нашій групі респондентів складало разом 6,20% студентів, абстрактний, рефлексивний стиль навчання — студентів аналітиків — асиміляторів разом 16,90% студентів, абстрактний, активний стиль навчання — студентів-практиків конвергаторів разом 41,50% студентів, конкретний, активний стиль навчання — динамічних студентів — акомодаторів разом 35,40% студентів учительства біології. Більшість наших респондентів віддавало перевагу набору активної навчальної діяльності: 41,50% студентів полюбляючи абстрактно — активний стиль навчання (практики-конвергатори), 35,40% студентів конкретно — активний стиль навчання (динаміки - акомодатори).

Розподіл привілейованих окремих стилів навчання студентів окремих курсів, але не слідувало розподіл стилів навчання всіх студентів разом (діаграма 1), тобто розподіл окремих привілейованих стилів навчання студентів 4-го курсу не стежив за розподілом стилів навчання студентів 5-го курсу. У студентів 4-го курсу переважали абстрактно - активний (42,31%) та абстрактно-рефлексивний (34,62%) стилі навчання, поки що у студентів 5-го курсу конкретно-активний (48,72%) та абстрактно-активний (41,03%) стилі навчання.

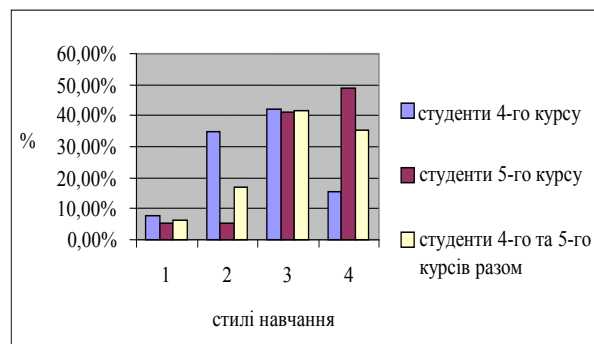


Рис 1. Діаграма стилів навчання студентів 4-го та 5-го курсів, які навчаються на учителів біології на ФГПН ПУ

Позначення: Стилі навчання: 1 - конкретний, рефлексивний, 2 - абстрактний, рефлексивний, 3 - абстрактний, активний, 4 - конкретний, активний.

Висновки. Зміна різних методів [7; 8], форм навчання і матеріальних ресурсів [9] при викладанні вчителем, для того, щоб кожний студент добре користувався його улюбленим стилем навчання, але й вчився іншим стилями навчання.

Основною умовою для застосування різних стилів навчання в педагогічній практиці, їх використання для підвищення ефек-

тивності навчання, є їх діагностика. Учні, студенти повинні знати, який стиль навчання, викладання є для них кращим і більш ефективним для навчання, а також вчителі повинні знати, якому стилю навчання віддає перевагу кожний учень (студент).

Знання бажаного стилю навчання самим студентом і стилів навчання окремих студентів викладачем можуть допомогти змінити неефективні стилі навчання студентам та викладачам, допомогти їм у навчальному процесі. Таким чином, питання про розвиток здатності до навчання та з цим пов'язане питання

стилів навчання включені до дисципліни "Дидактика біології" в зміст підготовки майбутніх учителів – студентів викладання біології ФГПН ПУ в місті Прешові. Результати досліджень окремих стилів навчання студентів 5-го та 4-го курсів викладання біології є респектовані викладачем "Дидактики біології" в процесі навчання в рамках предмету.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням принципів, методів, прийомів і способів навчання, які є базовими для реалізації того чи іншого стилю навчання

Література

1. Border L. Characteristics of Quadrants in Kolbs Learning Style Inventory. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.colorado.edu/gtp/print/kolb.html> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Felder R.M. Matters of Style / Richard M. Felder – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.2.ncsu.edu/unity/lockers/users/felder/public/Papers/LS-Prism.htm> – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development / David A. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
4. Kolb D.A. The Learning Style Inventory/ David Kolb. – Boston, Mass: McBeer, 1985.
5. Mareš J. Styly učení žáků a studentů. / Jiří Mareš. – Praha: Portál, 1998.
6. Šebeň V. Žiacke granty ako jedna z foriem mimoškolských aktivit v prírodovedných predmetoch / Vladimír Šebeň // Humanum. Miedzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne. – №3(3)/2009. – Warszawa (Polsko): Kolegium Edukacji Praktycznej, 2009 – S.319-324
7. Šterbáková K. O nových metodách v přírodovednom vzdelávaní / Katarína Šterbáková // In: Acta Facultatis studiorum Humanitatis et Naturae Universitatis Prešoviensis, ročník 1. – Prešov: FHPV PU, 1999. – S.48-57
8. Tulenková M. Didaktika biológie 1 / Marija Tulenková. – Prešov: FHPV PU, 2006. – S.33-87
9. Tulenková M. Didaktika biológie 2 / Marija Tulenková. – Prešov: FHPV PU, 2006. – S.60-30
10. Turek I. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. 2. vyd. / Ivan Turek. – Bratislava: Edukácia, 1998.
11. Turek I. Ako sa naučiť učiť? / Ivan Turek. – Prešov: MPC v Prešove, 2003 – S.13.

Тулєнко Марія

Внедрение результатов научных исследований по эмпирической психологии в учебный процесс

Рассмотрены вопросы развития навыков обучения у нынешних студентов, обсуждается концепция стиля обучения, характеризуются различные стили обучения Д.А.Колба, представлены результаты опроса стилей обучения у 65 студентов, которые обучаются на учителях биологии.

Ключевые слова: стиль обучения, когнитивный стиль, студент, учитель.

Tulenko Maria

Implementation of research results of empirical psychology into the educational process

The author of the article has considered the issues of learning skills development of current students, has discussed the concept of learning style, characterized different learning styles D.Kolb and presented the results of a survey of learning styles of 65 students biology-to-be-teachers.

Key words: learning style, cognitive style, student, teacher.

Благодарность. Эта статья финансово поддержана из проекта грантового агентства «КЕГА» 3/7083/09 «Расширение, модернизация и актуализация эдукативных компетенций педагогических работников» Министерства просвещения Словацкой Республики (2009–2011).

УДК 378: 372.874

ДИЗАЙН ЯК ПРОЕКТНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Тягур В.М.

У статті порушено проблему впровадження дизайн-освіти в початковій школі. Розкриваються передумови підготовки майбутніх вчителів початкових класів до дизайнерської, проектної діяльності на уроках трудового навчання.

Ключові слова: дизайн-освіта, система освіти, дизайнерська діяльність, проектна діяльність, трудове навчання.

Актуальність проблеми. Одним із необхідних елементів культури сучасної людини є освіченість в галузі дизайну, отримання якої повинно розпочинатись на стадії формування естетичних потреб та смаків, тобто з самого дитинства.

Про необхідність впровадження та розвитку дизайн-освіти в Україні мова йшла ще з 80-х років минулого сторіччя, а сучасний напрям країни на європейську інтеграцію вимагає пріоритетного

вирішення цієї проблеми.

Технологічно зумовлена професійна дизайн-освіта стає невід'ємною складовою українського національного дизайну і сприяє активізації не лише мистецької, але й академічної дизайн-освіти «...академічна дизайн-освіта є актуальною науковою проблемою. Є необхідність у розробці психолого-педагогічних умов, сприятливих для становлення академічної дизайн освіти поруч із технологічною і мистецькою» [1, с.63-67]. Варто зазначити, що в перелік програмового забезпечення профільного навчання у 10-12 класах загальноосвітньої школи включено курс «Основи дизайну», у якому запропоновано учням вибір профілів промислового, графічного, ландшафтного дизайну, дизайну костюма і дизайну середовища. У системі професійно-педагогічної освіти при Київ-

ському педагогічному університеті ім. Бориса Грінченка створено Інститут дошкільної та початкової освіти і дизайну. За «Переліком напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах» [2] введено напрям підготовки «Дизайн» за яким передбачається підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра з присвоєнням кваліфікації вчителя дизайну. Особистісно-орієнтована парадигма української освіти, гуманізація змісту профільного і професійного навчання вимагають соціокультурного підходу до викладання навчальних предметів з освітніх галузей «Технологія» і «Мистецтво», синтезу технічної і художньої творчості у процесі академічної дизайн-освіти.

Аналізуючи навчальні програми з різних предметів можна побачити досить великі можливості для формування початкових знань учнів з основ дизайну. Не виключення становить і трудове навчання, яке у широкому спектрі охоплює різні види діяльності, в тому числі і проєкту, а тому в початкових класах його можна вважати пропедевтикою дизайнерської діяльності. І хоч провідними теоретиками, педагогами-дизайнерами, неодноразово, наголошувалося про необхідність включення дизайну в освітні програми на всіх рівнях, починаючи з дошкільного, шкільного до вищої освіти, робота в цьому напрямі ведеться недостатня, і в більшості зосередилась у позашкільних навчальних закладах освіти у вигляді гуртків.

Важливу роль для впровадження початкової дизайн-освіти у школах може відіграти дизайн-підготовка майбутніх вчителів початкових класів з трудового навчання.

Мета статті: проаналізувати можливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до впровадження елементів дизайн-освіти на уроках трудового навчання.

Виклад матеріалу. Впровадження дизайну в систему освіти започаткувала найвідоміша німецька школа Баухауз, у якій було запроваджено особливу, розроблену В.Гропіусом єдину систему освіти, де «чисте та ужиткове мистецтво розвивалися у гармонійному взаємозв'язку» [3]. У Баухаузі намагалися поєднати мистецтво з промисловістю, створити цілісне художнє середовище в результаті виховання універсально-розвинутої людини, що виступає незалежним індивідом у промисловості. Майже водночас, у цьому напрямі працювала російська дизайнерська школа ВХУТЕМАС. Аналіз діяльності цих шкіл вказує на перспективність поєднання ремісничої і промислової систем навчання, та чи не вперше були задекларовані головні принципи педагогічної системи – розвиток творчої індивідуальності та практичної роботи майстерні. Пізніше Ульмська школа в Німеччині стала наступницею Баухауза. На передній план освіти вийшло знайомлення дизайну і через наближення до науковості розвинувся системний дизайн, який полягав у плануванні цілісних систем та процесів, що дало потужні імпульси до розбудови дизайнерської освіти в багатьох країнах. Поступово викладанню дизайну, взявши за основу досвід Баухауза, стали надавати все більшу увагу у Великій Британії, США, Франції, країнах Північної Європи, а після 70-х років дизайнерська освіта зазнала бурхливого розвитку в країнах Південно-східної Азії, Австралії та Новій Зеландії.

Аналіз зарубіжного досвіду педагогічних систем різних країн вказує на особливу зацікавленість дизайну у всіх сферах життя, а в таких країнах, як Великобританія, Японія, цю проблему піднято до рангу державної політики. [4]. Проте в Україні розвиток дизайн-освіти не розглядається як необхідна складова загальної багатоступеневої освіти, що викликає необхідність перегляду концепції освіти загалом та вимагає створення державної програми розвитку дизайну як дисципліни.

Дизайн – художньо-технічна діяльність із розробки промислових виробів з високими споживчими властивостями і естетичними якостями, з формування гармонійного предметного середовища житлової, виробничої та соціально-культурної сфер [5].

Навчаючи студентів виготовленню виробів ми неодноразово наголошуємо їм на поняттях симетрії і пропорційності – без яких майже неможливо здійснити проєктування. Симетрія є одним із способів досягнення рівноваги в композиції, а пропорція є одним із основних і найбільш універсальних засобів композиції. В усі часи й епохи однією із безсумнівних умов, однією із основних ознак у визначенні краси було і є поняття пропорційності.

Створення різноманітних систем порціонування або розмірної гармонізації. В основі всіх цих систем, тих чи інших співвідношень лежать відповідні математичні або геометричні закономірності, відношення простих або раціональних чисел [6].

Засвоєння та усвідомлення цих понять на уроках трудового навчання дасть змогу майбутнім вчителям початкових класів навчати учнів використовувати їх в своїх роботах дотримуючись закономірності розташування елементів один відносно одного, як на площині та і в об'ємі, проводити перетворення геометричних фігур, об'єднання їх у композиції, що дозволить досягнути враження спокою, величі, особливої урочистості та значущості події і не тільки на уроках праці, образотворчого мистецтва, математики, а у майбутньому у геометрії, кресленні, фізиці та ін.

На уроках трудового навчання важливо відвести час на вивчення з студентами «золотого перерізу» – це таке ділення цілого на дві нерівні частини, при якому більша частина так відноситься до цілого, як менша до більшої, який має найбільше застосування в дизайні, розкривши його математичний і естетичний зміст, показавши його практичне використання у поділі і побудові фігур, розв'язуванні прикладних задач, використання у скульптурі, архітектурі, живописі та дати поняття про його застосування в таких, здавалося б, далеких від математики галузях людського знання, як музика, теорія віршування, мова, картографія тощо.

Одним із напрямків розвитку дизайнерських здібностей студентів на уроках трудового навчання, це надання їм теоретичних знань та практичних навичок обробки, трансформації і використання різних видів підручного матеріалу, що зазвичай підлягає утилізації, для виготовлення корисних саморобок, створення екологічних проєктів перетворення штучного оточення людини з максимальним використанням цих матеріалів.

Використовуючи отримані знання і вміння під час навчання молодших школярів на уроках праці дасть можливість виховувати в учнів здатності утилітарного пізнання світу з можливістю його подальшого перетворення, а самі діти, переробляючи і використовуючи викидні матеріали у великій мірі будуть залучатися до екологічного виховання, а сам процес проєктування і творення з цих матеріалів сприятиме розвитку майстерності, фантазії та художнього смаку.

Виходячи з вище сказаного, закінчивши навчальний заклад, студенти, а в майбутньому вчителі, у доступній для сприйняття формі повинні вміти ознайомити учнів початкових класів з основними напрямками діяльності дизайнерів, дизайнерською термінологією та поняттями, розвивати практичні навички художнього конструювання та проєктування, сприяти розвитку творчих здібностей, нестандартного мислення, формувати естетичну та загальну культуру школярів.

Трудове навчання, створюючи передумови до занять дизайном, має естетичний вплив на людину, гармонізує її спосіб мислення, почуття, бачення світу, а значить студенти спеціальності «Початкова освіта», вивчаючи трудове навчання, крім знань з праці, отримують естетичний розвиток, що в комплексі допомагає готувати майбутнього вчителя до впровадження дизайн-освіти в початкових класах.

Основне завдання майбутніх вчителів початкових класів у впровадженні дизайну на уроках трудового навчання не підготовка професійних дизайнерів, а формування у учнів початкових класів основних понять про дизайн-діяльність, розвиток вміння сприймати та оцінювати якості предметного оточення, а також свідомо, грамотно формувати штучне середовище.

З метою кращого впровадження навчання дизайну, проєктній діяльності, якісного та ґрунтового навчання студента, засвоєння спеціалізованого матеріалу, що базуються переважно на педагогічних засадах школи Баухауз, доцільно ввести у програмовий матеріал педагогічних вузів з трудового навчання дисципліни на початковому, ознайомчому рівні: «історія дизайну», «теоретичні основи дизайну», «комплексне проєктування», «мистецтвознавство», «виробнича практика» та ряд ін.

Наведені приклади і пропозиції не вичерпують усіх можливостей дизайн-підготовки майбутніх вчителів початкових класів на уроках трудового навчання але при подальшому впровадженню і вдосконаленню системи дизайн-освіти на Україні вона буде роз-

ширюватись у першу чергу завдяючи творчості та ентузіазму викладачів і студентів. Виходячи з цього викладачам необхідно ретельно продумати змістове навантаження, як аудиторних уроків трудового навчання, такі самостійної роботи студентів, подбавши про належне методичне забезпечення предмету.

Висновки: підготовка майбутніх вчителів початкових класів до дизайн-діяльності на уроках трудового навчання дасть змогу їм більш досконало оволодіти основами графічної грамоти, правилами кольоротворення, законами формоутворення та прийомами композиції, розширювати і поглиблювати свої пізнавальні інтереси, синтезувати потрібні знання, буде сприяти творчому пошуку,

підвищенню загального професійного рівня та навчанню дітей спостерігати, бачити, фантазувати, відчувати, творити.

Перспективи: оволодіння вчителями початкових класів основами дизайн-освіти та впровадження їх на уроках трудового навчання, образотворчого мистецтва, математики дасть можливість створювати естетичний та емоційний комфорт для учнів, формувати у них необхідні знання і практичні навички проектної діяльності, які важливу роль відіграють, як і в повсякденному суспільному житті, майбутній трудовій, дизайнерській діяльності, так і у підготовці до вибору майбутньої професії та пізнанні, в більш доступній формі, навколишнього світу.

Література

1. Тименко В.П. Становлення академічної дизайн-освіти / Володимир Петрович Петренко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Науковий журнал. – Вип.31 – Житомир, 2007 – С.63-67
2. Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст, бакалавр, магістр. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719
3. Даниленко В.Я. Основы дизайна: Учебное пособие / Виктор Яковлевич Даниленко. – Харьков: ХДАДМ, 2003. – 18 с.
4. Чигарьков В. Проектная культура и дети. Из опыта образования Великобритании / Зробімо відкриття! / В.Чигарьков, А.Дижур (доповідь на XIV Міжнародній конференції «Крим – 2007», секція: «Інноваційні технології в науці, культурі та освіті»).
5. Російсько-український словник-довідник з інженерної графіки, дизайну та архітектури: Навчальний посібник / Є.А.Антонович, Я.В.Василишин, В.А.Шпільчак. – Львів: Світ, 2001. – 240 с.
6. Шумег С.С. Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єра: Навчальний посібник / Станіслав Степанович Шумег. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 300 с.

Тягур В.М.

Дизайн как проектная составляющая подготовки будущих учителей начальных классов с трудового обучения

В статье поднимается вопрос о необходимости введения дизайн-образования на всех уровнях, начиная с начального звена образования. Рассматривается введение дизайна в систему образования зарубежных стран, предлагается проведение подготовки будущих учителей начальных классов к дизайнерской, проектной деятельности на уроках трудового обучения в педагогических высших учебных заведениях с целью дальнейшего использования в своей учительской деятельности и содействию развития дизайн-образования.

Ключевые слова: дизайн-образование, система образования, дизайнерская деятельность, проектная деятельность, трудовое обучение.

Tyagur V.M.

Design as a project component of primary teacher training on labour education

The author of the article has considered the issues of introduction of design education at all levels, starting with the primary school. The introduction of design education in the education system in foreign countries has been tackled. Primary teacher training in design and project activities have been proposed to be performed at the lessons of labor education in teacher training colleges for further using it in teacher practice and design education promoting.

Keywords: design education, the education system, the design activity, design activity, employment training.

УДК 504.008:057.87.371

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ АКСІОЛОГІЇ

Фенчак Л.М.

В статті розглядається питання формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів на засадах аксіології, вказано аксіологічні орієнтири у розвитку особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна культура, екологічне виховання, духовні цінності, навчально-виховний процес, педагогічні умови, педагогічна система.

Актуальність. Гуманізація та гуманітаризація освіти, ріст національної самосвідомості суспільства активізує проблему духовного збагачення, переосмислення цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є формування цінностей у майбутніх фахівців.

Закономірно, що це відповідальне завдання покладається державою насамперед на вчителя: головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогів, підвищенні їхньої загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу до рівня, що відповідає їх ролі в суспільстві. Це особливо важливо, коли йдеться мова про професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкових класів, оскільки функції педагогічної діяльності вчителя початкових класів відображають як загальне призначення вчителя, так і те особливе соціальне замовлення, яке обумовлене специфікою існуючої початкової школи та вимогами до неї [3, с.2].

Сучасний учитель початкових класів є одночасно викладачем, вихователем, організатором діяльності і спілкування, як з учнями, так і їхніми батьками та колегами; консультантом, дослідником педагогічного процесу в умовах реформування школи. Все це вимагає від педагога постійного підвищення рівня свого професіоналізму, педагогічної майстерності, творчого пошуку.

Поняття «цінність» відображає один із найістотніших моментів практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми. Якісні і кількісні характеристики цінності перебувають у подвійній залежності внутрішніх властивостей її носія та від потреб і прагнень суспільної людини, яка є адресатом цінності. Збільшення і наростання якісної різноманітності людських потреб у процесі історичного розвитку суспільства, поява нових засобів задоволення їх внаслідок науково-технічного прогресу спричинюють глибокі зрушення у сфері людських цінностей.

Нині необхідно визначити домінуючі компоненти в новій шкалі цінностей. Непорушним законом такої мотивації вибору для всього суспільства стає людське життя, яке розглядається як вінець ієрархії цінностей, ключове поняття для всього контексту екологічного мислення і діяльності. Це відправна точка аксіологічного ряду нового гуманізму, який визначає духовно-моральні орієнтири сучасної молоді.

У формуванні екологічної культури особистості можуть бути виявлені духовні цінності трьох основних типів:

- по-перше, традиційні загальнолюдські моральні норми, що становлять своєрідні алгоритми, які регламентують діяльність людей, а також виконують функцію стабілізаторів суспільства;

- по-друге, динамічні, мобільні цінності, що визначаються мінливим соціокультурним середовищем. Їх особливістю є постійна зміна позитивних сенсів, які в конкретних умовах мають своє історичне, соціальне, моральне виправдання;

- по-третє, цінності-інновації, виникнення яких пов'язане з появою нових соціокультурних і екологічних ситуацій, — «почуття глобальності», «вітальна цінність» та інші. Саме вони уже в нових соціальних реаліях мають формувати системне екологічне мислення та ієрархію цінностей-регуляторів цілеспрямованої індивідуальної і масової діяльності, що функціонують у суспільстві.

Очевидно, що в розвитку особистості подібні ціннісні установки визначають рівень екологічної культури, коли суб'єкт на підставі вибору відповідних парадигм може створювати пріоритетні соціокультурні програми, які забезпечують нормальний розвиток системи «природа — суспільство», а також закономірну коеволюцію, може правильно оцінювати, моделювати і розв'язувати екологічні проблеми. Це зумовило перехід до гуманістичної парадигми в освіті, характерними ознаками якої є допомога людині у становленні власної вільної особистості, яка здатна творчо ставитися до життя та брати на себе відповідальність. Тому сьогодні гостро постає питання про аксіологічне наповнення освіти, оскільки високий розум у людини повинен поєднуватися з високою моральністю й тільки на цьому ґрунті можливе подальше самовдосконалення особистості [1, с.97].

Завдання, що ставить сучасне суспільство перед екологічною освітою, не можуть бути вирішені без відповідної професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Така підготовка вимагає не тільки набуття майбутніми фахівцями відповідних знань та вмінь, але і забезпечення індивідуального культурного розвитку особистості. У розвитку духовної культури особливу роль відіграє освіта у вищих педагогічних навчальних закладах, оскільки вона забезпечує трансляцію знань, ідей, вмінь, цінностей, національних традицій від одного покоління до іншого.

Професійна підготовка є важливою ланкою розвитку екологічної культури майбутніх вчителів і набуття певних педагогічних умінь формування цієї ж культури у своїх вихованців. Оскільки формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів є частиною їх професійної підготовки, а його зміст передбачений новою концепцією розвитку вищої школи, то об'єктивно виникає потреба внесення ефективних змін у зміст і методи підготовки фахівців відповідно до їх майбутньої діяльності. Від якості підготовки майбутніх вчителів залежатиме рівень культури й моралі майбутніх поколінь, а отже і їхнє ставлення до природи.

Постановка проблеми і ступінь дослідження. Основні ідеї й вимоги до організації та здійснення педагогічного процесу на аксіологічних засадах знайшли своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) та інших державних документах, у яких наголошено на необхідності забезпечення ефективного функціонування шкіль-

них закладів у нових соціокультурних умовах, формування особистості учня на засадах загальнолюдських, загальноєвропейських і національних цінностей.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема організації педагогічного процесу на аксіологічних засадах належить до актуальних проблем сучасної педагогіки. Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики в галузі освіти розкрито в наукових працях І.Беха, Т.Бутківської, Л.Ваховського, О.Вишневського, В.Галузинського, В.Гінецинського, М.Євтуха, П.Ігнатенка, І.Зязюна, В.Кременя, М.Никандрова, С.Ніколаєнка, В.Огнев'юка, З.Равкіна, О.Савченко, О.Сухомлинської, В.Ткаченка. Питання щодо ціннісного наповнення змісту педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах висвітлено в наукових працях С.Гончаренка, В.Какавського, Ю.Мальованого, В.Зінченка, Л.Єрганжієвої, Є.Ямбурга та інших.

На різних історичних етапах розвитку людства окремі аспекти ціннісної проблематики були в центрі уваги таких відомих педагогів, як Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, А.Макаренко, В.Сухомлинський. Дослідженням цінностей як педагогічної проблеми займалися також представники філософсько-психологічної гуманістичної концепції, біля витоків якої стояли А.Маслоу і К.Роджерс.

Аксіологічні основи процесу вдосконалення професійної діяльності вчителів аналізуються в наукових дослідженнях Н.Асташової, І.Бужині, М.Васильєвої, Н.Волкової, В.Гриньової, І.Ісаєва, О.Морова, О.Морозової, В.Семиченка, Р.Скульського, В.Сластьоніна, В.Стрельнікова, А.Суценка, Г.Чижакової, С.Харченка та інших учених.

Окремим аспектам формування екологічної культури особистості на засадах аксіології присвятили свої дослідження Б.Андрієвський, Т.Баранова, І.Бех, В.Собчик, О.Салтовський, О.Колонькова, А.Шаров та інші. Науковці вказують на необхідність подолання розриву між знаннями, свідомістю, емоціями, ставленням та діяльністю у природному середовищі. Вчені підкреслюють, що сучасна педагогічна теорія і практика повинні спрямовувати свої зусилля на виявлення рівня розвитку тих чи інших цінностей студентів з метою вироблення чіткого орієнтиру щодо їх наступного формування у педагогічному процесі. Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що в суспільстві назріла необхідність переходу від антропоцентричного типу свідомості до екоцентричного, для якого найвищою цінністю є природа [3].

Так, на думку Б.Андрієвського, багатьом майбутнім спеціалістам не виробничої сфери притаманний пасивно-споживацький рівень взаємодії з природою, проблеми екології не включені в систему особистісних цінностей, не є частиною їхніх моральних переконань. Отриманні в процесі навчання знання носять безсистемний характер, уміння і навички екологічного спрямування мають переважно вузько кон'юнктурне забарвлення, не співвідносяться з аксіологічною життєвою домінантою — гармонізацією суспільства й навколишнього природного середовища [1, с.98-100].

У педагогічному енциклопедичному словнику зазначено, що «кожній особистості властива специфічна ієрархія особистісних цінностей, які виступають проміжною ланкою між культурою суспільства і духовним світом особистості, між суспільством та індивідуальним буттям» [2]. Важливо зорієнтувати студентів на відбір цінностей, бачення їх значення для суспільства та природи, тобто розвивати в них відповідні ціннісні орієнтації.

У педагогічній науці доведено взаємозв'язок професіоналізму й особистісних якостей учителя, сформованості його педагогічних цінностей (К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін.). Позитивна зміна ціннісних орієнтацій педагога є умовою підвищення рівня професійної діяльності, який відображається перед усім у цілісному розвитку особистості учня. Незаперечним є факт, що саме вчитель початкових класів може вплинути на формування екологічної культури молодшого школяра, його інтересів, цінностей, ідеалів. Ось чому майбутній учитель початкових класів зобов'язаний мати якісну психолого-педагогічну, методичну аксіологічну підготовку з питань навчання та виховання дітей.

Аналізуючи вищезгадане, можна вважати, що ціннісне ставлення до природи — це система установок, переконань, що зумов-

люють визнання людиною природи як суспільної та особистісної цінності і відбиваються у рефлексивних рисах особистості, її поведінці та вчинках. Аналіз теорії та практики формування екологічної культури майбутніх фахівців на засадах аксіології дають підстави для висновку, що ученими недостатньо приділено увагу формуванню даного показника професійної підготовки вчителів початкових класів.

Метою даної статті є аналіз стану формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів на засадах аксіології під час їх підготовки до професійної діяльності на сучасному етапі становлення та розвитку педагогічної освіти.

Викладення основного матеріалу. Сьогодні проблемі цінностей у галузі освіти приділяється значна увага з боку вітчизняних науковців. Проте серед педагогічних праць з досліджуваної проблеми відсутні такі, в яких було б науково обґрунтовано систему формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів на аксіологічних засадах, визначалися б умови її успішної реалізації. Тому виникає необхідність подальшого дослідження психолого-педагогічного механізму формування відповідної якості у студентів, які стоять на порозі самостійної життєдіяльності [5,6].

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичних досвідом роботи вищих навчальних закладів дало змогу виявити низку суперечностей, зокрема таких:

- між об'єктивною потребою у вчителів з високими ціннісно-смысловими орієнтирами культурологічної сфери і наявною системою професійної підготовки вчителів;
- між необхідністю формування у вчителів-практиків нового ціннісно-смыслового професійного самовизначення як найважливішої складової професійно-педагогічної компетентності і відсутністю для його забезпечення відповідних організаційних і методичних засобів;
- між потребою суспільства в переорієнтації педагогічного процесу на демократичні цінності та відсутністю необхідного для цього науково-методичного забезпечення [7, с.8].

Науково-практичні потреби в розв'язанні виявлених суперечностей дозволяють сформулювати проблему обраного дослідження, яка полягає в необхідності теоретичного обґрунтування системи організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах на аксіологічних засадах.

Актуалізуючи питання дослідження специфіки становлення і динамічного розвитку ціннісно-смыслової сфери особистості майбутнього вчителя та змін у його свідомості, зокрема екологічної, ми виходили з припущення про набуття професійних компетенцій щодо ціннісного відношення до природи у ході їх підготовки. Підвалини змісту ціннісно-смыслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності закладені в структурі навчально-виховного процесу, тому від результату засвоєння його основних складових залежить оцінка професійних і потенційно-діяльних можливостей студента. За таких умов ієрархія цінностей майбутнього вчителя є категорією постійно змінною, а зміст навчальної

діяльності потребує регулярного перегляду, оновлення та вдосконалення.

У зв'язку з цим нами було здійснено порівняльний аналіз змісту ціннісного наповнення предметно-циклічної структури навчальних планів та програм по яким здійснюється підготовка майбутніх вчителів і на цій основі зробили висновки щодо можливості керування процесом ціннісно-смыслового навчання студентів. Здійснюючи експериментальну перевірку основних теоретичних положень щодо змістового компонента ціннісно-смыслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, ми акцентували увагу на аналізі програм тих навчальних предметів, зміст яких формує ціннісне відношення до природного середовища, і таким чином сприяє формуванню екологічної культури у вчителів початкових класів.

Засвоєння і вироблення механізмів процесу трансформації основних суспільних цінностей у професійно значущі відбувається під час вивчення студентами таких предметів: «Філософія», «Етика та естетика», «Основи педагогічної майстерності», «Основи природознавства», «Людина і світ з методикою викладання», «Українська та зарубіжна культура», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності», «Основи валеології», «Основи культури і техніки мовлення». Дослідження цього процесу відбувалося з урахуванням розвитку термінальних (переконання, що стосуються прагнення до певних кінцевих цілей індивідуального існування) та інструментальних (переконання про перевагу певного виду дій – як чесність, справедливість – у будь-якій ситуації) цінностей. Крім того, бралися до уваги зовнішні (вплив навколишнього мікро- і макросоціуму) та внутрішні (вік, стать, особливості типу темпераменту, рівня розвитку інтелектуальних здібностей, самосвідомість, відповідальність, принципівості) фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя початкових класів [7, с.10].

Вивчаючи зміст навчальних програм з вищевказаних предметів, можна зробити висновок, що їх «наповнення» достатньою мірою здатне забезпечити необхідний ступінь засвоєння загальнолюдських цінностей, зокрема ціннісного відношення до природного середовища. Але проаналізоване нами текстове наповнення матеріалу лекційних, практичних та самостійних занять не містить конкретного аналітичного матеріалу щодо означеної проблеми. Тому виділення нами аксіологічної складової смислового наповнення вказаних предметів здійснювалося переважно з опорами не на теоретичні узагальнення, а на власний практичний педагогічний досвід.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку з даного дослідження. Дана стаття не вичерпує розв'язання всіх питань з формування екологічної культури майбутніх фахівців педагогічного профілю на засадах аксіології. Перспективи подальших розвідок з даного дослідження пов'язані з розкриттям та практичної реалізації на науково-методичному рівні передумов розвитку ціннісно-смыслової сфери студентів педагогічного напрямку підготовки.

Література

1. Андрієвський Б.М. Організаційно-педагогічні умови формування екологічної культури студентів / Борис Мокійович Андрієвський // Науковий вісник МДУ. – 2009. – №7. – С.97-101
2. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.:Либідь, 1997. – 376 с.
3. Денисенко В.В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Вероніка В'ячеславівна Денисенко. – Херсон, 2005. – 20 с.
4. Кмець А. Екологічна свідомість майбутніх учителів, проблеми, зміст, типологія / Алла Кмець // Вища освіта України. – 2004. – №4. – С.95-97
5. Крисаченко В.С. Екологічна культура. Теорія і практика: Навчальний посібник / Валенти Семенович Крисаченко. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.
6. Морозова Л.М. Виховання екологічної культури особистості / Лідія Морозова // Вища освіта України. – 2001. – №2 – С. 88-91
7. Пелех Ю.В. Теоретико-методологічний аналіз впливу аксіологічної складової на розвиток навчально-змістового компонента системи підготовки майбутніх учителів / Юрій Володимирович Пелех // Рідна школа. – №12. – 2009 – С8-12

Фенчак Л.М.

Формирование экологической культуры будущих учителей начальных классов на основе аксиологии

В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов на основе аксиологии, указаны аксиологические ориентиры в развитии личности будущего учителя.

Ключевые слова: Экологическое образование, экологическая культура, учебно-воспитательный процесс, педагогические условия,

Formation of ecological culture of future elementary school teachers on the basis of axiology

The issues of necessity of improvement of ecological culture formation of future primary teachers have been considered in the article. The axiological references of future teacher's personality formation have been pointed too.

Key words: Ecological education, ecological culture, educational-educate process, pedagogical terms, pedagogical system.

УДК 37.017 (09)

ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ В ЗМІСТІ УКРАЇНСЬКИХ БУКВАРІВ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Фізеші О.Й.

У статті розглядаються виховні парадигми букварів Б.Грінченка, Т.Лубенця, С.Русової, якими послуговувалися в українськомовних школах початку ХХ століття.

Ключові слова: буквар, виховання, виховні напрями.

Постановка проблеми. Виховання – цілеспрямоване управління процесу розвитку особистості – є частиною процесу соціалізації, що знаходиться під певним соціальним і педагогічним контролем і відбувається через освіту і організацію життєдіяльності вихованців. У цій надзвичайно складній і довготривалій справі використовується чимало різних засобів впливу на формування особистості. Одним із таких засобів є навчальна книга, або підручник. А звідси випливає, що важливим завданням сьогодення є вдосконалення змісту підручників, приведення його у відповідність до мети і завдання виховання, визначених сучасними нормативними документами. За визначенням сучасних дидактів підручник одночасно є і носієм змісту освіти, і засобом навчання і виховання, тому вибір підручника є дуже важливим і відповідальним моментом. У зв'язку з цим важливого значення набуває вивчення, аналіз, узагальнення і творче використання досвіду українських педагогів початку ХХ століття – Б.Грінченка, Т.Лубенця, С.Русової, творча спадщина яких, і як авторів оригінальних виховних концепцій, так і як укладачів підручників для молодших школярів, увійшла до золотого фонду української педагогічної науки. Звернення до першоджерел, які відображають надбання й традиції національної системи виховання в минулому, допоможе осмислити сучасне, віднайти провідні напрями подальшого розвитку української педагогіки.

Педагогічні дослідження проблеми. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури дозволяє констатувати, що на сучасному етапі значна увага приділяється узгодженню змісту навчання з новими вимогами сучасної виховної системи (О.Вишневський, П.Ігнатенко, Н. Косарева, Н.Лавриченко, В.Поплужний, В.Скуратівський, М.Стельмахович, О.В.Сухомлинська). Оскільки одним із засобів реалізації змісту виховання є шкільний підручник, то доцільно зазначити, що ряд досліджень дидактів та методистів безпосередньо стосуються проблем шкільного підручника (Ю.Бабанський, О.Бандура, В.Безпалько, В.Бейлінсон, Є.Пасічник, А.Полякова, О.Савченко, М.Скаткін, В.Цетлін, Д.Чередниченко). Важливими є також дослідження укладачів сучасних букварів М.Вашуленка, В.Колісниченко, Д.Луцика, К.Прищепи, М.Проць, А.Савшак, Н.Скрипченко, та ін.

Мета статті – розглянути та проаналізувати виховні парадигми, які знайшли відображення у змісті українських букварів початку ХХ століття, Б.Грінченка, Т.Лубенця, С.Русової.

Викладення основного матеріалу. Б.Грінченко відомий письменник, мовознавець, педагог, культурно-освітній та громадський діяч кінця ХІХ початку ХХ століття. Із зазначених напрямів його діяльності особливе місце займає створення першого підручника в житті кожної людини – букваря – “Українська граматка до науки читання й писання” (1907). Про історію його написання він згадує: “Склав я цю граматку ще року 1888, будучи на селі вчителем. Тоді невіливо було друкувати ніяких українських книжок до науки дітям

чи дорослим, через те я сам написав усю граматку друкованими літерами та й учив по ній читання й писання свою дитину (дочку Настю – О.Ф.) і чужих дітей, щоб рідною мовою озвалась до їх наука” [3, с.61]. Відомо, що Б.Грінченко з дружиною навіть розмножив цей буквар у рукописі для учнів, яких навчав. Друком цей буквар з'явився тільки 1907 року в Києві, коли після революційних подій 1905 року дещо послабилися утиски українського слова. У 1917 році буквар було перевидано вдруге без жодних змін, і в період УНР та на початку 20-х років він широко використовувався в школах України [5, с.238].

Аналізований нами буквар [2] складається з чотирьох частин: 1) власне букварної частини (с.1-36), 2) хрестоматії текстів для читання під назвою “Читання після азбуки” (с.37-54), 3) пропису (с.55-60), 4) післямови автора під назвою “До вчителів” (с.61-64).

Перша частина складається з 29 уроків. Кожен урок присвячений вивченню певної літери. Порядок вивчення букв продиктований складністю вимови і написання букви. Нова буква не обов'язково повинна стояти на початку назви малюнка. Потім дається перелік слів, але без поділу їх на склади, що відрізняє даний підручник від інших йому подібних. Для читання наводяться речення, що не складають зв'язного тексту. Але від уроку 10 даються зв'язні тексти для читання, обсяг яких поступово збільшується. Б.Грінченко виступив як новатор в плані введення графічних вправ у процесі вивчення грамоти.

Хрестоматійна частина букваря містить різноманітні тексти для читання – байки, оповідання, вірші, приказки, загадки, дотепи. Деякі тексти написав сам Б.Грінченко, частина текстів узяті з фольклору, а частина – зі спадщини українських письменників Т.Шевченка, Л.Глібова, Є.Гребінки, П.Купіша.

Пропис включає написані каліграфічно різні елементи літер, самі літери, окремі слова. Тут представлені і великі, і малі літери.

В останній частині букваря, названій “До вчителів”, Б.Грінченко розповів про історію створення підручника, описав методику навчання грамоти за букварем, пояснив зміст і будову уроків, охарактеризував правопис підручника.

Аналізуючи зміст букваря стосовно виховного впливу на особистість молодшого школяра, можна зробити такий висновок, що Б.Грінченко велику увагу приділяє національному вихованню, вихованню любові і поваги до народу, його мови: Україна наша мати (с.27), У рідному краї краще, ніж на чужині (с.27), Наша дума, наша пісня не вмере, не загине (с.30), Наша мила Україна – то наш рідний край. Українська мова – наша рідна мова (с.36).

Серед моральних якостей особистості автор виділяє любов до ближнього та дружельність (“Батькова наука” (с.26), “Мама” (с.41), “Як діти ходили по ягоди” (с.47), “Дві дівчинки” (с.51); милосердя (“Пісня сироти” (с.42), “Діти на Великдень” (с.49)); працелюбність (“Свято” (с.43), “Дід і хлопці” (с.43), “Учений син” (с.44)); вихованню шанобливого ставлення до природи слугують численні тексти прозового та віршованого характеру (“Стрілець” (с.32), “Кінь та наймит” (с.37), “Старий собака” (с.49), “Собака на пожежі” (с.51)). Вихованню цих та інших якостей сприяють і прислів'я: Матері ні купити, ні заслужити (с.14), Боже, поможи, а сам не лежи (с.17), Хитрощами довго не проживеш (с.21), Будь пан своєму

слову (с.28), Як ми робили людям, так і люди нам (с.32), Ворога хлібом та сіллю карай (с.32).

Слід відмітити, що Б.Грінченко один з перших серед своїх сучасників – укладачів букварів вміщує у підручнику портрет славнозвісного Кобзаря – Т.Г.Шевченка та коротенькі біографічні відомості про нього (с.50).

На підставі нашого аналізу букваря Б.Грінченка з погляду визначення виховної парадигми можна доповнити вже наявну в літературі оцінку цього підручника: "Українська граматка до науки читання й писання" Б.Грінченка "була досить цінним внеском" не тільки "для розвитку методики навчання грамоти українською мовою" [2,62], але й важливим засобом виховання високоморальної особистості.

Особливу увагу привертає педагогічна спадщина видатного педагога та освітнього діяча Т.Г.Лубенця (1855-1936), який виступав поборником обов'язкової початкової освіти, впровадження викладання у школах рідною мовою. "Народ, який має кращі школи, – говорив він, – це перший народ; коли він не перший сьогодні, буде першим завтра" [Цит. за: 1, с.14-15]. Всю свою педагогічну діяльність він спрямував на доведення важливості та необхідності одержання початкової освіти рідною материнською мовою. У своїх педагогічних працях, таких як "Педагогічні бесіди" (1903), "О наглядном преподавании" (1911), "Сочинения по картинкам" (1916), Т.Г.Лубенець багато уваги приділяє розв'язанню проблеми навчання грамоти. Але особлива цінність пошуку шляхів удосконалення процесу оволодіння молодшими школярами грамотою полягала в тому, що педагог не обмежувався розробленням методичних вказівок і настанов у своїх наукових статтях, а відповідно до висловлених методичних рекомендацій писав підручники з навчання грамоти – букварі. Тільки до 1917р. вийшло 18 видань його "Русского букваря", 4 видання "Граматки" (буквар українською мовою навчання), кілька разів перевидавалася книга з методичними вказівками до його букваря.

З метою покращення народної освіти та впровадження рідної мови в процес навчання молодших школярів, він під псевдонімом Норець укладає український буквар "Граматка", яка побачила світ в 1906 році. У поясненні для вчителів у букварі Т.Г.Лубенець зазначає: "Спостереження підтверджують, що розвиток у дітей інтересу, уваги і пам'яті – цих основних психічних функцій, без яких навчання неможливе, перебувають у повній залежності від рідної мови дітей, сприйнятою ними разом з молоком матері. Не дарма, – зазначає він, – народ наш говорить: "Материнське слово – святе слово" і "Рідне слово – не вітер", але ґрунт для науки" [4,44].

Цей буквар Т.Лубенець уклав ще 1883 року, але "міністерство освіти заборонило користуватися в школах "Граматкою". Мотивом для цього було те, що навчання грамоти українською мовою не входило в курс початкового навчання" [3, 106].

Розглядаваний нами підручник із вивчення грамоти складається з чотирьох частин: 1) букварної (с.4-24), 2) післябукварної під заголовком "Читання після азбуки" (с.25-41), 3) прописи (с.42-43), 4) післямови під назвою "Объяснение для учащихся" (с.44-46).

На розвороті букваря – малюнок із зображенням Ісуса Христа з маленькими діточками, яких привели до нього на благословення батьки; під ним цитата з Євангелія, а також уривок з вірша Т.Г.Шевченка "Христос і діти". Як бачимо, автор вже з самого початку орієнтує школярів на дотримання загальноприйнятих норм людської моралі та християнства як неодмінної риси українського народу.

Далі навчальний матеріал з грамоти розподілений на 22 уроки. Діти поступово знайомляться з буквами та звуками, одночасно на уроках письма вчать писати ці літери. Такий метод навчання грамоти, на думку Т.Лубенця, є найбільш зручним, бо "в значній мірі на перших порах полегшує для учителів викладання, а для учнів – засвоєння друкованого та писаного алфавітів" [4, с.46]. До кожного уроку подається малюнок або фотографія предмету, в назві якого є виучуваний звук, оскільки принципу наочності та принципу послідовності та наступності у початковій Т.Г.Лубенець надавав дуже великого значення.

На початку післябукварного періоду автор подає короткі

відомості про чергування голосних і приголосних звуків, про склади, з метою увести в активний склад лексики учнів слова "звук", "буква", "голосний", "приголосний", "склад", "слово". А далі, у розділах "Дитячі пісні", "Дитячі іграшки", "Дитячі танці", "Дитячі казки", "Вірші", "Побажання на новий рік", "Мудрі приказки", "Прислів'я", "Байки", "Казки", "Наука", він використав безцінні перли народної творчості для дітей: дитячі пісні, ігри, танці, казки, вірші, щедрівки, приказки та прислів'я, байки. Такий добір змісту "Граматки" визначається передусім переконанням її автора, що навчальний матеріал букваря потрібно "взяти переважно з народних творів, зрозумілих для дітей і які не потребують особливих пояснень, причому матеріал для читання розподілений у строгій послідовності від легкого до важкого, від зрозумілого до незрозумілого. На першому ступені навчання поміщені такі статейки та вірші, які за змістом відрізняються життєвістю та цікавістю, а по величині – короткістю. Практика показує, що, якщо в статтях для читання повторюються слова та фрази, то успіх навчання швидкому і виразному читанню прискорюється. Тому в "Граматці" вміщено в достатній кількості таких "статеек" та віршів, в яких названі повтори зустрічаються в різних видах, не порушуючи краси і форми твору" [4, с.44].

Закінчується післябукварна частина "Граматки" Т.Г.Лубенця віршами із "Заповіту" Т.Г.Шевченка, головна ідея яких полягає у вихованні в учнів любові і поваги до рідного слова, до рідного дому, народу.

Попри важливість навчити дітей грамоті рідної мови, Т.Г.Лубенець не забував про виховний вплив букваря на особистість вихованців. Зокрема, він зазначає: "Ніколи дитина не буває така сприйнятлива, як у момент вивчення азбуки. У цей час у душі дітей закладаються ті основи, які надовго, якщо не назавжди, визначають розвиток дитини як у розумовому, так і в моральному аспекті" [Цит. за: 1, с.70-71].

Отже, автор букваря через зміст початкового матеріалу прагне реалізувати різні напрямки виховання. Як видно з вищесказаного, одним із таких напрямків є громадянське виховання першокласників, що включає виховання до рідного слова, поваги до оточуючих людей, вміння жити серед них. Наприклад, у прислів'ї Добре братство – краще багатства (с.21). Хоча, як не дивно, у букварі не вживаються слова "Україна", "українець", "український" або подібні. Проте у змісті підручника знаходимо уривок з пісні про національні народні символи тополію і калину (с.20), а на сторінці 21 намальований старець з бандурою в руках.

Через увесь зміст букваря проходить ідея виховання християнської моралі. Це, зокрема, і картинка до першого уроку та уривок з Євангелія (с.3), і речення для читання на с.21, наприклад: От серця до Бога навпростець дорога; Дай Боже, щоб Господь родив пшеницю й всяку пашницю, Щоб діждали жати й споживати й людям честь воздавати.

І в букварі Т.Г.Лубенця, як і в багатьох букварях означеного періоду звучить тема сирітства. Це, насамперед, тексти "Діти" та "Сиротина" на с.35, що виховує у дітей такі риси, як чуйність, милосердя, любов до ближнього.

Багато уваги в своїй "Граматці" Т.Г.Лубенець приділяє моральному вихованню школярів. На це вказує велика кількість творів, спрямованих на виховання таких рис та якостей особистості, як:

- прагнення до навчання, розуму: "Як будеш письменний – шануй і не одступай од письма, бо ти од його одступиш на п'ядень, а воно од тебе на сажень"(с.27), а також вірш "Школяр"(с.40): "Без розуму хліба не добудеш, і голодним ціле життя будеш", прислів'я: Не вчися розуму до старости, а – до смерті(с.33);
- працелюбність: у прислів'ях, приказках Хто рано встає, тому й бог дає (с.33), оповіданнях "Тит" (с.34), "Хто робить, той мовчить" (с.36), "Даремна журба"(с.36);
- чесність та порядність: у приказках Чуже переступи, та не займи. Хто ламає слово, той віру ламає(с.33), у прислів'ях "Вовча вдача"(с.34), "Собака на сні"(с.35).

У таких творах, як "Ліхтар"(с.35), "Муха"(с.37), "Метелик і гусениця" (с.37), "Бджола і віл"(с.37), "Колоски"(с.38), "Лисиця"(с.39) висміюються такі негативні риси характеру, як чванливість, пихатість, хвалькуватість.

Цікавою, на нашу думку, є приказка "Яким не бути" (с.33): Не будь ні гіркий, ні солодкий: Будеш гіркий – прокленуть, А солодкий – проглинуть.

Отже, як видно, "ГраMATка" Т.Г.Лубенця є не тільки видатним і прогресивним явищем з погляду методики викладання, але й з погляду виховного змісту навчального матеріалу, передусім – текстів для читання, виховна спрямованість яких полягає у вихованні любові до рідного слова, до народу, до народних традицій; у вихованні в душі християнських моральних традицій.

Прогресивним явищем у становленні і розвитку українських букварів, була поява букваря відомого українського педагога початку ХХ століття – Софії Русової. Вона слушно зауважила, що "завше вихідною точкою цілого процесу навчання є сама дитина, а кінцевою метою – громадянство, себто підготовка з учня діяльного громадянина"[6, с.213] і відповідно до цього твердження вона упорядковує свій "Український буквар"(1906).

У передмові авторка подає короткі відомості з історії видання підручника: "В основу сього Букваря положено давній буквар проф. А.Потебні, котрий склав його в 60-х роках минулого століття задля недільних народних шкіл... Видрукувати буквар Потебні не довелося... Тепер, коли Україна вже має змогу користуватись шкільними підручниками на рідній мові, "Добродійне Товариство", відповідаючи потребі часу, постановило уложити буквар на підставі того матеріалу, який дуже добре упорядкував в своєму підручнику Потебня, як один з найкращих українських філологів" [7, с.2].

Визначаючи теоретичні та методичні засади вивчення рідної мови, С.Русова писала: "В навчанні мови дуже важливого значення має один з перших моментів, себто момент навчання грамоти; від нього часто залежить усе майбутнє відношення дитини до навчання" [6, с.151]. Вона звертала увагу на те, що при навчанні грамоти необхідно звернути увагу на психологічні особливості молодших школярів, на методи навчання грамоти, зокрема С.Русова перевагу надавала не звуковому методу навчання грамоти, а методу цілих слів, бо "перші слова, якими дитина починає своє навчання грамоти мусять безпосередньо виникати з інтересів моменту" [6, с.151], тобто безпосередньо з близького та знайомого оточення дітей. З огляду на своє бачення процесу навчання та оволодіння маленькими школярами грамотою рідної мови Софія Русова доопрацювала рукопис, розширила матеріал для читання, проілюструвала текст малюнками.

Структура букваря така, що букварний період розміщений на сторінках 3-29, потім поданий український алфавіт – друкований та рукописний (с.30), післябукварний період під назвою "Читанка" займає відносно невелику частину (с.31-36).

Букварна частина складається з 24 уроків, на яких вивчаються букви, подаються слова для читання без поділу на склади, речення. До кожного уроку подані малюнки предметів з близького для дітей оточення. Починаючи з уроку 12 С.Русова пропонує маленьким читачам прислів'я, які несуть в собі велике виховне навантаження. Зокрема, у розглядуваному нами букварі автор приділяє увагу вихованню теплих почуттів до рідного краю: Мій

рідний край – уся Україна(с.14), Дома і стіни веселі (с.15).

У букварі знаходимо багато прислів'їв, які сприяють вихованню найкращих моральних якостей. Це, зокрема, такі:

- про повагу до батьків: Куля мине, а материне слово не мине (с.16), Материнська молитва зо дна моря виймає (с.16), оповідання "Мати" (с.19);
- про важливість праці у житті людини: Хто робить, той ма (с.20), Не взявши сокиру, хати не зробиш (с.24) та ін., оповідання "Лінійний" (с.17), "Два плуги" (с.21);
- про необхідність виховувати такі позитивні риси: У кого розум, у того й доля (с.19), З брехні люди не мруть, та удруге їм віри не ймуть (с.20), Хліб-сіль їж, а правду ріж (с.22), Лучче своє латане, ніж чуже хапане (с.26), Велика хмара, та малий дощ (с.29) та багато інших.

Щоб показати учням силу громади та необхідність узгоджувати свої власні бажання з громадськими, педагог використала такі прислів'я: Роби добре всюди, і улюблять тебе всюди (с.19), Живи в згоді з людьми (с.21), Громада великий чоловік (с.25). Окрім прислів'їв у букварі використані також численні загадки, скоромовки.

У читанковій частині видрукувані вірші Т.Шевченка "Ранок" (Світає, край неба палає), "Вечір" (Садок вишневий коло хати) та "Сирота" (На Великдень, на соломі), народні пісні "Гей бики" та "Косарі".

В кінці букваря видрукуваний вірш С.Воробкевича "Рідна мова", який закликає маленького школяра любити, берегти, поважати свою рідну українську мову, бо

Мово рідна, слово рідне, Хто вас забуває,	Той у грудях не серденько, А лиш камінь має!
--	---

[7, с.36]

Зробивши аналіз виховного змісту букваря, ми дійшли висновку, що в ньому С.Русова репрезентувала свою виховну концепцію, яка полягає у єдності громадянського виховання та морального виховання в душі християнського вчення про добро і зло.

Висновок та перспективи подальших розвідок. Автори популярних на початку ХХ століття букварів – Б.Грінченко, Т.Лубенець, С.Русова – виступили поборниками поширення початкової освіти на рідній, материнській мові, яка є близькою та зрозумілою для молодшого школяра; доступною для засвоєння грамоти, формуванні вмінь та навичок читання та письма. Свої теоретичні зауваги вони репрезентували шляхом їх практичного втілення через створення букварів українською мовою. Важливість методичного апарату доповнюється цікавим змістом букварів, який окрім освітніх та розвиваючих завдань, є важливим засобом виховання особистості молодшого школяра, формування його моральної, національної, громадянської, духовної, трудової культури.

Вважаємо, що перспективними напрямками подальшого дослідження є аналіз та визначення принципів підбору змісту букварів, який був би спрямований як і на оволодіння грамотою рідної мови, так і на виховання всебічно й гармонійно розвиненої особистості.

Література

1. Волошина В.Я. Педагогічна й освітня діяльність Т.Г.Лубенця / В.Я.Волошина. – К.: Видавничий центр "Академія", 1999. – 128 с.
2. Грінченко Б. Українська граMATика до науки читання й писання / Борис Грінченко. – Київ, 1907. – 64 с.
3. Горбунцова Т.Ю. Педагогічна діяльність Т.Г.Лубенця / Т.Ю.Горбунцова // Педагогіка: Республ. наук.-метод. зб. / Відп. ред. В.І.Помагайба–К.:Рад. школа, 1967.–Вип.5 – 176 с. – С.104-113.
4. Норець. ГраMATка (Український буквар). – Київ: Видання Е.Череповського, 1906. – 46 с.
5. Погрібний А.Г. Борис Грінченко. Нарис життя і творчості / Анатолій Григорович Погрібний. – К.: Дніпро, 1988. – 267 с.
6. Русова С. Дидактика / Софія Русова. – Прага, 1925. – 191 с.
7. Русова С. Український буквар (По підручнику А.Потебні) / Софія Русова. – С.-Петербург: Благотворительное общество издания общепольных и дешевых книг, 1906. – 36 с.

Физеши О.Й.

Воспитательные традиции содержания украинских букварей начала XX века

В статье рассматриваются воспитательные парадигмы букварей Б.Гринченко, Т.Лубенца, С.Русовой, которыми пользовались в украиноязычных школах начала XX века.

Ключевые слова: букварь, воспитание, направления воспитания.

Educative traditions of ABC-books content of the first half of the 20th century

The author of the article has considered the ABC-books educative contents of the first half of the twentieth century in the Ukrainian schools. Main principles and directions of education of ABC-books by B.Grinenko, T.Lubenec, S.Rusova have been defined.

Key words: ABC-book, education, education contents of the textbook.

УДК 378.1

СУТНІСТЬ ТА ПРИНЦИПИ САМОСТІЙНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Фролова М.Е.

У статті висвітлено сутність та принципи дослідницької самостійної діяльності студентів вищого технічно навчального закладу.

Ключові слова: професійна компетентність, принципи, дослідницька діяльність.

Удосконалення системи вищої технічної освіти України тісно пов'язане з поширенням ідей європейської інтеграції, якісними змінами в структурі галузі, необхідністю формування нових науково-педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних, соціальних методів і технологій, ефективної реалізації завдань удосконалення підготовки фахівців, підвищення їхньої загальної культури і професійної компетентності. Використання сучасних технологій та інтерактивних методів роботи, орієнтації в потоці інформації, здатність до самоосвіти і самовдосконалення актуалізує проблему дослідницької компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів. Більше того, формування науково-дослідницьких умінь і навичок як необхідної умови професійної стабільності, орієнтації у широкому арсеналі інноваційного руху і наукових розробок слід розглядати в якості однієї з ключових складових професіоналізму майбутніх фахівців техніко-технологічних спеціальностей.

Проблема компетентнісного підходу до побудови навчального процесу знайшли висвітлення в працях Г.Бордовського, А.Жилиної, Е.Заїр-Бека, Дж.Равена, Н.Родіонової, І.Родигіної, А.Трипачіної, О.Хуторського. До дисертаційних досліджень зазначеної проблеми останнього часу слід назвати роботи Р.Горохової, І.Демури, Л.Коржової, А.Коломієць, Л.Петухової, К.Торгашиної, Л.Машкіної та ін. Водночас здійснені дослідження не висвітлюють всіх аспектів порушеної проблеми. Залишаються відкритими питання структури дослідницької компетентності майбутнього фахівця в сучасних умовах, готовність студентів до творчої дослідницької діяльності, механізм діагностики сформованості зазначеної якості у випускників вищих навчальних закладів.

Мета статті полягає у висвітленні сутності та принципів самостійної дослідницької діяльності студентів вищої технічної школи.

Важливою умовою формування дослідницької компетентності у навчанні є розбудова самоорганізації самонавчання студентів. Одержання в межах ВНЗ досвіду самостійного вирішення завдань в сфері дослідницької діяльності є одним із головних напрямів у навчальному процесі вищої школи.

Сьогодні є ціла низка робіт, що розкривають окремі аспекти самостійної роботи, які надають різноманітні визначення цьому поняттю. У тому числі роботи В.Бурая, В.Безпалька, В.Моляка, М.А.Данилова, Б.П.Єсіпова, Л.В.Жарової, І.І.Льєсова, М.Скаткіна, В.Семиченко та ін.

Узагальнення відповідних наукових джерел дає підстави стверджувати, що однією з ключових компетентностей спеціаліста можна вважати наявність у нього креативного, неординарного мислення, можливості вести направлений пошук і приймати рішення в нестандартних ситуаціях, здатності до самоорганізації. Це висуває нові вимоги до його наукової підготовки й світогляду. У ході застосування технологій навчання, орієнтованих на самостійне виведення теоретичних знань, мета навчання може бути досягнута не тільки шляхом зміни логіки побудови навчального

предмета, але й зміною форм навчання. Ці форми мають бути орієнтовані на збільшення об'єму самостійної роботи студентів.

Розгортання активності і самоідентифікації людини відбувається на основі природних задатків і здібностей, в тому числі й природно-рефлексивних, які забезпечують саморозвиток людини. Останні передбачають наявність дослідницьких здібностей, зокрема, діагностики і контроль реальної ситуації, що дозволяє скласти чітку об'єктивну картину подій, які проходять у конкретній ситуації, формувати головну мету самоорганізації. Водночас проєкційні здібності забезпечують розвитку програми, добір цільових дій як для закріплення успіху, так і для розв'язання певної проблеми. Виконавчі здібності мають своєю функцією реалізацію програми діяльності, забезпечують організацію і якість виконання висунутих завдань. У свою чергу комунікативні здібності дозволяють установити взаємозв'язки із людьми і забезпечують функціонування зовнішнього механізму саморозвитку особистості.

Зрозуміло, що «усі здібності у процесі життєдіяльності людини існують в єдності й взаємозв'язку. Вони й складають головний алгоритм життя» [2, с.95].

Самостійна діяльність студентів – це процес, здійснюваний ними за завданням викладача, але виконуваний самостійно, який служить засвоєнню, закріпленню, удосконаленню знань і набуттю відповідних умінь і навичок, що складають зміст підготовки спеціаліста. У ході самостійної діяльності студенти отримують навички самоорганізації, самореалізації й рефлексії, що визначає певний рівень компетентності майбутнього спеціаліста. При цьому «самостійні творчі роботи характеризуються високим рівнем пізнавальної самостійності студентів. Проблемність, яка присутня з завданням для самостійної діяльності, є провідним стимулом пізнавальної активності студентів» [6].

Іманентною складовою професійної підготовки спеціаліста техніко-технічного спрямування, як уже наголошувалось, є його підготовка до наукового пошуку засобами самостійної дослідницької діяльності. Як відмічає І.Зимня, майбутньому спеціалісту за роки навчання необхідно оволодіти системою стійких умінь і навичок самостійної роботи в різних видах самостійної дослідницької діяльності. Але якими б не були ідеальними програми шкіл і ВНЗ, тільки через особисту навчальну програму, через особисті зусилля з придбання знань студент може дійти до межі істинного професіоналізму й творчості [3, с.14]. Сутність самостійної дослідницької роботи залежить від загальної концепції навчального процесу у ВНЗ. Якщо мета, навчання – в передачі системи знань, то самостійну діяльність необхідно розглядати як засіб закріплення й тренувань, вироблення вмінь і навичок. При умові, що мета навчання – формування пізнавальної діяльності, самостійна робота є засобом розвитку творчих дослідницьких здібностей і професійного мислення студентів, формування самостійності й активності. До показників самостійності відноситься й активність пошукової діяльності студента, сформована на тому чи іншому рівні. Залежно від бажання і вміння користуватися отриманими знаннями, виділяють три рівні пізнавальної активності (Ю.Бабанський, Б.Єсіпов, Л.Каржова): наслідувально-пасивний (низький), активно-пошуковий (середній) та інтенсивно-творчий (високий).

Низький рівень пізнавальної активності й самостійності характеризується застосуванням знань на рівні відтворення. Іншими словами, загальнонавчальні вміння використовуються лише в стандартних ситуаціях, де міжпредметні зв'язки виражені слабо. Уміння розумового аналізу представлені недостатньо. Мотиви учіння носять ситуативний характер і не пов'язані із зовнішнім стимулом. Пізнавальна потреба не виражена, а активність проявляється рідко, а пізнавальною діяльністю студента керує, в основному, викладач.

Середній рівень активності й самостійності характеризується вільним застосуванням знань у стандартній ситуації, коли мету завдання висуває викладач, планувати її рішення може сам студент. Водночас міжпредметні вміння, навички узагальнення й систематизації матеріалу розвинуті у нього недостатньо, тому при ускладненні завдання або потреба у творчому його розв'язанні виникають утруднення й невдачі. Цей рівень активності й самостійності свідчить про початок розвитку навичок самоуправління своєю пізнавальною діяльністю.

Високий рівень активності характеризується успішними застосуванням знань в нестандартній ситуації (явище переносу), вмінням установлювати міжпредметні зв'язки. У студента виявляється системність знань, має місце здатність до прогнозування особистої діяльності. Мотивація найчастіше пов'язана з життєвими планами й професійними намірами учнів. У цьому випадку студент може сам керувати своєю самостійною пізнавальною діяльністю.

Реалізація самостійної дослідницької діяльності, як наголошує І.Наумченко, здійснюється в конкретних принципах цієї діяльності. Під принципами розуміються вихідні положення, що визначають зміст і характер самостійної дослідницької діяльності студентів [5, с.25]. Результати нашого дослідження засвідчують, що самостійна науково-дослідницька діяльність має базуватися на принципах:

- системності, послідовності, наступності в самостійній роботі;
- свідомості й активності;
- індивідуального стилю самостійної дослідницької діяльності.

Останній вимагає опори на особисті властивості особистості (особливості сприйняття, пам'яті, мислення, уяви), а також на індивідуальні особливості (темперамент, характер, здібності). Реалізація цього принципу дозволяє майбутньому спеціалісту співвіднести заплановану самостійну навчальну роботу з можливостями її виконання, більш раціонально й змістовно використовувати свої можливості, бюджет власного часу тощо. Тісно пов'язаний він із необхідністю урахування об'єктивної складності

навчальних дисциплін і оптимального планування студентом пізнавально-практичної діяльності.

Перераховані вихідні положення можуть змінюватися залежно від загальних завдань підготовки спеціаліста, специфіки академічної дисципліни, змісту самостійної роботи й інших показників. Знання цих положень, уміле їх використання в самостійній дослідницькій діяльності сприяють оволодіння системою знань і формуванню якостей майбутнього спеціаліста.

Ефективність результатів самостійної дослідницького пошуку корелюється з активізацією саморегулювальних механізмів розвитку особистості за рахунок рефлексії власної діяльності. Під рефлексією ми розуміємо процес осмислення, переосмислення й перетворення суб'єктом змісту й форм свого досвіду, самостійно вчитися. Від ступеню розвитку рефлексивних процесів, як уважає Ю.Кулюткін, «залежить і інтелектуальний розвиток особистості: розвиток децентрованого мислення дозволяє людині підходити до об'єкта не тільки зі своєї точки зору, але й бачити та розуміти позицію іншої людини [4, с.64]». Децентрація мислительної діяльності відкриває можливості побачити об'єкт із різних точок зору, у тому числі альтернативних або прямо протилежних, прийняти точку зору інших людей, зрозуміти їх, вступити з ними в рівноправний діалог та спільне прийняття рішень, що важливо для подолання конфліктів і протистоянь.

Таким чином, самостійна дослідницька діяльність студентів вищих технічних навчальних закладів, її організація відіграють велику роль у навчанні, а також у науковій і творчій праці студента ВНЗ. Від того, наскільки студент підготовлений і залучений до самостійної дослідницької діяльності, залежать його успіхи в навчанні, науковій і професійній роботі.

Формування навичок організації самостійного пошуку, дослідницької діяльності як основи творчого, інноваційного підходу до здійснення своїх професійних обов'язків, з урахуванням інтересів суспільства, конкретної особистості навчаючого є одним із основних засобів розвитку науково-творчої самостійності майбутнього фахівця.

Підготовка висококваліфікованого спеціаліста вимагає створення необхідних організаційно-педагогічних і психологічних умов для формування умотивованої готовності студентів до набуття необхідних умінь і навичок, що базується на відповідних принципах і здатності до рефлексії.

У перспективі передбачається розробка і обґрунтування концепції формування дослідницької компетентності майбутнього спеціаліста техніко-технологічного профілю.

Література

1. Безрукова В.С. Настольная книга педагога-последователя / В.С.Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 167 с.
2. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / Кима Яковлевна Вазина. – Изд.воМГУ печати, 2002. – 145 с.
3. Зимняя И.Я. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности студента / И.Я.Зимняя. – Л.: ЛПИ, 1988. – С.14-17
4. Кулюткін Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования / Ювеналий Николаевич Кулюткін. – СПб: Из.во Спец Лит, 2002. – 96 с.
5. Наумченко И.Я. Самостоятельный учебный труд студентов / И.Я.Наумченко. – Садоров: Изд.во Сар.ун-та, 1993. – 98 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., 1999. – 705 с.

Фролова М.Е.

Сущность и принципы самостоятельной исследовательской деятельности студентов высших технических учебных заведений

В статье освещены сущность и принципы исследовательской самостоятельной деятельности студентов высшего технического учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, принципы, исследовательская деятельность.

Frolova M.E.

Essence and principles of independent research activity of students of higher technical educational establishments

The author of the article has considered the essence and principles of research independent activity of students of higher technically educational establishment.

Keywords: professional competence, principles, research activity.

СВІТОГЛЯДНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: СУБ'ЄКТИВНІСТЬ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМІРАХ

Хазін В.О.

У статті розглядається процес трансформації освітнього процесу з позиції філософського аналізу поняття людської суб'єктивності, яке стало надзвичайно актуальним у сучасній філософії.

Ключові слова: процес педагогічної взаємодії, освітньо-філософська парадигма, суб'єктивність.

Розглядаючи основні аспекти сучасної філософсько-освітньої парадигми, можна побачити досить велике розмаїття ідей та концепцій, які спрямовані на визначення місця та відношення між головними учасниками педагогічного процесу. «Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ ст.» – змінно-пульсуюча діамножинність, елементи якої можуть змінювати свій вплив у педагогічному процесі, зникати чи виникати, зливатися чи розділятися. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ ст.» – це неоднорідна цілісність, « яка не може злитися в однорідність, але не може й розділитися », – вважають вітчизняні дослідники С.Гончаренко і В.Кушнір [6, с.2]. У їхньому розумінні педагогічний процес з позицій сучасної філософії освіти «описується в системі таких понять (системі координат), як діалогіка, позазнаходженість, поліфонія, багатоголосся, поліцентризм, діамножинність, доповнювальність, розмаїття, невизначеність, антиномія, ... саморозвиток, самовизначеність, само актуалізація» [там же, с.2-3].

Ще один аспект сучасної філософсько-освітньої парадигми пов'язаний зі зміною предметності освіти в глобальному соціокультурному вимірі. Традиційна освіта більшою чи меншою мірою була повернута назовні, мала своєю метою оволодіння знаннями про навколишній світ, тобто мала інструментальний характер. Простанні не змінювався навіть тоді, коли метою такого освітнього процесу визначався розвиток особистості, оскільки інструментарій цього розвитку залишався незмінним. В нинішніх умовах значна частина філософів освіти виступає за радикальний перегляд предмета освітньої діяльності. Головна мета освітнього процесу – саморозвиток людини – має вирішуватись при допомозі адекватних засобів. « Власне освіта має бути спрямована не тільки на засвоєння знань про світ, а спрямована на знання про саму людину, її сутність, можливості саморозкриття власної особистості. Освіта має передусім навчити людину здатності самостійно використовувати всі свої можливості як для творчої самореалізації, так і для виконання необхідних у суспільстві функцій» [10, с.74].

Сучасний російський дослідник філософії сучасної освіти Г.Б.Корнетов виділяє найбільш поширені парадигми, що склалися в історії освіти і які тісно переплітаються між собою, утворюючи своєрідне мереживо філософсько-педагогічного процесу від античності аж до наших днів. Це парадигми – педагогіки авторитету, педагогіки маніпуляції і педагогіки підтримки [7, с.107]. Звичайно, поданий перелік є далеко не вичерпаний, як і будь-яка спроба філософського аналізу проблематики освітнього процесу з погляду «філософії ХХІ ст.». Але можна виділити один найважливіший аспект, який чітко прослідковується у всіх виділених і невиділених філософсько-педагогічних дослідженнях і який є «болючим нервом» сучасної філософсько-педагогічної антропології – це саме відношення між спів-учасниками педагогічної взаємодії. На цей аспект – власне відношення як взаємовідношення – неодноразово звертав увагу відомий російський філософ Ф.Т.Михайлов, обґрунтовуючи постулати фундаментальної теорії культури як основи теорії освітньої діяльності і з якими важко не погодитися. Він пише: «...породжуючим і відтворюючим людину відношенням стало те, яке виникло в природних умовах початку антропогенезу і яке відтворюється онтогенезом кожного з нас протягом всієї історії людства. Це – суб'єктивно мотивоване відношення кожного індивіда Homo sapiens до суб'єктивності інших людей та їх відношення до його суб'єктивності » [9, с.173]. Проблема вияснення місця і ролі суб'єктивності у педагогічному процесі і є метою

даного дослідження.

У руслі традиційної педагогічної теорії і практики людська суб'єктивність зовсім не є «проблемою». Тут суб'єктивність виступає предметом усунення, винесення за дужки і розуміється вона як те, що заважає нормальному здійсненню навчальної та «виховної» роботи. У кращому випадку педагогічні посібники відзначають факт необхідного «враховування» деяких «суб'єктивних» сторін. Справді, якщо повністю і без залишку усунути не вдається, то, принаймні, слід «врахувати» суб'єктивність і навіть «звернути увагу», щоб вона, невикорінна та небажана, не порушувала нормального ходу педагогічного процесу, не перешкождала (а в ідеалі – й сприяла) досягнення педагогічних цілей.

Звичайна, традиційна педагогіка так чи інакше в якості своєї філософської основи має крайні форми емпіризму та інтелектуального ірраціоналізму, засобами яких справжня природа людської суб'єктивності бачиться лише суто абстрактно. Сам тип педагогічного мислення і педагогічної практики в їх звичних, «нормальних» формах орієнтований на такий спосіб ставлення людини до світу, в якому насправді суб'єктивність як така елімінується, а якщо і присутня, то лише в редукованому вигляді «поганої суб'єктивності». Власне проблемою, що вимагає адекватного філософського осмислення, суб'єктивність стає лише в контексті мислячої, творчої педагогіки, яка прагне на ділі подолати обмеженість колишньої системи навчання і виховання.

Що ж таке «людська суб'єктивність»? Дати відповідь на це питання, залишаючись у межах традиційної тобто об'єктної логіки, – неможливо. Звичайним шляхом, у спосіб об'єктної концептуалізації суб'єктивність непізнавана. Якби визначення не давалися їй у процесі розсудкового пізнання, які б властивості, риси її не виділялися абстрагуючим мисленням – сама сутність суб'єктивності залишатиметься «по той бік». І.В.Ватін пише: «Суб'єктивність є та сторона внутрішнього змісту суспільної людини, яка за своєю організацією протилежна способу організації речі, а отже, конститує її діяльність в якості суб'єкта» [4, с.45].

У онтогенетичному плані суб'єктивність утворюється в процесі діяльного освоєння форм специфічної людської активності, розпредметнення змісту людської культури. У філогенетичному плані суб'єктивність з'являється у світі в міру того, як один вид живих істот, долаючи свою видову обмеженість в процесі виробництва необхідних засобів до життя (у тому числі і необхідних форм спілкування, форм звернень, – як говорить Ф.Т.Михайлов, один до другого, а тим самим і до себе), навчається діяти не за законами своєї видової організації, а відповідно до законів самого світу; іншими словами, коли окрема, відокремлена істота перестає бути просто частиною природи і починає відноситися до природи не як частина до цілого, а як ціле до цілого, як всезагальне до всезагального (Г. Гегель).

В особі людини буття усвідомлює саме себе; через людську діяльність субстанція діє на саму себе, здійснюючи себе і намагаючись зрозуміти сама себе. Людина виявляється здатною витворювати своє буття як людське саме тому, що вона відтворює при цьому буття універсальне. Специфіка людини (і її мислення) – саме у відсутності специфіки, як любив повторювати Е.В.Ільєнков, тобто – у принциповій універсальності. Саме в людині здійснюється перехід від субстанції до суб'єкта, хоча субстанція з самого початку суб'єктна (і у Б.Спінози як *causa sui*, і у Гегеля як абсолютна ідея, що породжує необхідні форми свого саморозвитку); універсальне буття в собі так чи інакше принципово суб'єктне (активне, неспокійне), рухається через іманентну суперечливість, конструюючи свій власний шлях. Суб'єктність буття пов'язана з подоланням власної кінченості. А.А.Хамідов досить обґрунтовано вважає, що «суб'єктність виникає там і тоді, де і коли особливе, кінчене формоутворення якісно і сутнісно виходить за межі кінченості буття. Це можливо лише шляхом перетворення атрибутів субстанції в атрибути власного буття

кінченого формоутворення, шляхом, так би мовити, заміни своїх кінцевих визначень визначеннями універсально – всезагальними, субстанційними» [12, с.499].

Ф.Т.Михайлов, інтерпретуючи погляди М.Ліфшиця на проблему ідеального, пише: «...виникнення «мислячої матерії», а саме людства, первісно і об'єктивно передбачено самою суттю вселенського Буття: замкнутістю на всю його цілісність кожного окремого акта її простягання і ділення. Іншими словами, тотожність загального і окремого досягається неминучим актом здійснення першого у другому. Інакше: відображенням в окремій події всієї всезагальності і цілісності Буття. Так і окрема подія «людина розумна» можлива виключно як особливий факт у гармонії цілого, що відображає всією своєю суб'єктивністю всезагальну і цілісну суть вселенського Буття. Ідеальність його людської суб'єктивності – неминуча, хоча й особлива форма розвитку ідеальності самого буття, що здійснює себе здатністю відображення своєї цілісності у всьому своєму окремому і виключному» [9, с.159]. Людська суб'єктивність є відображення, проявлення і виявленням однієї ентелехії світу, буття, його іманентної суб'єктивності.

Тому суб'єктивне - не просто «не-об'єктивне», але в певному сенсі є вища форма об'єктивного. Суб'єктивність як мікрокосм, незважаючи на постійну загрозу своєму існуванню в глибинах матеріального універсуму, тим не менше «має більшу онтологічну цільність, ніж весь цей універсум» [7, с.232]. І саме парадоксальне і таємниче в тому, що така «онтологічна цільність» притаманна тому, що позбавлене предметності, що не існує як річ.

Будучи внутрішньою формою людської індивідуальності, суб'єктивність ідеальна, вона є душа. Але це ідеальність особливого роду: суб'єктивність не тільки форма здійснення чогось, відмінного від неї, а й форма здійснювання самої себе. Суб'єктивність є «деякий смисловий центр, своєрідне «ядро», що визначає і виражає суб'єкту спрямованість людини. Цей центр є «знаком самого себе», а не тільки відображенням об'єктивної дійсності, а також і місця людини в цій дійсності» [4, с.72]. Суб'єктивність є особлива ідеальна реальність, специфічна й унікальна форма тотожності ідеального і реального. Вона не має локалізації в просторі, вона не підпорядковується причинно-наслідковим зв'язкам, тут немає детермінації. Будучи вкоріненою у глибинах універсального буття, людина емпірично живе у світі об'єктів. І тут суб'єктивність протистоїть об'єктно-речовому; в цьому протистоянні вона виступає як суб'єктне. Опозиція суб'єктного і об'єктного висловлює зовнішню протилежність. Суб'єктивність ніби оберігає суб'єктивність як таку від посягання світу речей.

Якщо сутність людини є сукупність (ансамбль) всіх суспільних відносин, то сутність людської суб'єктивності є така їх сукупність, яка продукована у формі індивідуальних смислів [4, с.87]. Тим самим суб'єктивність постає як «для-себе-буття» – і в гегелівському, і в сартрівському розумінні «для-себе-буття»: у першому випадку – як змістовне знання «буття-в-собі» і «буття – для-іншого», в другому ж – як екзистенція.

Так, людська суб'єктивність розвивається в ході навчання і виховання – поза цим процесом вона просто не відтворюється, не відбувається. Але якщо метою педагогічного процесу поставити завдання «формування суб'єктивності», відбудеться черговий обман, підміна, підставка, і почне розкручуватися нова петля посягання на живу людину, але тепер вже не на форми її поведінки, а на її смисловий центр.

А тому проблема полягає не в «переорієнтації» педагогіки на «людську суб'єктивність», а в зміні типу, способу здійснення відносин учасників педагогічного процесу, при якому власне вперше і з'являється простір для зростання суб'єктивності або, принаймні, зменшується тиск на неї. У цьому плані, як нам видається, вельми значущими для сучасного розуміння педагогічного процесу є ідеї екзистенційної антропології Мартіна Бубера. Власне запідозрити нашу педагогіку в особливих симпатіях до екзистенційної філософії досить складно, але без досвіду екзистенціалізму (як, втім, і інших філософських шкіл, орієнтованих антропологічно, принаймні антипозитивістськи) вирішувати найгостріші проблеми сучасної педагогічної теорії та практики досить важко. Хоча ми звикли за останні роки придумувати своє «рідно – патріотичне», але потім здивовано розводимо

руками, мовляв хотіли ж, як краще...

Основна ідея екзистенційної антропології Бубера полягає в розрізненні двох типів зв'язку: «Я–Воно» і «Я–Ти». Світ «Воно» є речово-структуроване буття, об'єкт пізнання та використання; тут необмежено панує причинність. Зв'язок «Я – Ти» є власне людським відношенням як таким, що реалізується в трьох сферах: життя з природою, життя з людьми і життя з духовними сутностями. Саме у цьому відношенні і відбувається зустріч, що й визначає справжність людського буття. Світ «Воно» – впорядкований, координований. Світ «Ти» не може бути упорядкованим, бо він є життєва повнота в здійсненні сенсу. «Поки розпростертий наді мною небосхил Ти, вітри причинності згоряють клубком у моїх ніг, і колесо долі зупиняється» [3, с.298]. Континіум світу «Воно» має достатню цільність і міць на тлі крихкості проявів «Ти». Світ «Ти» позбавлений цільності, бо в ньому все пронизує один одного.

Але лише тут перебуває суб'єктивність як така. «Справжня суб'єктивність може бути зрозуміла лише динамічно, як коливання Я в його тузі за істиною. І тут же джерело, де зароджується і зростає прагнення до все більш високого, абсолютного відношення, до повноти участі в бутті. У суб'єктивному визріває духовна субстанція особистості» [3, с.334].

Немає особливої потреби доводити, що наша традиційна педагогіка цілком поглинена світом «Воно», системами всіляких залежностей, як речових, так і особистих. Життєва повнота в такому педагогічному просторі втрачається і всі зв'язки зіщулюються від функціональної одномірності. Звичайна педагогіка перебуває в полоні позитивізму. А позитивізм, як він характеризується в традиції російської релігійної філософії, є світогляд, заснований на вірі в безмежне панування у світі причинно-наслідкових зв'язків. Звідси, до речі, і пріоритет науки (у зредукованих формах) як однієї з форм духовної активності людини, і основний акцент у навчанні – на засвоєння «основ наук» чисто разсудково-емпіричного типу (про що безперечно довели дослідження російського педагога і психолога В.В.Давидова). Всередині позитивістськи орієнтованого педагогічного процесу особистість відчуває себе досить незатишно, і скільки б не проголошували її метою навчання і виховання, на ділі вона виступає лише засобом реалізації зовсім інших цілей. Суб'єктивність, як така, цілісно розгортається лише у відносинах, побудованих за образом «Я – Ти».

Однак, як можливий і чи можливий взагалі педагогічний процес, який здійснюється, так би мовити, «за Бубером», у формі «Ти-образного» буття? Так, можливий, про що засвідчує практика педагогів-новаторів, які зламали стереотипи старого педагогічного мислення. Але для цього необхідна радикальна зміна всієї підстави педагогічного процесу, перехід від переважно суб'єкт-об'єктних зв'язків до суб'єкт-суб'єктних відносин, перехід від панування та підпорядкування до співпраці, співтворчості. При цьому немає сенсу стверджувати, що в «центрі» нової педагогіки стоїть жива особистість дитини. Тут просто немає єдиного «центру», немає тієї «мішені», на яку націлені різноманітні освітньо-виховні засоби. Перефразовуючи висловлювання Миколи Кузанського, можна сказати, що контекст суб'єкт-суб'єктних відносин (співробітництва) є нескінченне коло, центр якого всюди, а периферія – ніде. Тут і фігура педагога не є центральною, кожен учасник педагогічних відносин «є центром незкінченності», «знаходиться посеред цього світу» (Ж.Маритен).

У контексті суб'єкт-суб'єктних відносин педагог вже не виступає в ролі вихователя, він – не «той, хто виховує». Тут «виховує» сам характер відносин, до якого причетні учасники педагогічного процесу, і той культурний зміст, що стає не просто предметом освоєння, предметом споживання, а змістом спілкування.

Якщо педагогічний процес покликаний розвивати, а не калічити, не пригнічувати суб'єктивність учнів, їх вміння самовизначатися у світі, самовизначатися у вертикалі абсолюту, бути цілісними суб'єктами всіх своїх відносин; іншими словами, якщо педагогічний процес покликаний готувати учнів не стільки до перебування у світі «Воно», але у першу чергу до всього спектру відносин «Я–Ти», до відношення до світу, людей, природи,

культури не як до сукупності речей-об'єктів, то в такому випадку «Ти-образність» не просто якась мета, а реальний шлях, спосіб здійснення всього процесу, з самого початку є принциповим.

Спосіб побудови спілкування має вирішальне значення. При цьому самим складним тут є перехід від лінгво-психо-комунікації до онтоко-мунікації (в термінах концепції «глибинного спілкування» Г.С.Батищева).

Зрозуміло, в логіці розгортання суб'єкт-суб'єктних відносин не все так просто. Наше життя, кажучи словами Мартіна Бубера, по суті є «коливання між Ти і Воно»; «піднесена печаль нашого жереба: кожне Ти в нашому світі приречене перетворитися на Воно» [3, с.303]. Про це ж йдеться і у Ж.-П.Сартра, що досліджує тонку діалектику «Для-себе-буття» та Іншого: ми без кінця переходимо від іншого-об'єкта до іншого-суб'єкта, і хитанню цьому немає кінця. Той-інший нам відкритий одночасно як суб'єкт і як об'єкт, але ця одночасність реально неможлива в принципі [11, с.98-99]. Іншими словами, утриматися на висоті суб'єкт-суб'єктного відношення неможливо, та й, втім, не завжди потрібно. Необхідно просто субординувати різні типи відносин і утримати домінування таких, у середині яких тільки й може жити і дихати суб'єктивність.

Людська суб'єктивність не може бути предметом формування, вона самоформується, проростає, не будучи «чимось», «якоюсь там». Тому завдання педагога (в умовах переходу до нового типу педагогічних відносин) - не «формування суб'єктивності», а в першу чергу – береження, забезпечення її, від посягань речово-об'єктного детермінованого світу, так і від власне «виховательських» посягань. Це – по-перше. І по-друге – забезпечення умов для зростання суб'єктивності, дарування свободи для її становлення. А для цього необхідно утримання пріоритету атмосфери «для-себе-буття» в усьому педагогічному процесі, зняття з нього занадто нагромадження повчальності, моралізаторства і здійснення всієї повноти життєвого, буттєвого спілкування, що, звичайно ж, не дає ніяких гарантій успіху, бо для людської суб'єктивності, як такої, атрибутивно властива непередбачуваність...

Узагальнюючи сказане зазначимо, що проблема людської суб'єктивності в освітньому процесі стала актуальною для дослідження зовсім недавно, тому назріла необхідність більш глибокого і конкретного філософсько-педагогічного її вивчення, відповідно хоча б у межах тих педагогічних парадигм, які виділяє Г.Б. Корнетов. А це вже проблема більш глибокого і детального дослідження, яке виходить за межі окремої статті.

Література

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества / Генрих Степанович Батищев. – СПб.: РГХИ, 1997.
2. Батищев Г.С. Человек совершенствующийся / Генрих Степанович Батищев // Учительская газета. – 1988. – 3 марта.
3. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер / Квинтэссенция: Философский альманах 1991.– М.: Политиздат, 1992.– 284 с.
4. Ватин И.В. Человеческая субъективность / Игорь Владимирович ватин – Ростов-н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1984.– 367 с.
5. Гончаренко С. Педагогичний процес з погляду «філософії ХХІ ст.» / С.Гончаренко, В.Кушнір // «Шлях освіти» – 2005.– №1.– С.2-7
6. Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса / Григорий Борисович Корнетов // Гуманитарні науки. – 2001. – №1.– С.85-108
7. Маритен Ж. Краткий очерк о существовании и существующем / Жак Маритен // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – 376с.
8. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск / Феликс Трофимович Михайлов. – М.: «Индрик», 2003.– 273 с.
9. Михайлов Ф.Т. Идеальное – это о чем? / Феликс Трофимович Михайлов // Идеальное: Ильенков и Лифшиц. – М.: Микрон-принт, 2004. – С.155-177
10. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / Михайло Ілліч Романенко // Практична філософія. – №2 – 2004.
11. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто / Жан-Поль Сартр // Философские науки. – 1989. – №3.
12. Хамидов А.Х. Развитие / Абдул-Хамид Хамидов // Диалектическая логика. Категории сферы сущности и целостности. – Алма-Ата: Изд-во «Наука» Каз. ССР, 1987.

Хазін В.О.

Мировоззренческие трансформации современного образования: субъективность в педагогическом контексте

Рассматриваются проблемы обновления процесса образования в контексте современной философии с точки зрения обращенности ее к субъективности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогический процесс, образовательная парадигма, субъективность.

Khazin V.O.

World-outlook transformations of contemporary education: subjectivity in the pedagogical context

The author of the article has considered the issues of the educational process renovation. The modern philosophy from the point of view of its appealing to subjectivity of the educational process participants has been taken into account.

Key words: philosophic-pedagogical paradigm, educational process, educational interaction, subjectivity.

ВИЗНАЧЕННЯ СПЕЦИФІКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Хмурина Т.О.

Актуальність дослідження полягає у тому, що незважаючи на те, що проблемі професійної підготовки соціальних педагогів присвячено багато уваги, питання формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів залишилося невивченим. У даній статті ми розглянули специфіку соціально-педагогічної діяльності (сфер, напрямів, цінностей, мети, завдань принципів і функцій) та її значення для визначення критеріїв соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, сфера соціально-педагогічної діяльності, мета, принципи, функції, цінності.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбуваються переломні та динамічні перетворення і не лише у сфері економіки та політики. Змінюються також, і духовні, і моральні орієнтири.

В таких умовах зростає необхідність у соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на соціальний захист, соціально-педагогічну допомогу окремій людині та соціальним групам, які опинилися у важкому становищі.

Відповідно, виникає необхідність формування нової системи соціальних цінностей. Вирішення даних проблем має стати одним із завдань соціально-педагогічної науки. Для вирішення цієї та ряду інших проблем, мають відбутися зміни у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів.

На нашу думку, варто звернути увагу на формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів, як критерію їхньої подальшої професійної спроможності виконувати професійні обов'язки на найвищому рівні.

Для того, щоб визначити критерії соціально-професійної зрілості, перш за все необхідно розглянути специфіку соціально-педагогічної діяльності, виконання якої вимагає від соціального педагога певних знань, умінь, навичок, особистісних властивостей, ціннісних орієнтацій і т. д.

Аналіз останніх публікацій. Вивченням соціально-педагогічної діяльності її сфер напрямів технологій займалися такі науковці як: Г. Лактіонова, О.Безпалько, С. Пальчевський та ін. Особливості професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ вивчали В. Поліщук, П. Гусак, Р. Вайнола та ін.

Невирішена раніше частина проблеми. Актуальність дослідження полягає у тому, що незважаючи на те, що проблемі професійної підготовки соціальних педагогів присвячено багато уваги, питання формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів залишилося невивченим.

На нашу думку, це пов'язано з тим, що педагогічна наука швидко розвивається, змінюється економічна, політична, соціокультурна ситуація в країні. Відповідно змінюється соціальне замовлення фахівців соціальної сфери. Усе це є причиною розширення сфер і напрямів професійної діяльності соціального педагога. Як наслідок до соціальних педагогів висуваються нові вимоги: до їх знань, умінь, особистісних якостей; змінюється система соціальних цінностей до яких має бути готовим майбутній фахівець.

Мета статті. У даній статті ми розглянемо специфіку соціально-педагогічної діяльності (сфер, напрямів, цінностей, мети, завдань принципів і функцій) та її значення для визначення критеріїв соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Перш за все звернемося до тлумачення поняття «соціально-педагогічна діяльність».

Такі науковці як: Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик «соціально-педагогічну діяльність трактують як: «вид професійної або волонтерської діяльності, спрямований на створення умов у соціумі для духовного розвитку людини або групи людей, гуманізації їх відносин, надання людині психологічної, моральної, фізичної, медичної та інших видів допомоги з метою гармонізації її життя».

Соціально-педагогічна діяльність спрямована на розвиток та саморозвиток особистості, створення умов найбільшого сприяння та психологічного комфорту. Соціальний педагог допомагає лю-

дям у їх повсякденному житті, забезпечує консолідацію всіх сил і можливостей суспільства щодо конкретного громадянина, розвиваючи його активність як суб'єкта цього процесу. Вона спрямована на поступове створення своєрідного механізму саморозвитку, що сприяє виявленню взаємної турботи і взаємодопомоги, милосердя, послабленню соціального і міжнаціонального напруження, формуванню сприятливого мікроклімату в соціумі» [3, с.67].

На основі цього, вищезазначені науковці, залежно від характеру роботи соціального педагога визначають такі види його діяльності:

правоохоронна (попередження правопорушень, соціальна підтримка різних категорій населення, соціально-реабілітаційна діяльність);

психологічна (консультативно-посередницька, охорона здоров'я та пропаганда здорового способу життя, медико-реабілітаційна діяльність);

культурно-дозвіллева (організація діяльності дітей, молоді, сімейно-сусідських спільнот, культурно-освітня робота за місцем проживання, організація фізкультурно-оздоровчого та культурного відпочинку, соціальна анімація) [3, с.67].

Ми розділяємо думку про те, що сферою соціально-педагогічної діяльності має бути все суспільство, оскільки немає в ньому такого елемента, який не впливав би на соціальне формування людини, не відбивався б на розвитку соціуму [5].

У праці В. Поліщука обґрунтовано основні підходи до визначення суті соціально-педагогічної діяльності, яка полягає:

- у перетворенні соціального середовища, оптимізації стосунків особистості і соціуму (В. Бочарова), (А. Капська);
- створенні гуманних виховних міжособистісних взаємин у соціумі, пошуку механізмів педагогічно компетентного «втручання» у різноманітні, в тому числі кризові, особистісні ситуації (В. Бочарова);
- гармонізації взаємин людини, групи та середовища на основі задоволення потреби в соціокультурній адаптації і самореалізації, як допомоги молоді у протистоянні негативним відхиленням від норм поведінки (Л. Беляєва, М. Беляєва), (Ю. Галагузова);
- формуванні особистості через її взаємозв'язки, взаємовідносини з суспільством, з віддаленим і близьким оточенням (соціумом і мікросоціумом)» (Б. Вульфсон);
- вирішенні завдань соціального виховання (В. Сластьонін), (В. Шакурова);
- здійсненні соціального виховання в контексті соціалізації, створенні сприятливих умов соціалізації (О. Безпалько), (А. Мудрик);
- сприянні найбільш повному, ефективному і скоординованому виявленню і використанню внутрішніх, матеріальних і соціальних ресурсів, які використовуються для життєвих звершень і досягнення поставлених цілей (М. Сакурова) [4].

На думку дослідників О. Безпалько, Л. Беляєвої і М. Беляєвої соціально-педагогічна діяльність, це діяльність, що спрямована на формування соціальної компетентності особистості [4].

Специфіку соціально-педагогічної діяльності ми вивчали через тлумачення особливостей сфер та напрямів діяльності, її мети, цінностей, завдань, функцій та принципів.

Перш за все необхідно зазначити, що соціальний педагог працює у сфері яка потребує від фахівця здатності ефективно функціонувати у системі міжособистісних відносин. Науковець А. Капська зазначає, що «очевиднішим стає вплив на специфіку діяльності соціального педагога ... якісних змін, які відбуваються в самій людині: зростання грамотності, поінформованості, відносної соціально-побутової забезпеченості. При цьому нову роль починають виконувати, з одного боку, соціально-культурні традиції, які іноді ускладнюють життя людини, а з другого – уніфікація соціокультурного розвитку людини під впливом засобів масової інформації» [7, с.56].

Існують різні варіанти класифікації сфер діяльності соціаль-

ного педагога. Так, І. Богданова сфери діяльності соціального педагога, розрізняє, перш за все, за відомчою приналежністю. Це: сфера освіти (загальноосвітні школи різного типу, школи-інтернати, дитячі будинки, центри дитячої творчості); сфера охорони здоров'я (будинки дитини, дитячі санаторії, соціально-реабілітаційні центри для неповнолітніх, інтернати для дітей-інвалідів, дитячі лікарні, дружні клініки для молоді, анонімні кабінети); сфера соціального захисту населення (центри соціального обслуговування населення, притулки, кризові центри для жінок); сфера охорони правопорядку (приймальники-розподільники, спеціалізовані міліція у справах неповнолітніх, колонії для неповнолітніх); сфера служб для молоді (клуби за місцем проживання, центри молоді сім'ї, центри соціальних служб для молоді, громадські дитячі та молодіжні об'єднання, молодіжні служби працевлаштування) [2, с. 197-198].

Зустрічаються також підходи коли напрями соціально-педагогічної діяльності виокремлюють за характеристикою соціально-психологічних особливостей клієнтів: соціально-педагогічна робота з молоддю, сім'єю, важкими підлітками, безробітними, людьми похилого віку і т. д.

Узагальнюючи практику соціально-педагогічної, результати досліджень з проблем соціальної педагогіки (В. Бочарова, О. Безпалько, М. Галагузова, А. Капська, І. Козубовська, Ю. Льоніна, Є. Максимова, Л. Міщик, Б. Шапіро та ін.) В. Поліщук запропонував висновок, що соціальний педагог може працювати у: сім'ї, різних типах освітніх закладів, дошкільних закладах і закладах додаткової освіти; соціальних службах; закладах охорони здоров'я; установах та організаціях комітетів у справах сім'ї і молоді; соціальних службах підприємств, установ і організацій, гуртожитків, комерційних структур, творчих громадських організацій, різних фондів, благодійних організацій; службах комунальних структур; центрах соціальних служб сім'ї і молоді, центрах консультування сім'ї, кабінетах і телефонах довіри; валеологічних службах (профілакторіях, реабілітаційних центрах, центрах оздоровлення при лікарнях, санаторіях, профілакторіях, медичних пунктах та ін.); службах культурно-дозвілєвої анімації; центрах дозвілля і творчості дітей, фізкультурно-оздоровчих і спортивних установах, закладах літнього відпочинку дітей, дитячих та юнацьких об'єднаннях, діяльність яких спрямована на реалізацію завдань соціального виховання дітей, в тому числі і в закладах недержавної форми власності; установах, підпорядкованих органам внутрішніх справ і юстиції; службах реабілітації та адаптації підлітків, схильних до наркоманії і токсикоманії, куріння, алкоголізму; кризових стаціонарах для підлітків-суїцидентів; установах і закладах комітетів у справах сім'ї і молоді; культурно-дозвілєвих, спортивно-оздоровчих і спортивних закладах, закладах різного відомчого підпорядкування; службах соціального захисту і соціального забезпечення [4, с. 138-139].

Також, В. Поліщук виділяє й нові сфери соціально-педагогічної діяльності, які були б актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства, це робота у: сім'ях (соціальний педагог-гувернер та ін.); міжвідомчих центрах (центрах сім'ї і дитинства, валеологічних центрах, центрах здоров'я, центрах дозвілля, центрах відпочинку і творчості дітей, центрах по роботі з біженцями, кризових центрах та ін.); сільській і релігійній громадах; в геріатричних центрах; групах самопомогі; торгових центрах; за місцем проживання, в тому числі в сільській місцевості; з біженцями, переселенцями, іноземними громадянами [4, с. 139].

Отже, соціальний педагог працює у системі «людина – людина» і сферами його професійної діяльності є практично усі сфери життєдіяльності кожної особистості, сім'ї чи групи людей, що потребують його допомоги.

На думку А. Капської, мета соціально-педагогічної діяльності – «сприяння людям успішно вирішувати їхні проблеми» [7, с. 59].

Інший науковець, О. Безпалько вважає, що «загальна мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості. Подальша конкретизація цієї мети відбувається у завданнях.» [1, с. 13].

Автор називає такі завдання соціально-педагогічної діяльності як: збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов в мікросоціумі

для розвитку здібностей та реалізації можливостей особистості; надання комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги та підтримки; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість [1, с. 13].

За висновками А. Капської, зміст професійної діяльності соціального педагога розкривається через такі аспекти, як: надання допомоги окремій людині чи групі людей, які опинилися у складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг; актуалізацію потенціалу самопомогі осіб, які опинилися у скрутній ситуації; цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціальної політики на всіх її рівнях – від загальнодержавних до місцевих [6, с. 16-17].

За висновками більшості науковців зміст, організація та реалізація соціально-педагогічної діяльності здійснюється на основі принципів. Зважаючи на те, що соціально-педагогічна діяльність це системне явище, то і принципи, відповідно, утворюють певну систему, яка складається, за О. Безпалько, з таких принципів: соціально-політичні принципи (принцип законності та прав людини, принцип державного підходу до завдань, що реалізуються в соціально-педагогічній діяльності, принцип зв'язку змісту і форм соціально-педагогічної діяльності з конкретними умовами життєдіяльності особистості чи соціальної групи); психолого-педагогічні принципи (принцип сприяння самореалізації дітей та молоді у всіх сферах їх життєдіяльності, принцип диференційованого та індивідуального підходу, цілеспрямованості, системності); організаційні принципи (принцип компетентності кадрів, інтеграції, контролю та перевірки виконання); специфічні принципи (принцип гуманізму, незалежності, клієнтоцентризму, опори на потенційні можливості людини, конфіденційності, толерантності, максимізації соціальних ресурсів) [6, с. 38-41].

Окрім вищезазначених принципів у своїй професійній діяльності соціальний педагог керується етичним кодексом спеціалістів соціальної роботи, який містить такі принципи діяльності: повага до гідності кожної людини; пріоритетність інтересів клієнтів; толерантність; довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта; доступність послуг; конфіденційність; дотримання норм професійної етики, а також норми етичної поведінки стосовно професії, колег, клієнтів і взаємодіючих організацій.

У більшості наукових досліджень зустрічається подібна класифікація принципів соціально-педагогічної діяльності. Проте підходи науковців до тлумачення функцій соціально-педагогічної діяльності мають більше розбіжностей, які ми представили у вигляді таблиці.

На основі аналізу ряду наукової літератури науковець В. Поліщук зробила узагальнення і запропонувала класифікацію функцій соціально-педагогічної діяльності відповідно до рівнів (мікро-, мезо-, макро-) її здійснення [4]. Так, на макрорівні домінуючими є: організаційно-управлінська, дослідницька, прогностична, пропагандистсько-просвітницька, моніторингово-оціночна, моніторингово-координаційна, діагностико-прогностична, функція впливу на соціальну політику і функція забезпечення соціально-педагогічного компоненту в діяльності різноманітних відомств і структур, засобів масової інформації; на мезорівні: комунікативна, посередницька, організаційно-регулятивна, профілактична, соціально-терапевтична, соціально-виховна, просвітницько-виховна, соціально-реабілітаційна, координаційно-посередницька; на мікрорівні – діагностична, прогностична, педагогічно-терапевтична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, мобілізаційно-спонукальна, реабілітаційно-адаптивна, попереджувально-профілактична [4, с. 132-133]. На нашу думку дана класифікація найповніше розкриває систему соціально-педагогічних функцій.

Отже, підводячи підсумки представленої роботи варто відзначити, що соціально-педагогічна діяльність є досить специфічним видом діяльності. Перш за все, це пов'язано з тим, що соціально-педагогічна діяльність здійснюється у системі відносин «людина – людина»; по-друге об'єктами соціально-педагогічної діяльності є різні категорії клієнтів (діти, молодь, сім'ї, групи людей і т. д.) з різними проблемами (важкі підлітки, неблагополучні сім'ї, люди з особливими потребами і т. д.); по-третє, соціально-педагогічна діяльність має дуже широкий спектр сфер діяльності

(сфера охорони здоров'я, сфера освіти, сфера соціального захисту населення і т.д.).

Актуальність визначення специфіки соціально-професійної зрілості полягає у тому, що на її основі можливе подальше вивчення критеріїв соціально-професійної зрілості майбутніх

соціальних педагогів. Адже відповідно до особливостей принципів, сфер діяльності, функцій, мети та завдань майбутньої професійної діяльності можливе формування вимог до особистості фахівця, критеріїв його професійної та соціальної зрілості.

Таблиця 1.

Функції соціально-педагогічної діяльності

Автор	Функції соціально-педагогічної діяльності
І. М. Богданова	Комунікативна, організаторська, прогностична, охоронно захисна, діагностична, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична.
А. Капська	Діагностична, прогностична, комунікативна, реабілітаційна, корекційна.
Ю. Галагузова	Діагностична, прогностична, посередницька, корекційна, реабілітаційна, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, евристична.
В. Масльоннікова	Діагностично-прогностична, організаторська, регулятив-но-комунікативна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична, охоронно-захисна, управлінська.
А. Мудрик	Оздоровчо-виховна, діагностично-прогностична, регулятивно-комунікативна, попереджувально-профілактична, охоронно-захисна, соціально-терапевтична.
В. Бочарова, Є. Максимова	Загальнопедагогічні функції (діагностична, цільової орієнтації, планування, організаторська, мобілізаційно-спонукальна, комунікативна, формувальна, контрольно-аналітична, оцінювальна, координації і корекції, вдосконалення); соціально-педагогічні функції (організаторська, прогностична, профілактична, соціально-терапевтична, організаційно комунікативна, соціально-виховна).

Література

- Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник / Ольга Володимирівна Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
- Богданова І. М. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 343с.
- Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л. Г.Коваль, І. Д.Зверева, С. Р.Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
- Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в Умовах неперервної освіти: дис....д-ра. пед.. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль. 2006. – с. 454
- Соціальна педагогіка. Основи соціальної педагогіки / Уклад. А. О. Малько. – Харків, 1998.
- Соціальна педагогіка: Підручник / За ред.. А. Й. Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
- Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. А. Й. Капської: – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

Хмуринская Т.О.

Определение особенностей социально-педагогической деятельности

Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на то, что проблеме профессиональной подготовке социальных педагогов уделено много внимания, вопрос о формировании социально-профессиональной зрелости будущих социальных педагогов остался не изученным. В этой статье мы изложили специфику социально-педагогической деятельности (сфер, направлений, ценностей, целей, заданий, принципов и функций) и её значение для определения критериев социально-профессиональной зрелости будущего социального педагога.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, сферы социально-педагогической деятельности, цель, принципы, функции, ценности.

Khmurynska T.O.

Defining the social-pedagogical activity peculiarities

The significance of the research is determined by the lack of studies focused on social and professional maturity formation, despite the great deal of attention paid to the problem of social-pedagogical maturity of social pedagogues-to-be. The current paper is concerned with the peculiarities of social-pedagogue activity (spheres, directions, values, purpose, tasks, principles and functions) and its importance for determining the criteria of social professional maturity of social pedagogues-to-be.

Key words: social-pedagogical activity, the field of social-pedagogical activity, purpose, principles, functions, values.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Хома О.М.

У статті подається науково-педагогічний аналіз проблеми підготовки вчителів початкових класів. Розкрито систему психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога, визначено шляхи, які сприяють формуванню вмінь його особистісного і професійного самовдосконалення.

Ключові слова: професійна підготовка, особистісно-орієнтоване навчання, психологічна готовність випускника.

Проблема підготовки вчителів початкових класів у центрі досліджень багатьох науковців (К.Ушинський, Б.Грінченко, С.Русова, А.Макаренко, В.Сухомлинський, М.Вашуленко, О.Савченко). Ними закладені основи розвитку як початкової, так і вищої освіти.

На сучасному етапі підготовка вчителя початкових класів досліджується в Україні в різних напрямках: формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів (О.Біла); підготовка студентів до навчання техніки читання дітей шести-семи років (Н.Ковальова); критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів (О.Івлієва); формування творчої особистості вчителя (Н.Кічук); організація самостійної роботи студентів педагогічного училища в умовах особистісно орієнтованого навчання (М.Сичова); педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання (В.Матіяш); підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи (І.Казанжі) та ін.

Мета статті – розкрити особливості підготовки вчителів початкових класів на сучасному етапі у науково-педагогічній літературі.

Процес формування готовності студентів до активізації художньої діяльності учнів досліджувала О. Біла. В основу педагогічної технології якої було покладено такі важливі напрямки роботи, як-от: організація навчально-виховного процесу на основі застосування активних форм навчання студентів; упровадження спецкурсу «Психолого-педагогічні засади збагачення духовності молодших школярів засобами художньої діяльності»; систематичне включення майбутніх учителів у навчально-пошукову, науково-дослідницьку роботу; організація професійної художньо-виховної діяльності студентів за умов педагогічної практики. Впровадження дослідницької роботи відбувається на основі модульного навчання майбутніх учителів і врахування програмно-цільового, знаково-контекстного та особистісно-орієнтованого підходів.

За даними дослідження вченої, результативною для процесу формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів виявилася така педагогічна технологія навчання, в якій були враховані певні передумови особистісно-орієнтованого типу взаємодії зі студентами: «комплексна діагностика теоретичної і практичної підготовленості студентів у контексті досліджуваної проблеми; врахування результатів діагностики при прогнозуванні змісту навчального матеріалу, добір творчих завдань, форм контролю навчальної діяльності майбутніх учителів; діагностика художньо-естетичних нахилів студентів, орієнтація на їхнє різноманітне володіння художніми вміннями; створення ситуацій вільного вибору при об'єднанні студентів у творчі мікрогрупи; внутрішня диференціація навчально-виховного процесу, яка передбачає розробку різних за ступенем складності завдань для студентів; надання майбутнім учителям можливості на варіативній основі обирати вид завдання та застосувати творчий підхід до вибору засобів його розв'язання; стимулювання діяльності студентів, спрямованої на вибір і використання найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу; зовнішня диференціація навчально-виховної роботи з майбутніми вчителями на основі конструювання різних форм взаємодії між студентами (з урахуванням їхніх інтересів, здібностей, набутого досвіду роботи в досліджуваному напрямку); врахування зрушень, особистісних, психолого-педагогічних і художніх схильностей студентів у їхньому розвитку; коригування на цій основі методів і форм навчально-виховної роботи; створення

емоційно-довірливої атмосфери спілкування між викладачами та студентами; стимулювання самостійної навчально-пошукової та науково-дослідницької роботи майбутніх учителів, зміст і форми якої забезпечують для студентів можливість самоосвіти, саморозвитку та професійного самовираження» [1].

Дослідження Н.Ковальової спрямовані на вивчення проблеми підготовки студентів до навчання учнів техніки читання [6]. За її даними, готовність студентів до навчання техніки читання дітей 6-7 років, як до конкретно спрямованого аспекту діяльності, реально постає у формі професійно значущої якості їх особистості, що набуто в результаті присвоєння специфічних для праці педагога змісту, форм і способів мислення та дії. Означений феномен функціонує у взаємозв'язку та взаємодії трьох головних компонентів: змістового, що виконує предметно-цільову функцію; мотиваційного, що здійснює критеріально-рефлексійну функцію та операціонального, що коригує якість виконавчих дій педагога з формування в дітей техніки читання.

Дослідниця відзначає, що професійна готовність до навчання дітей 6-7 років техніки читання є феномен, виникнення і розвиток якого визначається впливом на свідомість особистості майбутнього педагога спеціально зорієнтованої системи професійної підготовки, якою передбачено реалізацію умов, що концентрують його пізнавальну активність на дослідженні сутності техніки читання як провідної загальнонавчальної навички дитини; осмисленні студентами особистісної значущості та особливості своєї професійної ролі у формуванні в дітей повноцінної навички читання та діагностики техніки читання; оволодінні студентами логікою організації навчання читання в контексті сучасних дидактичних концепцій тощо.

Н.Ковальова відзначає, що реалізація виділеної сукупності умов професійно-педагогічної підготовки забезпечує становлення й розвиток професійної готовності студентів до навчання техніки читання дітей 6-7 років незалежно ступеня прояву суб'єктивних чинників, зокрема від таких їхніх характеристик, як ініціативність, самокритичність, цілеспрямованість та відповідальність [6].

У дослідженні О.Івлієвої визначається критеріально-орієнтоване тестування як метод педагогічної діагностики, призначений для вивчення рівня індивідуальних досягнень студентів відносно певного критерію. Застосування критеріально-орієнтованого тестування сприяло створенню психолого-педагогічних умов успішності вузівського навчання завдяки детальному опису цілей навчання; наявності для кожної цілі адекватного набору навчальних завдань; розподілу завдань за ступенем складності. Перевагами критеріально-орієнтованого тестування, порівняно з іншими засобами контролю навченості студентів, є визначення планомірного характеру педагогічного впливу; концентрація на конкретних аспектах навчальної діяльності; спрямованість на вивчення реальних досягнень конкретного студента. Притаманні навчальному матеріалу предметів природничо-математичного циклу особливості (перевага компонента «наукові знання»; можливість формалізації інформації, що підлягає засвоєнню), зумовлюють потенціал для застосування критеріально-орієнтованого тестування з метою контролю навченості студентів.

«У ході дослідження, – відзначає О.Івлієва, – були підтверджені такі закономірності: вищий якісний рівень досліджуваної готовності досягається при більш раціональному підпорядкуванні організації навчально-виховного процесу меті підготовки спеціаліста; формування готовності вчителя початкових класів до педагогічної діяльності здійснюється ефективніше за умови повнішої орієнтації змісту і форм фахової підготовки на сучасні вимоги спеціальності та реальні умови практичної діяльності» [5].

Критерії сформованості професійно-педагогічної готовності студентів засобами педагогічного краєзнавства сформульовані у дослідженні В.Матіяш. З-поміж них: склад мотивації, що проявляється в домінуючих мотивах педагогічно-краєзнавчої діяльності,

обсяг, глибина і мобільність психолого-педагогічних знань особистості з проблем гуманітаризації початкового навчання; рівень оволодіння гностичними, організаційними, конструктивними, проєктувальними та комунікативними вміннями педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Автором було визначено, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективність означеної діяльності, виступили: професійна педагогічно-краєзнавча спрямованість навчання студентів; стимулювання пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; упровадження нових технологій у навчально-виховний процес вищої школи; позитивна морально-психологічна атмосфера в колективі.

Дослідження М.Сичової безпосередньо стосується студентів педагогічного училища, зокрема організації їх самостійної роботи в умовах особистісно орієнтованого навчання [7]. За висновками автора, основними складовими впровадження особистісно-орієнтованої системи організації самостійної роботи студентів є: оперативне одержання даних про фактичний стан організації самостійної роботи студентів; створення у викладачів установки на те, що недоліки самостійної роботи конкретних студентів залежать не тільки від їх небажання активно працювати, а й від ряду значущих об'єктивних та суб'єктивних факторів; виявлення реальних потреб студентів та викладачів (в особистісному та діяльнісному аспектах), використання засобів подолання протиріч, що виникають між ними, в тому числі на особистісному рівні; розробка та використання міжпредметних та метапредметних видів завдань для самостійного опрацювання студентами; наявність у навчальному закладі головного методичного центру, який здійснює аналіз, контроль і координування системи самостійної роботи студента.

Основними шляхами керівництва особистісно орієнтованою самостійною роботою студентів є: комплексний підхід до розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх спеціалістів в умовах педагогічного навчального закладу І-ІІ рівнів акредитації, що базується на поєднанні інформаційних, діяльнісних та рефлексивних технологій, експертиза стану процесу, що досліджується (особливості конкретної організації самостійної роботи студентів педагогічного училища, коледжу), психологічна та методична підготовка контингенту викладачів до реалізації особистісно орієнтованої системи роботи, розробка технології рефлексивного аналізу самостійної роботи, впровадження відповідних принципів та методів навчання прийомів та алгоритмів роботи.

Визначено психологічні особливості, які є значущими для навчальної діяльності, і в тому числі для самостійної роботи: конфлікт між мотивацією, начальними вимогами та енергетичними можливостями студентів; закріплення негативних ситуативних психологічних явищ, перехід в стійкі риси характеру, особистісні якості; травмуючий характер невизначеності перспектив професійного працевлаштування.

Доведено, що подальший пошук шляхів оптимізації самостійної роботи слід шукати на перетині зовнішніх і внутрішніх чинників навчання, приділяючи увагу як об'єктивним складовим навчального процесу, так і їх суб'єктивному відображенню студентами. Актуальною проблемою оптимізації самостійної роботи студентів є врахування їх реальних часових та фізичних можливостей стосовно обсягу навантаження. В умовах педучилища студенти не вміють раціонально організувати свій робочий день, занадто прив'язані до посередніх умов. Доведено, що такий стан зумовлюється як специфікою цієї вікової групи, так і тим, що фактично продовжується стратегія «батьківського догляду та опіки», але вже з боку викладачів. Тому значна частина студентів не відчувають себе дорослими, не здатні взяти ситуацію свого життя під

власний контроль та самоуправління [7].

Предметом дослідження Л.Макридіної є творчий підхід студентів педагогічних училищ до професійної діяльності. Ми поділяємо думку вченого, що оновлення змісту педагогічної підготовки у педагогічному училищі та у вузі взагалі повинно передбачати взаємозв'язок трьох компонентів: фундаментальних знань в галузі педагогіки, знання провідної дисципліни з урахуванням специфіки професії та самостійної роботи студентів за інтересами.

Проте Г.Гашимова застерігає, що в підготовці вчителів повинен бути не валовий підхід, а індивідуально – диференційований. Вчитель має бути авторитетом для учнів, взірцем для наслідування та високоморальною людиною. З цього приводу вона пише: «Потрібен не косметичний ремонт системи підготовки вчителя, а повна перебудова, цільовий орієнтир якої формування творчої індивідуальності педагога. Потрібен пошук нових технологій» [3].

Водночас І.Богданова вважає, що підготовка вчителя на сучасному етапі розвитку освіти вимагає теоретичних обґрунтувань інноваційних форм навчання, особливо щодо предметів психолого-педагогічного циклу. Новий підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, за І.Богдановою, ґрунтується на створенні інтегрованого курсу педагогіки як синтезу трьох новоутворених дисциплін: педагогічної аксіології, педагогічної антропології та педагогічної технології, у побудові яких використано модульний принцип розробки структури і змісту [2]. Автор вказує на необхідність методичної підготовки майбутнього вчителя.

Зазначимо, що І.Журавленко пропонує внести ряд змін у методику викладання окремих предметів, у вивчення педагогіки та спеціальних методик у педагогічних вузах. Автор надає важливого значення опорним схемам, використання яких ставить за мету розв'язання двох завдань:

- «глибоке і міцне засвоєння теоретичного матеріалу курсу, на базі якого можливе розв'язання педагогічних задач на заняттях і практиці;
- переконання майбутніх учителів щодо систематичного застосування опорних схем на уроках, бо це дає змогу навчити кожну дитину, сформувати міцну систему знань» [4].

Образ творчого вчителя визначає Т.Сущенко. Вона вважає, що сучасному вчителю властиві:

- «особисто усвідомлена свобода організації педагогічної діяльності не за наказом, а за внутрішнім бажанням і мотивом;
- уміння брати на себе відповідальність у виявленні і вирішенні важких педагогічних проблем;
- здатність об'єднати себе вчорашнього, заглянути у майбутнє, відшукати нові творчі повороти і педагогічні знахідки;
- природа осмислення значення ризику в педагогічній праці» [8].

Науковцем розкриваються фактори психологічної готовності випускника педучилища до професійної діяльності:

- «висока професійна підготовка та професійна компетентність;
- наявність авторської методики;
- легкість асоціювання;
- вимогливість до себе і наполегливість;
- сміливість розуму і свіжість погляду» [8].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти проблема підготовки вчителя початкових класів займає провідне місце, визначаються пріоритети та нові підходи до формування особистості майбутнього педагога. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні професіограми вчителя початкових класів.

Література

1. Біла О.О. Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Олена Олександрівна Біла. – Одеса, 1999. – 20 с.
2. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка вчителя / Інна Михайлівна Богданова // Початкова школа. – 1994. – №5. – С.11-13
3. Гашимова Г.Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя / Г.Х.Гашимова // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С.168-170
4. Журавленко І.М. Опора для молодого вчителя / І.М.Журавленко // Початкова школа. – 1994. – №5. – С.11-13
5. Івлієва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування системи формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Ольга Михайлівна

- Івлієва. – Одеса, 2001. – 21 с.
6. Ковалева Н.А. Обучение технике чтения детей 6-7 лет: Монография / Наталия Александровна Ковалева. – Одесса: ЮУГПУ, 2000. – 108 с.
7. Сичова М.І. Організація самостійної роботи студентів педагогічного училища в умовах особистісно-орієнтованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Мирослава Іванівна Сичова. – Київ, 2000. – 20 с.
8. Сущенко Т.І. Штрихи до портрета вчителя / Т.І.Сущенко // Початкова школа. – 1994. – №5. – С.11-13

Хома О.М.

Проблемы подготовки будущих учителей начальных классов в современной отечественной литературе

В статье предлагается научно-педагогический анализ проблемы подготовки будущих учителей начальных классов в исследованиях на современном этапе. Проанализировано систему психолого-педагогической подготовки будущего учителя, определены пути, которые способствуют формированию умений личностного и профессионального усовершенствования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, личностно-ориентированное обучение, психологическая готовность выпускника.

Khoma O.M.

To the issue of training of future primary school teachers in the contemporary home literature

The author of the article has conducted psychological analysis of the issues of teachers' training for their future profession. The system of psycho-pedagogical training of future teachers has been disclosed as well as the ways, which direct to the formation of personal and professional skills.

Key words: vocational training, personality-oriented education, psychological readiness to graduate.

УДК 372.8=161.2+378.147

ПОНЯТТЯ «МОВИ», «МОВЛЕННЯ» ТА «КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ» У НАУКОВО-ЛІНГВІСТИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Хома Т.В.

У статті розкрито зміст понять "мова", "мовлення" та "культура мовлення" у сучасній науковій літературі. Основна увага звертається на культуру усного українського мовлення.

Ключові слова: мова, мовлення, культура мовлення

У сучасній лінгвістиці та лінгводидактиці поняття «мови», «мовлення» та «культури мовлення» розглядаються багатьма науковцями (О.Ганич, Н.Гуйванюк, С.Ярмоленко, П.Коваль).

Проблему мови і мовлення у сучасному мовознавстві вважають чи не однією із найскладніших, оскільки трактування цих понять і критеріїв їх розмежування лінгвістами різне.

Мета статті: проаналізувати зміст понять "мова", "мовлення", "культура мовлення" у сучасній науково-лінгвістичній літературі.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подається таке визначення поняття "мова": "1.Здатність людини говорити, висловлювати свої думки. 2. Сукупність довільно відтворюваних загально-прийнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок...3. Мовлення, властиве кому-небудь; манера говорити... 4. Те, що говорять, чиї-небудь слова, вислови... 5. Публічний виступ на яку-небудь тему; промова... 6. Те, що виражає собою яку-небудь думку, що може бути засобом спілкування" [2, с.682]. У свою чергу поняття "мовлення" автором трактується так: "1. Спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність. 2. рідко Повідомлення по радіо; радіомовлення." [там же]. Енциклопедичний словник дає таке визначення: "Мовлення – функціонування мови в процесах вираження й обміну думок, конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності" [6, с.57].

У термінологічному словнику укладачами О.Ганич, І.Олійник дається визначення поняття "мова": "1.Найважливіший засіб спілкування людей, тобто засіб вираження і повідомлення думок, почуттів і волевиявленнь людини. Мова нерозривно пов'язана з мисленням і служить не тільки засобом вираження думок, а і знаряддям думки, засобом формування і оформлення думки..."

2. Будь-яка мовна система, що відтворює одну з функцій природної мови або функціонує як її заміник..."

У свою чергу поняття "мовлення" укладачами трактується

так: "Процес добору і використання засобів мови для спілкування з іншими членами певного мовного колективу. Мовлення є формою існування живої мови, у мовленні мова функціонує і в процесі функціонування перебуває в постійному розвитку. Мова і мовлення взаємно й нерозривно пов'язані між собою. Мовлення існує на основі певної мови, а мова виявляє себе в мовленні її носіїв. Мова щодо мовлення – явище загальне; вона належить усім, хто нею користується. Мовлення ж часткове, окреме, індивідуальне щодо мови..." [3, с.129-132].

Проте Д.Ганич та І.Олійник ототожнюють поняття "культура мови" з поняттям "культура мовлення". У термінологічному словнику зазначено, що "Культура мови – 1. Нормативність мови, її відповідність тим вимогам, які ставляться перед мовою в певному мовному середовищі в певний історичний період... Нормативність мови включає в себе і такі якості, як точність, ясність, чистота... Мові високої культури властиві... також багатство словника, різноманітність граматичних конструкцій, художня виразність, логічна стрункість. 2. Розділ філологічної науки, який вивчає мовне життя суспільства в певну епоху (аспект об'єктивно-історичний) і встановлює на науковій основі правила користування мовою як основним засобом спілкування людей, знаряддям формування і вираження думок (аспект нормативно-регулювальний)" [3, с.129-132].

Натомість М.Кочерган у короткому термінологічному словнику, вміщеному до підручника "Загальне мовознавство", поняття "мова" трактує як "Природну систему комунікативних знаків і правил їх функціонування", а поняття "мовлення" характеризує як "конкретно застосована мова; засоби спілкування в їх реалізації" [8, с.429]. Проте науковцем не з'ясовується поняття "культура мовлення".

Як бачимо, у словниках наявне змішування понять "мова" і "мовлення", "культура мови" і "культура мовлення", що спонукає до вивчення даної проблеми у науково-методичній літературі.

Вважаємо, що мова - це знакова система, під якою розуміють правила мови, парадигми, моделі, що базуються на нормах, які закріплюються словниками. Воно виконує ряд функцій: комунікативну, інформаційну, естетичну; мовлення – це часткове вираження мови, способи її реалізації.

Мовлення, на думку лінгвістів, – поняття набагато складніше,

воно досліджується ними на різних рівнях:

- фізіологічні основи мовлення (Н.Жинкін);
- взаємозв'язок мислення й мовлення (О.Потебня, Л.Виготський);
- психологічні аспекти мовлення (Н.Хомський, А. Супрун, О.Леонтьев, Н.Жинкін);
- реалізація функцій мови в мовленні (О.Потебня, І.Горелов)
- процес оволодіння мовленням, механізм мовлення (А.Загнітко)
- функціональні різновиди мовлення (О.Казарцева);
- культура усного і писемного мовлення (Н.Гуйванюк, С.Єрмоленко, П.Коваль)

Різноманітне вивчення поняття "мовлення" привело до створення у лінгвістиці ряду напрямів: психолінгвістики, соціолінгвістики, лінгвістики тексту, культури мовлення тощо.

Однак сучасний розвиток лінгвістики вимагає чіткого розмежування понять "мова і мовлення". Зазначимо, що у лінгвістичній науці до диференціації мови і мовлення є різні погляди. Вперше на відмінність понять "мова і мовлення" вказував німецький лінгвіст В.фон Гумбольдт. Ученим виокремлено дві тези:

- "мова завжди розвивається тільки в суспільстві...";
- "мова як маса всього витвореного мовленням не одне й те ж, що саме мовлення в устах народу" [4, с.68-86].

Німецький лінгвіст Ганс фон дер Габеленц, на відміну від В.фон Гумбольдта розрізняє три поняття – "мовлення", "конкретна мова", "мовна здатність". Ф.де Соссюр у праці "Курс общей лингвистики" виділяє існування двох різних об'єктів- мови і мовлення, тому зауважує на необхідності функціонування двох наук – лінгвістики мови та лінгвістики мовлення. "Розділяючи мову і мовлення, ми тим самим відділяємо: 1) соціальне від індивідуального; 2) суттєве від побічного і випадкового" [11, с.52].

Відтак, лінгвіст О.Мельничук, аналізуючи погляди Ф.де Соссюра з приводу означених понять, підсумовує, що мову і мовлення не слід вважати співвідносними між собою. "Реально існує лише мова як загальна сукупність конкретних мовних виявів, тобто процесів мовної діяльності, в яких використовуються різні компоненти мовної структури" [9, с.13].

Можемо констатувати той факт, що визначення поняття "мова" сучасними лінгвістами (С.Семчинський, І.Ющук) та Ф.де Соссюра значно різняться. Ф.де Соссюр визначив мову як соціальний елемент, а І.Ющук зазначає: "Мова як людський феномен існує у двох тісно взаємопов'язаних психічних процесах: в уяві як набір мовних засобів і схем та в мовленні під час творення речень і тексту. Оскільки українське слово "мова" означає водночас і "набір мовних засобів" і "мовлення", то для розрізнення цих двох понять перший стан називатимемо мовними засобами, другий – мовленням" [10, с.56]. Отже, мовні засоби відображаються в граматиці та словниках, а результатом мовлення є текст.

М.Андреев, Л.Зіндер уточнюють означені поняття і подають більш глибоке трактування: мова – мовлення – мовленнєвий акт – мовленнєвий матеріал. Мова як система знаків; мовлення – система сполучень мовних елементів у тексті; мовленнєвий акт – процес, породження якого є мовленнєвий матеріал; мовленнєвий матеріал – конкретна реалізація системи мови [1, с.15-21]. Як бачимо, запропонована система уточнює поняття "мова–мовлення", вказує на їх взаємозв'язок саме через мовленнєвий акт та

мовленнєвий матеріал.

Своєрідну концепцію запропонував Л.Щербат: 1) мовленнєва діяльність, що охоплює процеси говоріння і розуміння; 2) мовний матеріал, тобто сукупність усього сказаного і написаного; 3) мовна система (словники і граматики мов). Аналізуючи поняття мовної системи, науковець засвідчує: "Что же такое сама языковая система? По-моему, это есть то, что объективно заложено в данном языковом материале и что проявляется в индивидуальных речевых системах, возникающих под влиянием этого языкового материала. Следовательно, в языковом материале и надо искать источник единства языка внутри данной общественной группы" [12, с.24-39].

Е.Косериу зауважує, що поняття мовлення слід розглядати з погляду дотримання літературних норм, і в такому випадку індивідуальне мовлення (мовець і його мовленнєві особливості) і норма (зразки) співпадають частково [7, с.143-343].

Вважаємо, що це уточнення румунським мовознавцем є досить вагомим і науково виваженим. Так, у мовленні мешканців Закарпаття спостерігається ряд специфічних особливостей, які не співпадають з нормами літературної вимови, як-от:

- відсутність подовження приголосних в іменниках середнього роду типу насіння, гілля, життя;
- дзвінки приголосні в кінці слова втрачають свою дзвінкість (дуб, зуб);
- флексії -ов, -ом в іменниках жіночого та чоловічого родів в О.в. одн. (руков, земльов, коньом) та інші.

Російський мовознавець О.Смирницький, розмежовуючи поняття "мова і мовлення", подає форми мовлення: усне, писемне і мислене. Мислене мовлення аналізується як внутрішнє мовлення. Розмежування понять "мова і мовлення" у О.Смирницького є глибшим, ніж у Ф.де Соссюра.

Під мовленням О.Смирницький розуміє поєднання звучання з конкретним мовним змістом, а під мовою – сукупність взаємопов'язаних одиниць і відношень між ними, сукупність усіх компонентів різноманітних виявів мовлення. Якщо мовлення – спосіб спілкування, то мова – засіб спілкування. Науковець підсумовує, що мова існує у мовленні, взаємодіє з мовленням і розвивається в мовленні [10, с.10-12].

Ряд науковців (Г.Шухардт, А.Коен, К.Пайк, О.Мельничук) визнають мову як наукову абстракцію, а не як реальний об'єкт. Але на сьогодні стає очевидним, що:

- терміни мова і мовлення неідентичні;
- мовлення – це процес безпосереднього використання мови;
- мовлення – явище індивідуальне, часткове; мова – явище загальне, притаманне певному суспільству.

Сучасними лінгвістами (А.Загнітко, І.Домрачева, І.Горелов, О.Казарцева) мовлення і мова розглядаються у різних аспектах:

- мовлення як процес (спілкування);
- мовлення як результат мовленнєвої діяльності (текст);
- мовлення як ораторський жанр (полемічне, піднесене);
- мовлення як оцінне явище (правдиве, неправдиве, ритмічне)

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Поняття "мова", "мовлення", "культура мовлення" є близькими, але не ідентичними. Культура мовлення досліджувалася багатьма науковцями, однак формування культури мовлення в поліетнічному середовищі вимагає подальшого вивчення.

Література

1. Андреев Н.Д. О понятиях речевого акта, речи, речевой деятельности и языка / Н.Д.Андреев, Л.Р.Зиндер // Вопр. языкознания. – 1963. – № 3. – С.15-21
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпін: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
3. Ганич Д.І.Словник лінгвістичних термінів / Д.І.Ганич, І.С.Олійник. – К.: Вища школа. – Головне вид-во, 1985. – 360 с.
4. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода / Вильгельм Гумбольдт // В.А.Звегинцев. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1960. – Ч.1. – С.68-86
5. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). – К., 1992. – 64 с.
6. Українська радянська енциклопедія / За ред. М.П.Бажана. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії. – Т.7. – С.54-55
7. Косериу Э. Синхрония, диахрония, история / Эухенио Косериу // Новое в лингвистике. – М., 1963. – Вып.3. – С.143-343
8. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник / Михайло Петрович Кочерган. – К: Видавничий центр «Академія», 2003. – 463 с.
9. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства / Олександр Савич Мельничук // Мовознавство. –

1997. – № 2-3. – С. 13
 10. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка / Александр Иванович Смирницкий. – М.: Издательство: Литературы на иностранных языках, 1957. – 286 с.
 11. Де Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Фердинад де Соссюр. – М., 1977. – С. 52
 12. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Лев Владимирович Щерба. – Л., 1974. – С. 24-39
 13. Ющук І. Українська мова / Ігор Ющук. – К.: Либідь, 2004. – 640 с.

Хома Т.М.

Понятие «язык», «речь» и «культура речи» в научно-лингвистической литературе

В статье представлено содержание понятий «язык», «речь» и «культура устной литературной речи» в современной научной литературе. Основное внимание обращается на культуру устной украинской литературной речи.

Ключевые слова: язык, речь, культура речи

Khoma T.M.

The meanings of terms language, "speech" and the "culture of speech" in the scientific-linguistic literature

The author of the article has discussed the meaning of terms "language", "speech" and "the culture of speech" in the modern scientific literature. Much attention has been paid to the culture of oral Ukrainian speech.

Key words: language, speech, culture of speech.

УДК 372.2.18

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО УСПІШНОГО НАВЧАННЯ

Черепаня Н.І.

У статті висвітлено результати логіко-комбінаторного експериментального моделювання процесу формування готовності дошкільника до успішного навчання у школі, а також виявлені істотні залежності між розвитком компонентів (інтелектуальних, емоційно-вольових) готовності дітей до шкільного навчання і їх успіхами в навчанні.

Ключові слова: готовність дитини до навчання, компоненти готовності до школи, успішність навчання, прогнозування успішності навчання у школі.

Актуальність дослідження готовності дітей до навчання зумовлена соціальним питанням на «шкільну» зрілу особистість. Вступ до школи є значною подією в житті дитини. Він радикально змінює соціальну ситуацію розвитку та багато в чому обумовлює перспективи становлення особистості. Це період оцінки сім'ї суспільством, період зміни головного виду діяльності, яка зумовлює появу нової соціальної ролі – ролі учня. Спроможність у провідній діяльності формує в дитини мотивацію досягнення успіху, надає впевненість у власних силах, формує здорову особистість. Більш того, підготовка дитини до успішної навчальної діяльності загалом визначається життєвою стратегією її поведінки, прагненням досягти успіху в житті.

Обґрунтування ефективної технології підготовки дітей до школи передбачає наявність наукового розуміння структури змістового наповнення компонентів «готовності». Як показують результати аналізу теорії і практики, на даний час відсутній єдиний термінологічний апарат для визначення цього особистісного утворення. Водночас, незважаючи на наявність широкого спектру дефініцій і багатоаспектності у виділенні умов готовності дитини до навчання в школі й розумінні суті цього феномену, можна виокремити основні її сфери. Це, зокрема, фізична, інтелектуальна, особистісна та емоційно-вольова готовність. Результати досліджень показують, що важливим компонентом особистісного утворення, що розглядається, є готовність до спілкування й зокрема мовний розвиток дошкільника.

Розглядаючи готовність дитини до шкільного навчання як складне багатокомпонентне утворення, слід відмітити, що всі його складові взаємопов'язані й взаємозумовлені. Так, наприклад, фізичний розвиток дошкільника являється базою для дозрівання мозкових центрів, що у свою чергу є передумовою його інтелектуальної готовності. Від стану сформованості здатності до вольових зусиль залежить ступінь доволності й розвитку емоційної сфери дитини. Ієрархія мотивів є передумовою оволодіння доволністю поведінки, яка розглядається як компонента особис-

тійсної готовності та ін.

Початок вивчення проблеми підготовки дитини до навчання започатковано класиками вітчизняної психології (Л.Виговський, Л.Божович, О.Запорожець, А.Леонтьєв), які внесли значний вклад в розробку психологічної концепції готовності дітей до школи. Це стало фундаментальною основою для подальших досліджень, що визначають різноманітні аспекти сфери готовності до школи (І.Дубровіна, Я.Коломінський, Є.Панько та ін.), новоутворення в психічному розвитку дитини (Л.Божович, Р.Єфімкіна, Р.С.Нємов та ін.), передумови готовності до шкільного навчання (В.Мухіна та ін.), зв'язок психологічної готовності до школи з процесом навчання (М.Безруких, С.Єфенцова та ін.), єдине психологічне утворення (Б.Ельконін, Є.Є.Кравцова та ін.). Незважаючи на багатоплановість розгляду готовності дітей до навчання в школі, ця проблема на даний час вивчена все ще недостатньо.

Метою статті є висвітлення результатів логіко-комбінаторного експериментального моделювання процесу формування готовності дошкільника до успішного навчання у школі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчив, що питання взаємозв'язків і взаємозалежностей між різними аспектами готовності дітей до шкільного навчання і їх успіхами в навчанні вивчено недостатньо. Зокрема виявлені закономірності, які визначають успіх дитини в навчанні, її спроможність в різних видах діяльності. Це визначило цільові установки нашого дослідження.

Ми виходимо з припущення, що навчальний матеріал засвоюється краще, якщо враховані нами ключові компоненти готовності дітей до навчання, а також обґрунтовані суттєві залежності і взаємозв'язки між цими показниками, будуть використані в якості основи прогнозних передбачень успішності навчання майбутніх школярів.

Зокрема, результатами дослідження доведено, що між хлопчиками і дівчатками мають місце неоднаковості в механізмі досягнення успіху в навчанні в залежності від розвитку у них компонентів шкільної готовності. Так нами встановлено, що одним із важливих показників розвитку, необхідним для успішного засвоєння першокласниками учбового матеріалу за всіма дисциплінами є організованість, що в окремих випадках стає більш важливим, ніж розвиток інтелектуальних компонентів готовності таких як логічне мислення і пам'ять. Що стосується типу відношення до учбової ситуації, то це є важливим, перш за все, для засвоєння навчального матеріалу (особливо у хлопчиків) на початковому етапі організованого засвоєння знань.

Учні з ігровим відношенням до ситуації навчання (яких традиційно вважають найбільш незрілими), демонструють широкий діапазон успішності. Успіх в навчанні в таких випадках визначається сполученням ігрового типу з розвитком компонентів шкільної готовності (організованість, логічним мисленням, пам'яттю). Водночас розвиток логічного мислення має сильні кореляційні зв'язки з успіхами дітей в засвоєнні учбового матеріалу з математики (особливо у хлопчиків). Наявність високого рівня розвитку логічного мислення на старті шкільного навчання дуже важливо для досягнення дітьми успіхів в навчанні в наступних класах, зокрема з математики.

Характерно, що наявність навичок читання (побуквеного та послідовного рівнів) на початок шкільного навчання не гарантує у майбутньому успіху за основними шкільними дисциплінами. Більш важливим є розвиток психічних функцій, на яких він базується, і сполучень розвитку інших компонентів шкільної готовності (пам'яті, організованості, логічного осмислення, відношення до учбової ситуації). У ході дослідження виявлений сильний кореляційний зв'язок між розвитком процесу запам'ятовування і загальною успішністю, що сильніше за аналогічний зв'язок з показниками розвитку логічного мислення.

Для обробки даних дослідження нами було використано логіко-комбінаторний метод, що дозволив установити «коефіцієнти» компонентів шкільної готовності, які визначають «ступінь впливу» кожного компонента готовності дітей до шкільного навчання [7]. Як і передбачалось, кожен показник шкільної готовності дитини відіграє свою роль для успішності навчання, тобто вносить «певний вклад» в успішність дитини з основних навчальних дисциплін. Виявлені компоненти готовності мають відповідні співвідношення з успіхами дітей в навчанні, і компоненти, які не мають такого співвідношення і слабо корелюються з успішністю дітей. Кореляційний аналіз підтвердив це припущення.

Відомо, що компоненти шкільної готовності («характерні ознаки»), вносять неоднаковий «внесок» в успішність дітей з основних навчальних предметів. Це підтверджує використаний нами логіко-комбінаторний метод розпізнавання образів. Найбільш величини «вагомих коефіцієнтів» були виявлені у таких показниках готовності як організованість дітей, розвиток запам'ятовування і ставлення дитини до навчальної ситуації. Як виявилось, значний вплив на те, якою комбінацією оцінок з основних навчальних дисциплін буде визначена успішність дітей, відіграє ставлення дитини до навчання. Цей параметр шкільної готовності не є показником розвитку інтелектуальної сфери, однак величина «коефіцієнта» даної ознаки вища, ніж величини «коефіцієнтів» інтелектуальних компонентів шкільної готовності (логічного мислення і запам'ятовування). Як відзначав А.Леонтьєв, розвиток у дітей здатності керувати своєю поведінкою є одним із найосновніших «компонентів» готовності до шкільного навчання. Наше дослідження експериментально це підтверджує. У свою чергу О.Запорожець [9] вказував, що доволіність стає фундаментальним здобутком до кінця дошкільного віку. К.Поліванова [8] називала цю характеристику виникненням «довільного використання самою дитиною своїх можливостей».

З нашої точки зору, є можливим розширити семантичне поле поняття «довільність». Тому використовуємо поняття «організованість», котре збільшує діапазон змісту даного компонента шкільної готовності і включає у себе ряд характерологічних, пов'язаних з невмотивованістю поведінки, типових для першокласників, а саме: уміня упорядкувати свої дії, дисциплінарні характеристики, що виявляються у міжособистісному спілкуванні, і старанність та уміня планувати свою діяльність.

Як показали результати дослідження, такі компоненти, як логічне мислення і запам'ятовування, що є показниками розвитку інтелектуальної сфери дитини, істотно впливають на підсумкову успішність дітей молодших класів.

Слід відзначити, що істотне значення мають різні рівні розвитку компонентів готовності до навчання. Це означає, що для прогнозу успішності дуже важливо знати, що найбільш важливим з них є «навчальне» ставлення дитини до пізнавальної діяльності та ситуації навчання, а «переднавчальне» і «псевдонавчальне» типи є важливими факторами, але їх кількісні показники дещо

нижчі.

Типи ставлення дітей до навчальної ситуації, як «комунікативні» й «ігрові», зустрічаються не часто, тому обґрунтувати висновки відносно їхньої ролі, не має можливості. Відзначимо лише, що «ігрове» ставлення дітей до ситуації навчання дає високу динаміку успішності. «Ігрові» діти, за результатами нашого дослідження, демонструють успішність як на «відмінно», так і з відміткою «задовільно». Більш за все, це залежить від поєднання з іншими характеристиками готовності до школи (розвиток мислення, організованості, пам'яті...). Таким чином, на наш погляд, даний тип відношення дитини до учбової ситуації вимагає додаткового вивчення. Внаслідок вивчення логіко-комбінаторним методом розпізнавання образів, він був виділений як «неінформативна ознака» на даному етапі дослідження.

Розвиток навичок читання (його складового та буквеного рівнів), суттєво не впливає на результати успішного навчання дітей. Це перебивається з результатами і інших досліджень, де кореляційні зв'язки були слабкими. «Вагомий коефіцієнт» був виявлений тільки у ознаки «навичка читання цілими словами». Показники «читання», «складове» та «побуквене читання» були виділені як неінформативні. Це означає, що діти з цими навичками дають широкий діапазон успішності і не відстежуються закономірності впливу сформованості даного компонента шкільної готовності на успіхи дітей в навчанні. Прогнозуючи успішність дітей з цим видом читання, ми можемо сказати, що він суттєво впливає на те, як буде навчатись дитина. Для педагога важливо знати поєднання з розвитком інших «компонентів» шкільної готовності, які мають найбільш суттєве значення в цьому плані.

Важливим у плані прогнозу успішності, слід назвати мовленнєвий розвиток дитини, показник вагомості якого засвідчує значний вплив на успіхи дітей в навчанні. Це закономірно, тому що розвиток мовлення є певним показником засвоєння дитиною соціального досвіду, «інтеріоризації». Як відомо, через слова з їх значенням, людина взаємодіє з оточуючими його людьми. Унаслідок цієї взаємодії виникають внутрішньо-психічні розумові дії в формі тих самих слів з їх значеннями, які керують людською діяльністю вже з середини і допомагають сформувати відповідь в ситуації спілкування, організувати діяльність, розв'язати логічну задачу. На цьому етапі розвитку велике значення належить педагогічній ситуації, яка спеціально організується педагогом для корекції і керівництва діяльністю учня.

Що стосується «тривожності», то ми не ставили перед собою завдання описати взаємозв'язок цього показника психічного розвитку з успішністю в дітей. Цей вид емоційного стану, функція якого складається в безпеці суб'єкта на особистому рівні використовувались в дослідженні як одна з ознак емоційності й пристосованості дитини до тих або інших соціальних ситуацій.

У якості додаткових ознак, які розглядалися нами в дослідженні, були вік, стать і відвідування дітьми підготовчої групи дитячого садка. Звісно, це не всі компоненти «шкільної готовності» в класичному розумінні. Мають місце, як відзначалося вище, відмінності в співвідношенні розвитку компонентів шкільної готовності і успіхів у навчанні у хлопчиків та дівчаток. Ці дані були взяті як додаткова інформація про дітей, без якої, як правило, не проводиться дослідження.

Роблячи висновки, слід сказати: результати експериментального дослідження підтверджують наше припущення про те, що між компонентами готовності дітей до шкільного навчання і їх успіхами в навчанні існують специфічні взаємозв'язки. Мають місце і неінформативні ознаки. Знання цих залежностей дає змогу зробити реальний прогноз успішності дітей на момент діагностики їхньої готовності до навчання.

Перспективи. У процесі наукового пошуку встановлено, що існує об'єктивна необхідність у подальшому дослідженні питань, пов'язаних з підготовкою дитини до систематичного навчання в школі. Потребують вивчення технології виховання дітей-шестирічок, підготовка до школи малят, які не відвідують дошкільні навчальні заклади, створення наскрізних навчальних програм для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, спрямованих на забезпечення цілісного характеру психофізіологічного їхнього розвитку, та ін.

Література

1. Кононко О.Л. Шкільна адаптація та психологічний вік / Олена Леонтіївна Кононко // Початкова школа. – 2002. – №1. – С.14-16
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силич Костюк / За ред. Л.М.Проколенко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
3. Лаврінченко О. Розвиваємо увагу, пам'ять, мислення / Оксана лаврінченко // Дошкільне виховання. – 2001. – №2. – С.16-17
4. Меньшикова Е.А. К вопросу о прогностической значимости психологической готовности ребенка к школьному обучению / Катерина Алексеевна Меньшикова // Вестник ТГПУ. – Томск, 1998. – С.30-31
5. Поливанова К.Н. Типология индивидуальных вариантов психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Катерина Николаевна Поливанова // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1988. – №2. – С.34-38
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – С.8-28
7. Черепаня Н.И. Проблемы готовности дитини до школи / Наталія Іванівна Череваня // Педагогіка і психологія: Формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. праць. Вип. 33. – Київ, 2004. – С.421-426

Черепаня Н.И.

Формирование готовности дошкольников к успешной учебе

В статье отражены результаты логико-комбинаторного экспериментального моделирования процесса формирования готовности дошкольника к успешному обучению в школе, а также обнаружены существенные зависимости между развитием компонентов (интеллектуальных, эмоционально-волевых) готовности детей к школьному обучению и их успехами в учебе.

Ключевые слова: готовность ребенка к обучению, компоненты готовности к школе, успешность обучения, прогнозирование успеваемости обучения в школе.

Cherepanya N.I.

Forming the readiness of preschool pupils to the successful studies

The author of the article has provided the results of experimental design of process of forming of readiness of preschool child. She has also found out substantial dependences between development of components (intellectual, emotionally volitional) of readiness of children to the school teaching and their successes in studies.

Keywords: readiness of child to the studies, components of readiness to school, progress of studies, prognostication of progress of studies at school.

УДК 316.747.8

СТИГМАТИЗАЦІЯ: СУТНІСТЬ, ВИДИ, ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

Чутора М.В.

У статті робиться спроба проаналізувати явище стигматизації, його основні ознаки та спричинені ним наслідки.

В процесі соціалізації – так чи інакше кожен стикається з необхідністю протистояти впливу стигматизації або долати її наслідки. Тому питання вивчення феномену стигматизації, її чинників, пошуку шляхів дестигматизації є дуже актуальним у наш час. Під стигматизацією розуміють процес нав'язування людині або групі людей негативної соціальної ролі на основі певної наявної ознаки. Вивчення та розуміння феномену стигматизації дозволяє виділити найбільш ефективні способи проведення дестигматизаційної роботи, що матиме на меті зміну суспільної думки стосовно людей чи груп, які є носіями стигматизуючих ознак, що в свою чергу призведе до покращення якості їх ресоціалізації та адаптації в суспільстві.

Ключові слова: стигма, стигматизація, самостигматизація, дискримінація, дестигматизація.

Актуальність. Незалежно від того, на якому етапі розвитку знаходиться суспільство, воно в усі часи встановлює способи та критерії категоризації людей і визначає якості, котрі вважаються нормальними та природними для кожної з категорій. Приналежність людини до тієї чи іншої категорії підкріплюється певною стигмою (ярликом) у формі термінів, родових понять. При тому, як правило, людина не замислюється про значущість та можливі негативні наслідки такого соціально-психологічного явища, як стигматизація. В процесі соціалізації так чи інакше кожен стикається з необхідністю протистояти впливу стигматизації або долати її наслідки. Тому питання вивчення феномену стигматизації, її чинників, пошуку шляхів дестигматизації є дуже актуальним у наш час.

Постановка проблеми. Оточуючі здебільшого не усвідомлюють негативних наслідків стигматизації через брак

науково обґрунтованих знань та практичних рекомендацій. Дослідження генезису феномену стигматизації, її чинників, методів та шляхів її попередження та зменшення негативного впливу допоможе знизити різного роду конфлікти (міжособистісні, внутрішньоособистісні) та дискримінацію особистості.

Мета: проаналізувати сутність явища стигматизації, причини її виникнення та існування.

Аналіз останніх досліджень. Визначенням поняття стигми та стигматизації протягом багатьох десятиліть займалось багато вчених. Першим комплексним дослідженням, що присвячувалось проблемі стигматизації, була книга американського соціолога І.Гофмана «Стигма», в якій було розкрито поняття стигматизації, типи стигм. Багато вчених займалось вивченням різноманітних аспектів стигматизації: А.Фінзен (види стигм), К.Хурельман (ознаки, форми прояву, особливості впливу та наслідки стигматизації), І.Я.Гурович (самостигматизація), С.Я.Бронін (стигматизація сім'ї стигматизованого індивіда) та інші. Сучасним визначенням стигматизації займалися такі вчені як Т.П.Липай, Л.П.Тушинцева, М.М.Кабанов, І.Я.Гурович, С.Я.Бронін, В.Ф.Моргун та ін. [1; 4; 5; 7; 9; 10].

Стигматизація є явищем історичним. Визначення поняття «стигма» сягає своїм корінням далекої давнини. Витоки стигматизації беруть початок від часів старогрецької цивілізації, коли терміном стигма позначалася татуювання на тілі, що маркувала залежний або соціально несхвальний статус її носія. Стигма виступала умовним знаком соціального клеймування людей, показником соціальної ролі людини в суспільстві, фактором соціального позиціонування. На думку греків, стигматизована людина – неважаєна суспільством, затаврована, визнана «чужою серед своїх» [5].

В більш пізні часи явище стигматизації трактувалось церк-

вою як засіб та символ соціальної інтеграції. А саме, утворення ран на тілі окремих віруючих розглядалось служителями церкви як свідчення божественного чуда, що символізувало смерть Христа в ім'я спасіння роду людського. [13]

На думку сучасних вчених, дане явище слід віднести до проявів стигми, але іншого плану.

Однак, ні введене древніми греками поняття стигми, ні розуміння цього поняття з точки зору церкви, не можна віднести до наукового обґрунтування цього процесу. Теоретичне осмислення стигматизації, як соціокультурного феномену почалося значно пізніше і пов'язано з вивченням процесу взаємодії людей в соціальних структурах.

З другої половини XIX ст. це слово почало використовуватися в переносному значенні як "мітка", "тавро ганьби", а в медицині - як "ознака хвороби".

У науковий обіг поняття «стигма» було введено Ірвіном Гофманом в однойменній роботі "Стигма" в 1963 році, який в першу чергу вказував на руйнівний вплив стигми на нормальний процес соціальної взаємодії. З того часу починається етап теоретичного осмислення цього поняття. Один з найбільш вагомих періодів активізації інтересу соціологів до стигматизації припадає на 1960 – 90-і роки, коли з'являється ряд наукових досліджень з вивчення широкого кола різноманітних форм поведінки індивіда, що відхиляються від норми. Дослідники соціальних процесів цього періоду почали розглядати «нормальність» та «девіацію» не як самостійні і відособлені один від одного явища, а як «протилежності», що проявляються в процесі взаємодії членів суспільства або «проблеми», що знаходяться у взаємозв'язку чи взаємозалежності. [4]

Концепція стигматизації ("приклеювання ярликів") належить Говарду Беккеру. Основа його концепції - поняття "первинної" і "вторинної" девіації. Згідно з цією концепцією, багато людей можуть зробити аморальні і навіть протизаконні вчинки досить випадково. Але після цього вони отримують від суспільства "мітку" - стигму злочинця і, відбувши покарання за першу провинку, вже вимушені вливатися в кримінальне середовище. При цьому правила, які визначають норму в даному суспільстві, створюються відносно вузькими колами впливових осіб, які згідно з уявленнями й нормами свого кола визначають форми поведінки, котрі або є правомірними, або ні [4].

Стигма в буквальному перекладі означає "ярлик", "клеймо", "випалена рана". У соціально-психологічному аспекті стигма - надзвичайно впливовий соціальний ярлик, який повністю змінює ставлення до інших людей і до себе, примушуючи ставитися до людини тільки як до носія небажаної якості. Стигма використовується для позначення несправності якості індивіда, а характер даної якості визначається не самою якістю, а нашим відношенням до неї. [3, с.4] Стигматизація трактується як процес нав'язування людині або групі людей негативної соціальної ролі. Стигматизованими бувають погляди та дії, стигми виявляються в словах, підкріплюються невіглаством і страхом [8].

Нині під стигматизацією розуміють упереджене, негативне ставлення до окремої людини або групи людей, пов'язане з наявністю у неї (них) якихось особливих властивостей або ознак. Стигма трактується як характерна особливість людини, котра значно дискредитує її в очах тих, хто її оточує. Також стигма здійснює величезний вплив на самосвідомість людини. [11] Під стигматизацією розуміється процес чи акт «клеймування», «навішування» стигми. Однак, це поняття має й інше значення – це стан стигматизованості. Таким чином, стигматизація виражає одночасно і сам процес, і його результат (результатом стигматизації є дискримінація), і причину, і наслідок цього процесу [2].

Стигма виступала і продовжує виступати в якості умовного знаку для соціального клеймування людей та реалізується в процесі соціальної стигматизації. Суть соціальної стигматизації проявляється в реакції на будь-які відхилення від норм конкретного суспільства та наступним закріпленням цих відхилень за допомогою різноманітних символічних форм – стигм (ярликів). Стигматизований стан (нав'язана соціальна якість чи ознака) приймаються людиною і стають його невід'ємною характеристикою,

визначають його місце і роль в даному суспільстві. Соціальна стигматизація як явище виникає в процесі взаємодії людей всередині соціальних організацій і проявляється (виявляється) в результаті вирішення протиріч між ціннісно-нормативними стереотипами об'єднання та ціннісно-нормативними установками людини. При цьому, як правило, вона виникає не в результаті активності індивіда, а з ініціативи домінуючих членів соціальної системи і виступає в якості символічної форми визначення соціального статусу людини (на основі тих чи інших його відхилень від прийнятих в даному суспільстві норм) [9]. На думку І.Гофмана, різниця між нормальним та стигматизованим індивідом є питанням поглядів і не обумовлена реальними причинами. Стигма (як і краса) визначається лише з точки зору спостерігача [2].

Люди є істотами соціальними. Цінності і переконання ми набуваємо в оточуючих, зокрема, завдяки дії механізму "зворотнього зв'язку". Цей процес навчання починається в дитинстві, коли ми наповнюємося певними символами і способами поведінки. Будучи дорослими, ми також орієнтуємо свою поведінку відповідно до цінностей нашого оточення. Нав'язані ззовні оцінки і переконання ми включаємо в своє "Я", і ці цінності стають частиною нас самих. Через деякий час ми самі себе вже починаємо сприймати через ці штучні окуляри, оцінюємо себе, використовуючи критерії суспільства. Ці переконання ми переносимо на всі сфери нашого існування, і ними визначається те, чи приймаємо ми поведінку, стиль життя, звички інших людей чи ні [3].

У цьому контексті стигматизація – це щось набагато більше, ніж просто "наклеювання ярликів". Ставлення до тих або інших явищ рідко є абсолютно необґрунтованим, воно не виникає з нічого і не існує само по собі [8]. Основними умовами виникнення процесу соціальної стигматизації є: наявність в соціальній спільноті фіксованих стигматизованих установок; «несхожість» індивіда на інших членів соціальної спільноти (своєрідність уяви, мислення та поведінки); присутність зовнішнього арбітра (якості, ознаки); прийняття індивідом нав'язаних стигматизуючих установок.

Ірвін Гофман виділяв три істотно різні типи стигм:

- 1) "тілесні вади (каліцтво)" – різного роду фізичні відхилення;
- 2) "індивідуальні недоліки характеру". До таких недоліків І.Гофман відносить сплутаність свідомості, слабка воля, неприродні або неконтрольовані пристрасті, судимість, наркоманію, гомосексуалізм, втрату роботи, спроби самогубства і навіть радикальну політичну позицію. Стосовно української дійсності можна було б додати до цієї групи стигм також алкоголізм і відсутність постійного місця проживання;

3) стигма "філогенезу раси, національності та релігії", що передається від одного покоління до іншого і що таврує всіх членів сім'ї [12].

Сучасний швейцарський психіатр Асмум Фінзен виділяє дещо інші види стигм:

- 1) вроджена стигма;
- 2) стигма унаслідок хвороби;
- 3) стигма належності до меншини. [12]

Низку праць присвячено дослідженню ознак (критеріїв), форм прояву, особливостей впливу та наслідків стигматизації. Так, Клаусом Хуррельманом встановлено, що стигматизація може виявлятися по-різному: як в ігноруванні потреб людини або групи людей, так і в заподіянні психологічної або фізичної шкоди об'єктам стигматизації [15]. Стигмою можуть бути такі характеристики людини, як колір шкіри, манера спілкування, вчинки, приналежність до тих чи інших соціальних груп тощо [3]. В окремих культурах або мікросередовищах певні характерні ознаки сприймаються як дискредитуючі й негідні, тому стигматизація швидше означає процес девальвації особистості, на відміну від дискримінації, яка виявляється в прямому утиску прав, що ставлять одних громадян в гірше положення порівняно з іншими. Хоча в цивілізованих країнах явна стигматизація й пов'язана з нею дискримінація або заборонені законом, або засуджуються культурою, практично будь-яке суспільство насичено стигмами. Так, наприклад, люди, які приїхали до Києва з провінції, отримали ярлики "провінціали", "мішечники", "лімітчики" (популярний термін в радянські часи). Вважається, що вони менш культурні ніж місцеві мешканці, що

можна вважати стигматизацією, котра веде до дискримінації. Стигматизація виявляється більшою мірою побічно, через поширене в суспільстві негативне ставлення [15].

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми дозволяє дійти висновків, що соціальна стигматизація є складовою частиною багатьох стереотипів. Для створення соціальної стигми необхідна одна якість, яка вважається показовою, і набір якостей, які приписуються на підставі наявності першої, що підтверджується наступними прикладами:

- "жінки погано керують машиною": форма стигматизації, пов'язана з сексизмом. Насправді жінки в середньому керують машиною не гірше, ніж чоловіки, хоча, звичайно, мають свої особливості в цьому мистецтві. Важливо, що не обов'язково кожна жінка погано керуватиме, але стигма це має на увазі;
- "американці некультурні": міжнародні стигми рідко бувають справедливими, оскільки ґрунтуються на відмінностях в культурі. Через категоричність і негативний відтінок це твердження є стигмою;
- "євреї несуть відповідальність за розп'яття Христа": у даному випадку колективна відповідальність (не прийнятна гуманістичною мораллю) виправдовується діями окремих осіб у далекій давнині;
- "росіяни багато п'ють": росіяни не займають перших місць по споживанню алкоголю на планеті. У той же час стереотип, що зміцнився в суспільстві, це має на увазі [10].

Окремі дослідники приділяли увагу вивченню мотивів стигматизації. Зокрема, встановлено, що у групах, де винагороду розподілено рівномірно, люди менш задоволені порівняно з людьми в групах, в яких є нещаслива людина, хоча вони, ймовірно, визнають несправедливість ситуації. Люди, котрі піддаються погрозам, невдачам і фрустраціям у повсякденні, і особи з низькою самооцінкою схильні принижувати інших, щоб підвищити власну самооцінку і посилити відчуття благополуччя. Таким чином, стигматизуючі отримують користь від наявності того, кого стигматизують, оскільки це забезпечує їх психологічними дивідендами – прикладами, які вони вважають "гіршими", ніж вони самі, щоб відновити свою душевну рівновагу. Протилежно до цього особи з вищим інтелектом і вищою самооцінкою швидше підтримуватимуть позитивне ставлення до тих, хто стигматизується, ймовірно, тому, що їм не потрібно принижувати інших, щоб відчувати себе розумнішими або позитивнішими [5].

Розрізняють такі види соціальної стигматизації:

1. Культурна стигматизація - соціальні ярлики, укорінені в культурі держави або світової культури (наприклад: "чукчі недогадливі", "чума ХХ століття" або "жертви СНІДУ").
2. Інституційна стигматизація - законодавчо закріплена стигматизація (наприклад: "людина, яка мала судимість").
3. Особиста (або внутрішня) стигматизація - упередження проти себе самого, базоване на причетності до чого-небудь несхвалюваного у суспільстві (наприклад: "я – товстуха").
4. Міжособистісна стигматизація (наприклад: відмова від зустрічей, ненависть, презирство і насильство) [14].

Важливим є визначення двох аспектів стигматизації – зовнішнього та внутрішнього, а також її відповідних форм прояву та наслідків, залежно від того, спрямована вона на інших людей або на себе.

Зовнішня стигма – це стигма щодо оточуючих, чужої групи, і вона може приймати різні форми: спроби людини довести, що вона не належить до цієї групи ("Я не такий"); презирливі вислови, "прізвиська"; уникнення контактів і зустрічей з представни-

ками іншої групи; страх (зараження, насильства); насильство й інші форми дискримінації; "менторське", опікувальне ставлення; ігнорування думки й інтересів представників групи тощо. Зазвичай, коли говорять про заборони, мають на увазі здебільшого тільки зовнішню стигму.

Внутрішня стигма – це стигма відносна до групи, до якої належить сама людина, а, отже, така стигма змінює ставлення людини до себе. Внутрішня стигма може виявлятися у такі способи: відчуття власної непотрібності, неповноцінності; спроби довести, що ти кращий, ніж інші представники групи, що ти не такий, "як вони всі"; нездатність налагодити стосунки з людьми, котрі не належать до цієї (референтної) групи; нездатність будувати стосунки з людьми, що належать до групи; страх дискримінації з боку інших людей, у тому числі й необґрунтований, безпідставний; негативна думка про людей із стигматизованої групи; відчуття безпорадності, відсутність контролю над ситуацією; упевненість, що твоя думка й інтереси не мають значення і ні на що вплинути не можуть. "Внутрішньою" стигма називається тому, що на відміну від зовнішньої, вона зачіпає відчуття власної гідності [14].

Отже, самостигматизація є серією заборон, пов'язаних з соціальною активністю, які люди накладають на власне життя, що супроводжується відчуттям неповноцінності й соціальної неспроможності. Причому всі атрибути стигми вони черпнули з тих відомостей, які отримали дитьми, уबरалися в стигму як одяг. Вони самі росли в атмосфері упередженості й упереджень у стосунках. Самостигматизація може привести до депресії, занурення в собі, аутизму, формування відчуття власної неповноцінності. Це підриває і виснажує сили вже ослаблених людей, громад, примушує людей звинувачувати себе за те, що вони опинилися в такому скрутному становищі. "Внутрішня" стигма, на відміну від зовнішньої, стосується відчуття власної гідності людини [14].

Задля зменшення дії зовнішньої соціальної стигматизації та її наслідків необхідне ретельне наукове дослідження її соціально-психологічних чинників, а також розробка системи науково обґрунтованих методів та засобів її запобігання й нівелювання її наслідків.

Завдання суспільства, сім'ї та соціальних працівників у цьому випадку - повернути людину до соціуму, до реальності, відновити її адекватну самооцінку. Зокрема, для зменшення впливу самостигматизації використовується метод емпайрменту (або "набуття сили"); емпайрмент трактується як процес, в ході якого самі люди, зачеплені стигмою (стигматизовані), набувають знань і навичок, котрі дозволяють їм подолати внутрішню стигму та протистояти їй [6].

Отже, можна зробити висновок, що стигматизація – це процес здійснення соціального тиску на індивіда чи групу в ході якого йому або їй нав'язується певна стигма яка в подальшому визначає поведінку стигматизованого і стає частиною його «Я». Тому для того щоб у майбутньому знизити, або і зовсім усунути негативний вплив цього процесу необхідно не лише збільшити толерантність суспільства, рис, дій або якостей які підлягають стигматизації, а й підвищити резистентність стигматизованих осіб до нав'язування їм ролі «стигматизованого».

Вивчення та розуміння феномену стигматизації дозволяє виділити найбільш ефективні способи проведення дестигматизаційної роботи. Подальші дослідження у цьому напрямку дадуть змогу розкрити кращі можливості управління процесом стигматизації і розробити нові принципи та механізми дестигматизації даного явища з метою зміни суспільної думки стосовно людей чи груп, які є носіями стигматизуючих ознак, що в свою чергу призведе до покращення якості їх ресоціалізації та адаптації в суспільстві.

Література

1. Бронин С. Я. Малая психиатрия большого города: пособие для начинающего психиатра / Самуил Яковлевич Бронин. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psychiatry.ru/lib_show.php?id=4>
2. Byrne P. Стигматизация психических заболеваний и пути ее преодоления [Електронний ресурс] / Peter Byrne // Обзор современной психиатрии, вып. 6, 2000. – Режим доступу: <<http://www.psychosor.org/1998/6/2-1-1.php>>. – Мова укр.
3. Гофман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью (гл. 1–3) / Ирвин Гофман; [пер. с англ. Добряковой М.С.]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ereading.org.ua/bookreader.php/145155/Gofman__Stigma._Zametki_ob_upravlenii_isporchennoii_identichnost'yu.pdf>. – Мова укр.

4. Гурович И.Я. Взаимодействие общемедицинской и психиатрической помощи и стигма психиатрических расстройств / Исаак Яковлевич Гурович // Русский медицинский журнал. – 2001. – Т. 9. – № 25. – С.20-29. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rmj.ru/articles_1489.htm>. – Мова рос.
5. Гурович И.Я. О программе борьбы со стигмой / Исаак Яковлевич Гурович // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – Т. 9. – № 3. – С.5-8. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=3&l=254>>. – Мова рос.
6. Гурович И. Я. Психическое здоровье населения и психиатрическая помощь в России / Исаак Яковлевич Гурович // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2001. – Т. 9. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.consilium-medicum.com/article/10449>>. – Мова рос.
7. Уменьшение стигматизации и дискриминации в отношении психически больных / [М.Кабанов, А.Ломаченков, А.Коцюбинский, Г.Бурковский, А.Юрьев]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.autism.ru/read.asp?id=6&vol=0>>. – Мова рос.
8. Липай Т.П. О проявлении стигматизации в процессе образования / Татьяна Петровна Липай. // Социологические исследования – 2004. – № 4. – С.140-144. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://89.249.21.76/text/16683833/>>. – Мова рос.
9. Липай Т.П. Социальная стигматизация как предпосылка социальной маргинализации молодежи / Татьяна Петровна Липай. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://socprob.ru/2009/sotsialnaya-stigmatizatsiya-kak-predposylka-sotsialnoy-marginalizatsii-molodezhi-lipay-t.p.html>>. – Мова рос.
10. Моргун В.Ф. Психохірургія наклепів / Владимир Федорович Моргун. – Полтава, 2005. – 284 с.
11. Новиков Е.В. Отвержение. Об отношении общества к психически больным. Этический анализ / Евгений Владимирович Новиков // Здравый смысл – 2004. – №4 (33). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <[http://atheismru.narod.ru/Humanistic Society/Journal/33/Novikov.htm](http://atheismru.narod.ru/Humanistic_Society/Journal/33/Novikov.htm)>. – Мова рос.
12. Религия: Энциклопедия / Сост. и общ. ред. А. А.Грицанов, Г.В.Синило. — Мн.: Книжный Дом, 2007. – 960 с. (Мир энциклопедий). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://slovari.yandex.ru/~книги/Религия>>. – Мова рос.
13. Стигматизація. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.inmoment.ru>>. – Мова укр.
14. Тушинцева Л.П. До проблеми вивчення феномену стигматизації / Людмила Петрівна Тушинцева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://vuzlib.com/content/view/707/94/>>. – Мова укр.
15. Хуррельман К. Социальная структура и развитие личности / Клаус Хуррельман // Социологические и гуманитарные науки. Социология. – 1997. – № 3. – С.180-203

Чутора М.В.

Стигматизация: сущность, виды, причины возникновения

В статье делается попытка проанализировать явление стигматизации, его основные признаки и вызванные им последствия.

В процессе социализации – так или иначе каждый сталкивается с необходимостью противостоять влиянию стигматизации или преодолеть ее последствия. Поэтому вопросы изучения феномена стигматизации, ее факторов, поиска путей дестигматизации очень актуально в наше время.

Под стигматизацией понимают процесс навязывания человеку или группе людей негативной социальной роли на основе определенных признаков. Изучение и понимание феномена стигматизации позволяет выделить наиболее эффективные способы проведения дестигматизационной работы, цель которой – изменение общественного мнения относительно людей или групп, которые являются носителями стигматизирующих признаков, что, в свою очередь, приведет к улучшению качества их ресоциализации и адаптации в обществе.

Ключевые слова: стигма, стигматизация, самостигматизация, дискриминация, дестигматизация.

Chutora M.V.

Stigmatization: nature, types, causes

The author of the article has made an attempt to analyze the phenomenon of stigma, its main characteristics and consequences caused by it.

In the socialization process - somehow everyone is faced with the need to resist the impact of stigma or overcome its consequences. Therefore the study of the phenomenon of stigma, its factors, the process of destigmatization find ways is very important in our time. During the process of imposing stigma understand a person or group of people negative social roll through some existing features. Studying and understanding the phenomenon of stigmatization can select the most effective ways of destigmatization work that will aim at changing public opinion toward people or groups who are carriers stigmatizing attributes which in turn will improve their social rehabilitation and adaptation in society.

Key words: stigma, stigmatization, self-stigmatization, discrimination, the process of destigmatization.

УДК 37.018.5+37.047

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК СИСТЕМИ ТОРГІВЕЛЬНОГО ШКІЛЬНИЦТВА ДРУГОЇ РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД (ДО ПИТАННЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ АСПЕКТІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОМЕРЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ)

Шайнер А.І.

У статті висвітлено основні аспекти формування структури торговельного шкільництва Другої Речі Посполитої, проаналізовано нормативно-правові розпорядження та законодавчі документи, що стосувалися модернізації освітніх процесів та запровадження нових навчальних закладів, подано класифікацію усіх типів та рівнів комерційних шкіл та основні напрями їх діяльності, досліджено умови розвитку української торговельно-кооперативної освіти Східної Галичини та визначено вплив історичного досвіду народу на сучасні процеси.

Ключові слова: Друга Річ Посполита, Східна Галичина, торговельне шкільництво, купецька гімназія, ліцей, торговельна школа, вища школа, Кураторіум, кооперативна освіта.

У міжвоєнну добу активного розвитку набули реформаційні процеси у системі та змісті освіти у Західній Європі та США, які були спричинені зміною філософії освіти. Перебудова шкільництва спричинила появу нових навчальних закладів, зокрема торговельних та кооперативних, що було зумовлено економічним розвитком та потребою у висококваліфікованих працівниках. Метою освітніх реформ було надання можливості самостійно обирати школу відповідного типу, що залежало від бажань і очікувань учнів та їх орієнтацій в майбутньому. Яскравою представницею європейських держав, які активно включилися у процес трансформації шкільництва у міжвоєнне двадцятіліття, була Друга Річ Посполита. Під її тимчасове управління, рішенням Паризької мирної конференції 25 червня 1919 р., було передано Східну Галичину за умови надання їй автономії та проведення плебісциту. Одразу ж після окупації назву краю було замінено на «Східну Малопольщу», українців усунуто з усіх урядів, заборонено вживати термін «українець», а в січні 1920 р. ліквідовано галицький крайовий сейм. Почали здійснюватися заходи по асиміляції українського населення, що полягали у насадженні власне польської моделі освіти та виховання громадянина нової держави.

У сучасних геополітичних та економічних умовах серед спеціальностей, необхідних суспільству, на передній план вийшли економіка, менеджмент, маркетинг, фінансова, банківська та зовнішньоекономічна діяльність, правознавство. Назріла потреба проведення ефективних реформ у системі підготовки відповідних кадрів, а отже, і потреба вивчити власний та передовий закордонний досвід, щоб узяти найкраще і уникнути помилок.

Враховуючи особливості історичного розвитку українських земель, проблеми вивчення історії економічної освіти в Західній Україні другої половини XIX – першої третини XX ст., досвіду функціонування фахового шкільництва та сподвижницької праці діячів кооперації досліджували українські та зарубіжні дослідники: Л. Баїк, І. Витанович, С. Гелей, Б. Добрянський, Т. Загродня, Н. Кошелева, Д. Пенішкевич, Б. Ступарик, М. Чепіль та ін. Незважаючи на те, що науковцями були розв'язані дидактичні проблеми як загального, так і фахового шкільництва, досвід функціонування закладів комерційної освіти як однієї зі складових систем освіти Галичини та суперечність її розвитку у першій третині XX ст. залишаються досі недостатньо вивченими, оскільки немає цілісного дослідження відображення основних аспектів формування структури комерційної освіти у міжвоєнній Польщі та їх вплив на становлення галицького торговельно-кооперативного шкільництва.

Мета даної статті – охарактеризувати процес розвитку та вдосконалення нормативно-правової бази й структури торговельної освіти Другої Речі Посполитої, здійснити системну характеристику її досягнень, визначити вплив офіційної державної політики на формування та діяльність українських торговельних навчальних закладів Галичини.

Статут про тимчасовий устрій шкільної влади у Польщі, прийнятий у 1920 р., передав керівництво освітою Міністерству релігійних визнань та публічного просвітництва. На терені Східної

Малопольщі 8 лютого 1921 р. було розпущено Крайову Шкільну Рад у Львові і створено Кураторіум шкільного округу у Львові, до якого увійшли Львівське, Тернопільське та Станіславське воеводства. Окружну шкільну раду було замінено на Повітову, у визначених містах виникли Міські шкільні ради, на терені гмін діяли Місцеві шкільні ради. Українці були представлені у шкільних рада, проте не репрезентували шкільної влади, а також не мали самостійних референтів українських шкіл у Міністерстві, Кураторії та Інспектораціях [1, с.131].

Польський Сейм, згідно з прийнятим у 1924 р. Законом «Про деякі постанови в організації шкільництва», мав забезпечити умови для спільного навчання й виховання дітей різних національностей, які проживали на східних землях. У реальності спостерігалось різке скорочення мережі україномовних шкіл, натомість збільшувалася кількість польських або двомовних (польсько-українських). За даними польської статистики, у 1925/1926 н. р. лише 7 % українських дітей та 28 % у селах навчалось рідною мовою. Заходи з уніфікації системи польської освіти призвели до ліквідації гімназій та учительських семінарій [1, с.82]. У 1924 р. міністр освіти С. Грабський здійснив освітню реформу, яка перетворила більшість українських шкіл Східної Галичини на двомовні навчальні заклади, що зруйнувало українське шкільництво. Після приходу Ю. Пілсудського до влади, введено нову ідеологію як відображення авторитарної системи управління (на відміну від ідеології 1920-х рр., що концентрувала суспільство навколо ідеї нації), яка мала на меті згуртування не лише корінних поляків, а й національних меншин.

Початком розбудови загальної системи шкільництва було затвердження першої програми шкільної реформи, яка передбачала зміну структури професійного шкільництва. Вона була підготовлена першим міністром освіти незалежної Польщі К. Праусом у 1918 р., а суть полягала у розвитку мережі середніх сільськогосподарських професійних шкіл, оскільки в аграрній Польщі, де 63 % населення займалося сільським господарством, відчувався гострий брак кваліфікованих працівників даної галузі.

Переломним етапом розвитку польської освіти міжвоєнного періоду стала нова загальна шкільна реформа, проект якої був розроблений міністром освіти Я. Єджевічем, а її легітимність закріпив Закон «Про устрій шкільництва» 1932 р. (у 1933 р. доповнений Законами «Про приватні школи, навчальні та виховні заклади» та «Про академічні школи»). Законом вводилися наступні типи шкіл: державні, прилюдні (утримувала держава спільно з територіальним або господарським самоврядним чинником на основі окремих законів) та приватні [11, с.65].

Найбільшої реорганізації зазнала середня освіта. 20 статтею закону запроваджувалася 6-річна середня загальноосвітня школа (складалася з однотипної єдиної 4-річної гімназії гуманітарного типу та 2-річного загальноосвітнього ліцею). Передбачалася реорганізація фахового шкільництва, яку завершив розпорядок міністра освіти від 21.11.1933 р. Документ опирався на закон про устрій шкільництва від 11.03.1932 р. і поділяв фахове шкільництво на промислове, торговельне, рільниче і домашнє господарства, а також численні групи і підгрупи, яких налічувалося 59 родів [9, с.21].

Торговельне шкільництво поділялося на дві групи: купецьку і адміністративно-торговельну [5, с.128]. Завданням купецьких було підготувати молодь до торгівлі, адміністративно-торговельної справи, кооперативних – до роботи в кооперативах, родинних господарств – для домашніх робіт, організації праці, гігієни і культури щоденного життя. Такі школи були чоловічі, жіночі та мішані [5, с.149].

Ст. 27 Закону «Про устрій шкільництва» встановлювала фахові школи засадничого типу, які надавали фахову теоретичну і практичну підготовку та поділяла на ступені: а) нижчого, б)

гімназійного; в) ліцейного. Фахові школи нижчого ступеня носили виразно практичний характер і передбачали 2-3 роки навчання із програмою першого шабля народної школи. Сюди приймалися кандидати яким виповнилося повних 13-14 років. Фахові школи гімназійного ступеня давали фахову теоретичну підготовку та практичну, і забезпечували середню освіту. Програма базувалася на другому або третьому програмному шаблі народної школи і, залежно від фаху, передбачала термін навчання 2-4 роки - приймали кандидатів, яким виповнилося 13 і більше років. Планувалося відкриття курсів, слухачі яких змогли б перейти до вищих фахових шкіл і продовжити освіту [11, с.68]. Останні давали глибшу фахово-теоретичну підготовку, забезпечували у відповідному об'ємі середню освіту. Їх програма включала навчальне навантаження загальноосвітньої гімназії та, залежно від фаху, передбачала 2-3 роки навчання (приймали учнів від 16 років).

Термін навчання у купецьких гімназіях становив три-чотири роки. Трьохрічні гімназії надавали загальну купецьку освіту, переважно для працівників роздрібною торгівлі, а четвертий рік навчання передбачав вужчу спеціалізацію. Закінчення фахової гімназії давало право вступати до загальноосвітніх або фахових ліцеїв усіх типів [5, с.140].

У незалежній Польщі найбільш популярними були двокласні торговельні школи з підготовчим курсом. Після уніфікаційної реформи 1933 р. вони були реорганізовані у 4-літні торговельні гімназії, які існували при академіях: у Львові від 1870 р. як Миська Промислова торговельна школа і в Кракові - школа Торгова від 1882 р. [1, с.263]. Станом на 1930/1931 н. р. у Польщі було 150 торговельних шкіл, 1 вища середня і 4 високі торговельні школи [1, с.254]. У Берестейському шкільному окрузі діяли 4 купецькі гімназії, Краківському - 17, Львівському - 23, Люблінському - 8, Познанському - 4, Шлезькому - 3, Віленському - 9, Варшавському - 28, з них у Варшаві - 13 [5, с.143-145]. У Львівському шкільному окрузі було 2 торговельні ліцеї (Перемишль та Львів), Краківському - 4 (Краків, Соснівка, Тарнів, Ченстохов), Варшавському - 8, 1 у Білостоку (Берестейський шкільний округ), Віленському - 2, Помор'я та Познань - по одному. Адміністративні ліцеї були у Кракові, Львові, Познані, Варшаві, Вільно [6, с.136].

Українськими фаховими школами були: торговельні школи у Львові, Станіславові, Яворові, рільнічні школи у Черниці, Стрию і Милованню, приватні косметичні курси у Львові. Станом на 1938/1939 н. р. у Східній Галичині діяли українські професійні школи: у Львові 3-річний кооперативний ліцей (41 учень), 4-річна купецька гімназія «Рідної Школи» (285 учнів), 1-річний адміністративно-торговельний курс (100 учнів), 1-річні торговельні курси для абітурієнтів (116 учнів), 4-річна жіноча кравецька гімназія сестер Василянок (115 учениць), мала греко-католицька семінарія у Львові (209 учнів); Станіславові 4-річна купецька гімназія «Рідної школи» (46 учнів); Яворові 1-річні купецькі курси «Рідної школи» (29 учнів) [10, с.194].

Одним із перших державних українських фахових ліцеїв Галичини був відкритий у 1935 р. у Черниці біля Жидачева. Програма навчання обіймала предмети з підготовки до суспільної праці на селі [7, с.45]. Ліцей володів фільварком обсягом у 150 моргів землі, у якому були представлені усі види рослинної й тваринної продукції, відповідний інвентар і технічне приладдя. При навчальному закладі функціонував інтернат. Для випускників відкривалася можливість отримати роботу у господарських установах або вести власне господарство, підприємство, пов'язане з рільництвом, право навчатися у хліборобських школах [12, с.232]. Школи фахової підготовки призначалися для випускників усіх типів шкіл і давали елементи фахового знання необхідні для введення у професію. Такі школи були однорічними. Випускники фахових шкіл отримували право вступу на деякі факультети вищих шкіл [2, с.19]. Таким чином, новий шкільний закон мав на меті підняти значення фахових шкіл в Польщі, якого досі не було.

Устав про приватну освіту 1932 р. довірив опіку-контроль над приватними школами міністру освіти. Шкільна влада інстанцій (кураторія, шкільні інспектори) приймала рішення щодо відкриття чи ліквідації школи, формувала педагогічний колектив, контролювала реалізацію навчальних програм і виховання молоді у лояльному дусі, слідкувала за дотриманням обов'язкових дер-

жавних вимог і постанов статуту школи. Приватні школи, що виконували усі вимоги, отримували статус і права громадських та державних шкіл. Власниками шкіл могли бути польські громадяни, товариства або фонди, а директори, керівники й педагогічний склад повинні були мати бездоганне минуле та професійну кваліфікацію. Українська сторона змушена була пристосовуватися до вказаної постанови про приватне шкільництво.

Реформування вищої освіти розпочалися в липні 1920 р. на з'їзді професорів Польщі, який схвалив проект статуту для вищих шкіл. Згідно закону про освіту від 13 липня 1920 р., вузи підпорядковувалися безпосередньо Міністерству віросповідань і освіти, були автономними та діяли на основі власних статутів [12, с.87].

Вищі школи поділялися на академічні та неакадемічні. Перші (13) мали право надавати наукові ступені та користувалися автономією. 1 вересня 1933 р. було прийнято новий статут для ВНЗ, яким міністр віросповідань й освіти ставив вищою владою академічних шкіл і здійснював над ними контроль та керівництво. Реформа від 1933 р. не тільки зрівняла у правах середні загальноосвітні і фахові школи різних типів, а й надала право вищим школам самим проводити відбір студентів (на основі результатів вступних іспитів).

Вища торговельна освіта була представлена торговельними і кооперативними курсами, з яких перші давали абітурієнтам ширше економічне знання як основу для фахової праці й подальших студій з області кооперативного знання. Серед вищих шкіл повні академічні права мала лише Головна Торговельна Школа у Варшаві, яка була відкрита на основі вищих торговельних курсів. Вищою школою вона стала у 1915 р., а право державної академічної школи отримала на основі закону від 13 лютого 1924 р. [3, с.292]. Спеціалізація студій проходила у таких напрямках: торговельно-банківському, самоврядному, скарбовому, консульському, кооперативному з викладами теорії та історії кооперації, грошової кооперації, техніки зберігання і складу, аналізу балансів, торговельного, митного, залізничного законів і товарознавства.

Вища школа закордонної торгівлі у Львові, заснована Львівською торговельною палатою у 1922 р., мала на меті готувати молодь для роботи у закордонній торгівлі і консульській службі. Наука тривала три роки, а програму складали комерційні, суспільні, правничі, спеціальні предмети. З 1931/1932 рр. у школі введено спеціальний науковий 4-ий рік, який обіймав групу консульсько-експортних і загально-торговельних наук [3, с.269-270].

У Пулавах (Польща) діяла Висока Школа Сільського Господарства, де у 1928/1929 н. р. відкрито окремий рік студій для спеціалізації в суспільній агрономії [13, с.219]. Основою закладу була 3-річна торговельна школа з кооперативним напрямом, куди вступали після закінчення 7 кл. всенародної, або 3 кл. середньої школи віком 14-17 років. Для випускників середніх шкіл діяли окремі річні курси, де абітурієнтів навчали виключно фахових торговельних і кооперативних предметів [13, с.291].

У Козеніцах заснована у 1922 р. міська кооперативна школа. Подібну школу відкрило «Товариство Середньої Кооперативної школи» у Варшаві. Навчання передбачало поєднання теоретичного і практичного курсу та було пов'язане з роботою в кооперативних організаціях: кооперативне законодавство, теорія та історія кооперації, товарознавство, торговельна арифметика, кооперативне рахівництво і кореспонденція, наука про торгівлю, господарська географія, історія господарського розвитку, суспільна економіка, релігія, німецька і польська мови.

Одним із напрямів підвищення кваліфікаційного рівня працівників у сфері торгівлі була організація шкільної кооперації, початки якої сягають початку XX ст., коли було відкрито два учнівські кооперативи у Пшеліні та Крушнику, де, з ініціативи учнів, працювали кооперативні крамниці. Кооперація у такій формі не мала підтримки з боку влади та організовувалася виключно з приватної ініціативи [6, с.117-119]. На кінець 1930-х рр. у Польщі діяли шкільні кооперативні навчальні заклади: 4-річна кооперативна гімназія у Варшаві, 4-літня кооперативна гімназія у Крем'янці, 3-літній кооперативний ліцей у Львові, шість 1-річних шкіл кооперативної підготовки 1-го ступеня у Наленчові (школа

хліборобської кооперації), Варшаві, Познані, Львові, Пінську та в селі Гандзлівці. Школи в Наленчові, Крем'янці і Пінську були державними, інші – приватними, проте усі польські кооперативні школи користувалися державними або самоврядними субвенціями. У кооперативних школах 1-го ступеня переважала молодь сільського походження: у Варшаві – 92 %, Гандзлівці – 88 %, Пінську – 75 %, Львові – 69 % [8, с.117-119]. У гімназіях та ліцеях відсоток сільської молоді був менший і становив у варшавській кооперативній гімназії – 28 %, львівському польському ліцеї – 34 %.

Крім того, організовувалися різного роду фахові курси. У 1937 р. Союз польських споживчих кооперативів «Сполем» проводив 5-денні курси для робітничих освітніх і професійних діячів; 5-денні курси для організаторів споживчих кооперативів в тих повітах, де кооперативний рух був слабким; 7-денні курси для бухгалтерів кооперативів; 8-денні для працівників кооперативів; 1-денні конференції-курси для членів наглядових рад. Планувалося провести 20 вакаційних курсів.

Створювалися й кооперативні школи, однією з яких була кооперативна школа у Варшаві ім. Мельчарського. З 1937/1938 н.р. її реорганізовано в кооперативну гімназію, куди вступали випускники 6-класної прилюдної школи. Основою навчання було кооперативне підприємництво, поєднане зі шкільною кооперацією та учнівським самоврядуванням. Окрім загальноосвітніх предметів викладали історію та ідеологію кооперації, техніку торгівлі, техніку пропаганди, товарознавство, господарську географію, торговельні рахунки, машинопис, загальне та кооперативне книговедження [7, с.168].

Поступовий розвиток шкільництва у Другій Речі Посполитій був перерваний подіями другої світової війни, в результаті яких, Польща була захоплена нацистською Німеччиною, а навчальні заклади припинили своє існування.

Отже, система освіти у міжвоєнній Польщі зазнала значних реформувань та нововведень, що полягали у підвищенні статусу фахової освіти. Торговельне шкільництво розвивалося шляхом детальної спеціалізації, яка впроваджувалася через освітні реформи, відкриття шкіл різних ступенів та кваліфікаційних рівнів, запровадження нових дисциплін та розробку модерних навчальних планів, методичних рекомендацій, поєднання фахової підготовки із загальнообов'язковою та ін. Відкриття приватних навчальних закладів позитивно впливало на покращення рівня освіченості населення та забезпечувало якісний рівень надання освітніх послуг.

Однак, тотальна полонізація краю та обмежений доступ до державних навчальних закладів не давали можливості галичанам максимально використовувати позитивні загальнодержавні тенденції в освітній галузі. Виходом із ситуації стало заснування, українськими товариствами та організаціями, приватних шкіл, які були україномовними та забезпечували зростаючу потребу працівників торговельної, кооперативної галузі, і таким чином, заклали базу національної системи освіти.

Звернення до історії дає можливість творчо використати всі позитивні надбання наших попередників, запобігти помилкам і некритичному застосуванню іноземного досвіду, прогнозувати наслідки тих чи інших рішень, напрями розвитку української школи.

Література

1. Василюк А.В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія і сучасність: Монографія / Алла Володимирівна Василюк. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – 340 с.
2. Герасимович І. Нова реформа шкільництва в Польщі / І.Герасимович // Рідна школа. – Львів, 1932. – 15 січня. – Ч. 2. – С. 17-20.
3. Гелей С.Д. Львівська комерційна академія. Нарис історії / Степан Дмитрович Гелей. – Львів: Видавництво Львівської комерційної академії, 2008.
4. Зашкільняк Л. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів / Л.Зашкільняк, М.Крикун. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2002. – 752 с. + 8 кол. мап.
5. Звідомлення виділу «Кружка родичів» при Державній гімназії з українською мовою навчання в Перемишлі за шкільний рік 1934-1935. – Перемишль, 1938. – 159 с.
6. Кооперативна Республіка. Економічно-суспільний місячник. – Львів, 1931. – Ч.7-8. – Липень-Серпень.
7. Кооперативна Республіка. – Економічно-суспільний місячник. – Львів, 1937. – Квітень. – Ч. 4.
8. Кооперативна Республіка. Економічно-суспільний місячник. – Львів, 1937. – Ч.6. – Червень. – Річник Х.
9. Коренець Д. Реформа фахового шкільництва в Польщі // Рідна школа. – Львів, 1934 (1). – С. 21-23
10. Професійні школи Львівської округи. Інформаційний вісник підготований відділом професійної освіти Кураторії Львівської шкільної округи. - Львів: Накладом «Урядової Газети» Кураторії Львівської шкільної округи, 1939.
11. Реформа шкільництва в Польщі // Рідна школа. – Львів, 1932. – 1 березня. – Ч. 5. – С. 65-70.
12. Рідна школа. – Львів, 1937. – 1 червня. – Ч. 11.
13. Сільський Господар. – Львів, 1933. – 1 червня. – Ч. 11.

Шайнер А.И.

Становление и развитие системы торгового образования Второй Речи Посполитой в межвоенный период (к вопросу нормативно-правовых и организационных аспектов функционирования коммерческих учебных заведений Восточной Галичины)

В статье отражены основные аспекты формирования структуры торгового школьного образования Второй Речи Посполитой в межвоенный период, проанализированы нормативно-правовые распоряжения и законодательные документы, которые касались модернизации образовательных процессов и основания новых учебных заведений, подана классификация всех типов и уровней коммерческих школ и основные направления их деятельности исследованы условия развития украинского торгового-кооперативного образования Восточной Галичины и определено влияние исторического опыта народа на современные процессы.

Ключевые слова: Вторая Речь Посполитая, Восточная Галичина, торговое образование, купеческая гимназия, лицей торговая школа, высшая школа, Кураториум, кооперативное образование.

Shayner A.I.

Commercial schooling system formation and development of the Second Rich Pospolyta in the between war period (to the issue concerning the normative legal and organizational aspects of the commercial educational institutions functioning in East Galicia)

On the basis of the historical sources and literature processing, the main aspects of the commercial schooling structure of the Second Rich Pospolyta in the between war period have been highlighted; the normative legal instructions and legislation deeds that concerned the educational processes modernization and new educational institutions implementation have been analyzed, the classification of the main types and levels of the commercial schools together with the basic directions of their activity have been stated, the conditions of the Ukrainian trade-cooperative education development in East Galicia are worked out as well as the influence of the people's historical experience on the modern processes have been researched.

Key words: Second Rich Pospolyta, East Galicia, commercial schooling, merchant gymnasium, lyceum, trade school, higher school, Kuratorium, cooperative schooling

УДК 371.15+33.001

СТРУКТУРА ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Шилінська І.Ф.

Розкрито сутнісний зміст структурних компонентів культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю, а саме: мотиваційного, когнітивного, операційного та аксіологічного. Визначено критерії оцінювання та показники кожного із структурних компонентів досліджуваного феномена. Виокремлено три рівні сформованості культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю - початковий, середній і високий.

Ключові слова: культура професійного мовлення, компоненти, показники, рівні культури професійного мовлення.

Упродовж двох останніх десятиріч очевидною постала тенденція посилення жорстких ситуацій у процесі професійної самореалізації фахівців економічного профілю. Це зумовило актуальність проблеми формування нового покоління фахівців економічного профілю, здатних до швидких змін на міжнародному ринку праці. Однією із вимог до фахівців даного профілю є оволодіння відповідним рівнем культури професійного мовлення (КПМ) як складним особистісним соціолінгвістичним утворенням, яке формується та удосконалюється у процесі їх навчально-пізнавальної та професійної діяльності.

Сутнісний зміст КПМ та особливості процесу її формування розглядаються у дисертаційних дослідженнях Т. Гороховської, О. Крсека, Т. Окуневич, К. Клімкіної, І. Мозолевої [1; 4; 8; 3; 6] та ін. Автори пропонують різноманітні методики та технології вдосконалення культури професійного мовлення майбутніх фахівців з позицій різних підходів: діяльнісного, компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, системного, культурологічного.

Утім, аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про відсутність розгляду проблеми формування КПМ фахівців економічного профілю, зокрема фахівців з економічної кібернетики (ЕК-фахівців).

Актуальність дослідження зазначеної проблеми зумовлює доцільність визначення і адекватної таксономічної верифікації феномену КПМ майбутніх ЕК-фахівців.

Метою статті є визначення критеріїв та рівнів сформованості КПМ майбутніх ЕК-фахівців на основі структурно-функціонального аналізу досліджуваного феномену.

Зміст критеріальної бази КПМ майбутніх ЕК-фахівців відображає зміст структурних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного та аксіологічного, які взаємодіють між собою за диференційно-інтегральним принципом.

Мотиваційний компонент у структурі КПМ майбутніх фахівців економічного профілю передбачає вихованість потреби смислової диференціації професійної лексики, осмисленість мотивації в осягненні смислу лексичних одиниць професійного мовлення, сформованість наміру верифікації сутнісно-доречного використання лексиконної бази знань. Цей компонент забезпечує реалізацію сутнісних сил майбутнього ЕК-фахівця, актуалізує намір верифікації сутнісно-доречного використання лексиконної бази знань у процесі мисленнєво-мовленнєвої діяльності на рівні лінгвосоціотичних операцій та еемантико-аналітичних дій. Даний феномен (намір) визначається психологами як «афективно-заряджене та інтелектуально організоване функціонально-смислове поле діяльності, що інтегрує в собі не лише освоєні способи перетворення речей, але й сам досвід освоєння світу і взаємодії з ним» [7, с. 143]. Зважаючи на сутнісний зміст означеного феномену як чинника цілісної детермінації поведінки індивіда, в якій відбувається органічне єднання об'єкта й суб'єкта, афекту й інтелекту, ми розглядаємо його в якості системоутворювального чинника.

Когнітивний компонент КПМ майбутніх фахівців економічного профілю передбачає осмисленість концептосфери професійного мовлення ЕК-фахівців, обізнаність із семантичними та функціональними особливостями фахового лексикону, засвоєння алгоритмів смислоутворення та семасіологічного тлумачен-

ня фахового тексту, необхідних для ефективного здійснення професійно-зорієнтованої комунікативної діяльності.

Операційний компонент КПМ майбутніх фахівців економічного профілю передбачає майстерність творчого застосування набутих лексикологічних знань та алгоритму смислоутворення у процесі формування професійно-мовленнєвих умінь, які конкретизуються вимогами Освітньо-Кваліфікаційної Характеристики (ОКХ) до професійної підготовки майбутніх ЕК-фахівців. Йдеться про уміння складати професійні тексти та документи, готувати публічні виступи, вести дискусію, перекладати іншомовні фахові тексти, обговорювати проблеми загальнонаукового та професійно-зорієнтованого характеру, вести ділове листування, виконувати аналітичне опрацювання іншомовних джерел, проводити пошук текстової, графічної, звукової та відеоінформації, а також семасіологічні уміння, а саме: виявляти смислове значення слова у текстах різної тематики (фахової, загальнонаукової, побутової) на основі осмислення приналежності нової лексичної одиниці до актуальної предметної сфери.

Реалізація означених умінь забезпечує успіх майбутнього фахівця економічного профілю у різноманітних професійно-значимих ситуаціях (професійна дискусія, розмова з клієнтом, ділові переговори, аналітична доповідь, публічний звіт).

Аксіологічний компонент КПМ майбутніх ЕК-фахівців передбачає ціннісну самореалізацію майбутнього ЕК-фахівця як мовної особистості. Означена самореалізація здійснюється лише у процесі педагогічної взаємодії суб'єктів співбуттєвого навчання, відповідно до конкретних умов та професійно-значимої мовленнєвої ситуації. Цей компонент відображає сформованість таких професійних та особистісних якостей майбутнього ЕК-фахівця, як: ерудованість, гіпотетико-дедуктивна допитувальність, мислекомунікативна поліфункціональність, комунікабельність, креативність, толерантність, естетичний смак. Наявність зазначених якостей у фахівця економічного профілю свідчить про його особистісно-професійний розвиток.

Структурну модель КПМ майбутніх ЕК-фахівців можна представити наступною схемою (рис. 1.1).

Виходячи із визначеного нами сутнісного змісту КПМ майбутніх ЕК-фахівців можемо виокремити критерії оцінювання кожного із структурних компонентів досліджуваного феномена та виділити найбільш характерні їх показники, що свідчать про відповідний рівень розвитку КПМ майбутніх фахівців економічного профілю.

Рівень сформованості мотиваційного компонента КПМ визначається за допомогою мотиваційно-смислового критерію. Його показниками визначено: осмисленість вірогіднішої перспективи КПМ для самореалізації ЕК-фахівця; наявність мотивації в осягненні смислу лексичних одиниць професійного мовлення; сформованість наміру верифікації сутнісно-доречного використання лексичних одиниць.

Сформованість когнітивного компонента КПМ майбутніх ЕК-фахівців визначається за допомогою інформаційно-смислового критерію. Показниками вираження даного критерію є: обізнаність із концептосферою професійного мовлення; обізнаність із семантичними та функціональними особливостями фахового лексикону; осмисленість алгоритмів смислоутворення та семасіологічного тлумачення фахового тексту.

Рівень сформованості операційного компонента КПМ майбутніх ЕК-фахівців визначається за допомогою операційно-коригувального критерію. Показниками сформованості операційного компонента КПМ майбутніх ЕК-фахівців є: майстерність творчого застосування набутих лексикологічних знань; уміння здійснювати професійно-мовленнєву комунікацію, які конкретизуються вимогами ОКХ до професійної підготовки майбутніх випускників з економічної кібернетики та семасіологічні уміння.



Сформованість аксіологічного компонента КПМ майбутніх ЕК-фахівців визначається за допомогою оцінювально-формувального критерію. Показниками сформованості аксіологічного компонента КПМ майбутніх ЕК-фахівців є готовність до адекватної самооцінки особистої КПМ, а відтак – здатності до професійного та особистісного саморозвитку.

На основі визначених показників виокремлюємо три рівні сформованості КПМ майбутніх фахівців економічного профілю – початковий, середній і високий.

Початковий рівень сформованості КПМ майбутніх ЕК-фахівців визначається індиферентним ставленням до професійної мовленнєвої діяльності, слабо розвинутою мотивацією в осягненні смислу лексичних одиниць професійного мовлення на рівні лінгво-семіотичної операції та мотиваційною орієнтацією наміру верифікації сутнісно-доречного використання лексиконної бази знань студентів як процесуальною, поверхневими знаннями майбутніми ЕК-фахівцями концептосфери професійного мовлення, обмеженим фаховим лексиконом, нечітким усвідомленням психологічних механізмів смислоутворення та їх значення для ефективної професійно-мовленнєвої діяльності. Професійне мовлення ЕК-фахівця з початковим рівнем розвитку КПМ характеризується недостатньою сформованістю професійно-мовленнєвих умінь, передбачених ОКХ та необхідних для здійснення ефективної професійно-зорієнтованої мовленнєвої діяльності семасіологічних умінь: студенти недостатньо ефективно здійснюють пошук смислової інформації, зустрічаються з труд-

нощами у процесі визначення смислового значення слова у текстах різної тематики. Продукуючи тексти, майбутній ЕК-фахівець не проявляє творчих зусиль, не намагається активізувати зусилля партнера на розуміння смислової інформації, яка передається у процесі комунікації. Відповідно і сам він також не завжди усвідомлює смислову цінність інформації та значення КПМ у майбутній професійній діяльності.

Середній рівень сформованості КПМ майбутніх фахівців економічного профілю характеризується усвідомленням ставленням студентів до оволодіння КПМ як необхідною складовою їх успішної професійної діяльності, сформованістю мотивації осягнення смислу лексичних одиниць професійного мовлення на рівні семантико-аналітичної дії, мотиваційною орієнтацією наміру верифікації сутнісно-доречного використання лексиконної бази знань студентів як результативною, прагматичним розумінням необхідності реалізації механізмів лексичного смислоутворення та інтерпретації текстів. Студенти достатньо обізнані із концептосферою професійного мовлення та володіють достатнім фаховим лексиконом, застосовують уміння сприймати й аналізувати чужі висловлювання, намагаються створювати власні висловлювання та адекватно їх виражати у різних професійно-значимих ситуаціях, здійснювати пошук смислової інформації з різних джерел, коректно визначати смислове значення слова у текстах різної тематики та цілісний зміст тексту на основі почутої чи прочитаної текстової інформації. Студент розуміє необхідність розвитку особистісних та професійних якостей, важливих для

майбутньої професійної діяльності та важливість того, щоб його висловлювання було адекватно сприйнято іншими партнерами комунікації.

Високий рівень сформованості КПМ майбутніх фахівців економічного профілю характеризується осмисленістю вірогіднішої перспективи КПМ для самореалізації ЕК-фахівця на рівні особистісної цінності, уважним ставленням до власного мовлення та до мови як чинника мислеутворення. Високий рівень сформованості КПМ майбутніх ЕК-фахівців визначається сформованістю мотивації досягнення смислу лексичних одиниць професійного мовлення на рівні мовно-комунікативної діяльності, мотиваційною орієнтацією наміру верифікації сутнісно-доречного використання лексиконної бази знань студентів як сутнісно-видозмінювальною. Майбутній ЕК-фахівець проявляє готовність до діалогу із співрозмовником, піклується про адекватність сприйняття свого висловлювання партнером комунікації. Цей рівень характеризується глибоким осмисленням студентами алгоритму лексичного смислоутворення та тлумачення фахових текстів. Студенти виявляють творчі зусилля у процесі досягнення нових знань, володіють багатим і різноманітним лексиконом професійного

мовлення, сприймають та аналізують чуже мовлення та розуміють необхідність володіння КПМ для успішного здійснення професійної діяльності. Високий рівень КПМ передбачає стійку сформованість професійно-мовленнєвих умінь, передбачених ОКХ та необхідних для здійснення ефективної професійно-зорієнтованої мовленнєвої діяльності семасіологічних умінь. ЕК-фахівець з високим рівнем КПМ прагне до постійного самовдосконалення, саморозвитку та творчої реалізації себе у професійній діяльності.

Здійснений у контексті антропологічного підходу аналіз сутнісного змісту КПМ майбутніх ЕК-фахівців, показників та критеріїв рівня сформованості досліджуваного феномену переконають нас у необхідності створення індивідуальної стратегії розвитку студента як мовної особистості. Для її реалізації педагогічно доцільною є розробка і впровадження суб'єктивно зорієнтованої освітньої технології, пристосованої до сучасного середовища посткультурної доби. Тому наступним етапом дослідження постає пошук відповідного змісту методів, форм і засобів формування КПМ на заняттях з гуманітарних дисциплін студентів економічних університетів.

Література

1. Гороховська Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників внутрішніх справ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Володимирівна Гороховська. – Хмельницький, 2007. – 21 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Александровна Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Климина Е. В. Формирование профессионально-речевой культуры социального педагога в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Екатерина Васильевна Климина. – М., 2003. – 192 с.
4. Крsek О. Є. Формування професійної мовленнєвої культури у студентів медичних університетів як компоненти їх духовності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія виховання» / Ольга Євгенівна Крsek. – Луганськ, 2006. – 240 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
6. Мозолева И. А. Формирование профессионально-речевой культуры студентов туристского вуза на основе межпредметных связей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Аркадьевна Мозолева. – М., 2003. – 202 с.
7. Нежнов П. Г. Опосредование и спонтанность в модели «культурного развития» / Петр Геннадиевич Нежнов // Вестник МГУ. – Фейерия 14. Психология. – 2007. – №1:1. – С.133-146
8. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання» / Тетяна Григорівна Окуневич. – Херсон, 2003. – 20 с.

Шилинская И. Ф.

Структура и уровни сформированности культуры профессиональной речи будущих специалистов экономического профиля

Определена сущность структурных компонентов культуры профессиональной речи будущих специалистов экономического профиля, а именно: мотивационного, когнитивного, операционного и аксиологического. Установлены критерии оценивания и показатели каждого из структурных компонентов исследуемого феномена. Выделены три уровня формирования культуры профессиональной речи будущих специалистов экономического профиля – начальный, средний и высокий.

Ключевые слова: культура профессиональной речи, компоненты, показатели, уровни культуры профессиональной речи.

Shylinska I. F.

Structure and Levels of Forming of Professional-Oriented Speech Culture of the Future Specialists in Economics

The essence of structural components such as motivational, cognitive, operational and axiological of Professional-Oriented Speech Culture of the Future Specialists in Economics has been revealed. Estimation criteria and indicators of structural components of the phenomenon being researched have been determined. Three levels of forming of Professional-Oriented Speech Culture of the Future Specialists in Economics have been specified.

Key words: Professional-Oriented Speech Culture, components, indicators, levels of forming of Professional-Oriented Speech Culture.

УДК 37.054.52

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

Шулла Т.А.

У даній статті розглядаються теоретико-методологічні підходи до проблеми міжетнічних відносин. Здійснено аналіз основних наукових теорій і концепцій.

Ключові слова: нація, етнос, етнічні меншини.

Впродовж останніх років в Україні стають дедалі більш актуальними питання міжнаціональних відносин. Це зумовлено дією низки політичних, економічних, соціальних факторів.

Незважаючи на те, що різні аспекти проблеми міжетнічних відносин досліджувалися багатьма відомими вченими (Г.Щокін, В.Попов, Г.Солдатова, В.Нікітюк, Т.Рудницька та ін.), далеко не всі питання вдалося вже вирішити навіть на теоретичному рівні. Особливо багато невирішених питань в поліетнічних регіонах, до яких належить і Закарпатська область. Відзначимо, що певний вклад в дослідження проблеми міжетнічних відносин в Закарпатті внесли такі вчені, як І.Гранчак, І.Мигович, О.Довганич, Й.Ємець, М.Макара, О.Пелін, В.Сагарда та ін. Проте багато питань в сфері взаємовідносин етнічних меншин в умовах трансформації суспільства, безперечно, вимагають подальшого вивчення.

Слід підкреслити, що дослідження будь-яких аспектів проблеми міжетнічних відносин вимагає, перш за все, визначення чітких методологічних підходів, обґрунтування основного категоріального апарату. В зв'язку з цим коротко зупинимось на аналізі найбільш важливих понять.

Відомо, що в сучасному світі основною соціально-етнічною спільнотою є нація – історично сформований тип етносу, спільність людей, яка характеризується стійкою цілісністю економічного життя, мови, території, певними особливостями культури і побуту, психологічного складу і етнічного національного характеру [1].

Нації, які прийшли на зміну народностям, – більш широке поняття. Народність, як відомо, є однією з форм соціально-етнічної спільності людей, яка історично слідує за родоплеменною спільністю. Її виникнення відноситься до періоду розпаду первісно-общинних відносин. Якщо для родоплеменних об'єднань найбільш характерною рисою виступали кровно-споріднені зв'язки, то для народності – територіальні, а для нації – економічні. Народність більш властива для рабовласницького і феодального ладу. В умовах капіталізму, з посиленням економічних і культурних зв'язків вона, як правило, переходить в націю, проте деякі народності продовжують існувати і зараз, оскільки в силу різних причин вони не стали нацією.

Нація і народність є історичними формами етносу. Етнос – це стійка сукупність людей, яка історично сформувалася в певних природних умовах. Етнос володіє спільною мовою (включаючи діалекти), спільними особливостями культури, менталітету [2]. Основні ознаки етносу: мова, звичаї, обряди, традиції, народна творчість, норми поведінки, тобто такі компоненти культури, які передаються із покоління в покоління, утворюючи так звану етнічну культуру.

Національні меншини (етнічні меншини) – соціально-етнічні групи, які проживають за межами території своєї нації.

Поняття “етнічність” тісно пов'язане з такими поняттями як “етнічна самосвідомість”, “етнічна ідентичність”. Етнічність – невід'ємна частина загальної соціальної ідентичності людини, формування і функціонування якої підпорядковано певним соціально-психологічним закономірностям.

В останні роки у вітчизняній науковій літературі все частіше зустрічається поняття “етнічна ідентичність”, “етнічність”, які тлумачаться на основі різних зарубіжних концепцій. Починаючи з кінця 1970-х років, західні дослідники етнічності намагалися пояснити складну природу соціальних і етнічних конфліктів, міжкультурної взаємодії, політичної активізації етнічних меншин, які мають місце в світі. Ці процеси породили зміну дослідницьких орієнтацій в соціальних науках, в результаті чого з'явилися численні теорії та концепції етнічності.

На основі аналізу різних концепцій етнічності виділяються три підходи до її вивчення: “першородний”, інструментальний і

конструктивістський [3], [4], [5]. В цих підходах є багато спільного, проте наявні і принципові відмінності.

Учені “першородної” концепції розглядають етнічність в якості первинної характеристики, властивості індивіду як члену реально існуючої етнічної групи. Це є етнічність “в душі”, “в серці”, її основа – кровна спорідненість, спільне походження і територія.

На думку представників “конструктивістської” концепції, етнічність коріниться не “в душі”, а в свідомості індивідів. Тут важливим факторами стають не спільна територія, чи кровна спорідненість, а більше – групова самосвідомість, почуття солідарності, міфотворчість. Конструктивісти розглядають етнічність як ситуативний, часто “нав'язаний” феномен. Процес соціального конструювання може бути спрямований, зокрема, на компенсацію дефіциту культурних відмінностей. З цієї метою робляться спроби посилити процес культурної дивергенції. В.Тишков дуже слушно зауважує з цього приводу: “Еліти в своєму намаганні мобілізувати етнічну групу проти своїх політичних противників, або проти центральної державної влади намагаються збільшити кількість групових рис і символів, щоб довести, що члени групи відрізняються не тільки якоюсь окремою характеристикою (наприклад, діалектом), а багатьма рисами” [4]. Цей процес частково має місце сьогодні в Україні.

Інструментальна орієнтація поєднує в собі деякі риси перших двох. Вчені цієї орієнтації пояснюють етнічність як засіб досягнення групових інтересів, як ідеологію, яка створюється елітою для мобілізації групи.

Цікавою є соціально-психологічна концепція, яка розглядає етнічність як ефективний засіб для подолання відчуженості, відновлення національної гордості. Це – властиві групі внутрішні психокультурні ресурси як культурні архетипи, які актуалізуються ззовні. Така “розбуджена” етнічність використовується в цілях етнополітичної мобілізації, соціального контролю.

Поняття “етнічність” та “етнічна ідентичність” дуже близькі, але не тотожні. Г.Солдатова [6] підкреслює, що з одного боку, етнічна ідентичність є вужчим поняттям. Це – когнітивно мотиваційне ядро етнічної самосвідомості. З другого боку, це поняття є ширшим, бо воно включає в себе також прошарок безсвідомого.

Етнічність – невід'ємна частина загальної соціальної ідентичності людини, формування і функціонування якої відбувається у відповідності з певними соціально-психологічними закономірностями.

Сьогодні проблема соціальної ідентичності отримала досить чітке “етнічне забарвлення”, оскільки на етнічну ідентичність як вид соціальної ідентичності припадає основне навантаження по орієнтації індивіда в суспільстві. Етнічність перетворюється, по суті, у форму взаємодії між культурними групами, які діють всередині загального соціального контексту.

Підкорюючись загальним закономірностям формування соціальної ідентичності, етнічна ідентичність як форма внутрішньої етнічної і міжетнічної взаємодії, на думку багатьох вчених має свої особливості: походить з минулого; є міфологічною; може зростати і слабшати у відповідності з різними обставинами; солідаризує індивідів на основі групового членства; виконує функцію взаємовідносин з іншими етнічними групами; є емоційно-нормативною категорією.

Таким чином, етнічність можна розглядати: як компонент множинної ідентичності в структурі групової самосвідомості; як соціально-психологічний результат емоційно-когнітивних і ціннісних процесів етнічної ідентифікації і міжетнічної диференціації; як мотиваційно-когнітивне ядро етнічної самосвідомості, опосередковане міжетнічною взаємодією.

Що стосується етнічної самосвідомості, вчені виділяють в ній такі головні компоненти: усвідомлення приналежності до свого народу; усвідомлення інтересів свого народу; уявлення про культуру, мову, територію.

Центральне місце серед етносоціальних уявлень посідають образи власної та інших етнічних груп. Саме вони складають головний зміст етнічної ідентичності як когнітивно-мотиваційного ядра етнічної самосвідомості.

Етнічні образи формуються на основі 3 взаємозв'язаних процесів: ототожнення особистості з етнічною групою і її самовизначення через етнічну групу (самоідентифікація); диференціація власної та інших етнічних груп і усвідомлення міжетнічних відмінностей (етнічна ідентифікація і міжетнічна диференціація); усвідомлення ставлення до власної та інших етнічних груп. В етнонапружених ситуаціях етнічне самовизначення і усвідомлення міжетнічних відмінностей відбувається через диференційність ставлень до найбільш значимих етнічних груп.

Етнічна ідентичність – це не тільки прийняття певних групових уявлень, готовність до подібного способу мислення і етнічних почуттів. Це також побудова системи відносин і дій в різних етноконтактних ситуаціях. Таким чином, суб'єкт визначає своє місце в багатонаціональному суспільстві і засвоює способи поведінки всередині своєї групи і поза нею. Чим більше членів етнічної групи поділяють загальну ідентичність, тим більша вірогідність спільних дій по її захисту. Стійкість ідентичності і її позитивність – центральні моменти для відчуття групової психологічної безпеки і стабільності. Етнічна ідентичність виступає психологічною основою етнополітичної мобілізації, тобто, готовності людей, об'єднаних за етнічною ознакою, до групових дій по реалізації національних інтересів.

Ріст міжетнічної напруги актуалізує архетипи, зв'язані з героїчним, часто драматичним минулим свого народу. Архетипи найчастіше тлумачаться в науковій літературі як колективне наслідування форм сприймання і розуміння, які представлені в архетипових образах, складових глибинних, старих прошарках психічного [6]. Це – образи групи, яка об'єдналася і бореться або є пригніченою і страждає. Під тягарем нових образ, трагічні події минулого можуть ще більше драматизуватися. Вони починають виступати свого роду призмою, через яку оцінюються сучасні міжетнічні відносини і типологічні характеристики відносин. В історичній пам'яті народів підсвідомо зберігаються знання про необхідність настороженого ставлення до сусідів, про можливу агресію з боку інших етнічних груп.

Коротко зупинимось на аналізі ще одного важливого для дослідження міжетнічних відносин поняття – “етнічний стереотип”, який є регулятивним елементом історичної самосвідомості

і виконує 3 основні функції: пізнавальну, комунікативну і функцію захисту позитивної етнічної ідентичності [7], [8]. Пізнавальна функція вивчалась вченими на основі когнітивного підходу, в результаті чого було встановлено, що стереотипи служать для спрощення міжетнічної диференціації і “економії” сприймання в етноконтактних ситуаціях. Етнічний стереотип – це не тільки певним чином оформлена система інформації, він служить і для організації спілкування. Стереотип психологічно закріплює ставлення до власної етнічної групи, відносини між етнічними групами і, відповідно, ставлення до її окремих представників. На основі актуалізації етнічного стереотипу як системи ознак уявлень прогнозується поведінка іншої сторони і на основі цього встановлюється психологічна комунікативна дистанція, яка реально регламентує процес міжетнічного спілкування. Третя функція етнічного стереотипу – зміцнення і захист позитивної етнічної ідентичності. Її суть в тому, що в системі соціалізації кожної здорової етнічної культури закладено механізм виховання у її представників не тільки поваги до інших культур, але, в першу чергу, почуття переваги родових етнокультурних цінностей.

У багатьох народів з раннього дитинства заохочується формування більш позитивних установок до цінностей власної культури. Це не тільки елементи етнічної культури, але і важливі психологічні умови збереження етнічної єдності як цілісного і неповторного організму [9].

Органічна єдність соціальних і етнічних характеристик спільнот людей, їх варіативність і взаємозв'язок дозволяють визначити відносини між ними як економічні, територіальні, політичні, державно-правові, культурні і мовні взаємовідносини між націями, національними групами і народностями в різних суспільно-економічних формаціях або на різних етапах функціонування і розвитку суспільства в різних країнах.

Таке розуміння відносин між соціально-етнічними спільнотами дозволяє визначити їх специфіку. Вона полягає, по-перше, в тому, що взаємовідносини між соціально-етнічними спільнотами проявляються найчастіше (і головним чином) через економічні, політичні, соціальні і духовні форми суспільних відносин. По-друге, ця особливість проявляється в наявності двох сторін у відносинах між соціально-етнічними спільнотами: внутрішньою (відносини між ними всередині територіально-державницьких утворень) і зовнішньою (відносини між ними в системі різних територіально-державницьких утворень).

Література

1. Основы социальной работы / Отв.ред. П.Д.Павленок. – Москва: ИНФРА – М., 2002. – 395 с.
2. Социальная работа: Словарь-справочник / Под ред. В.И.Филоненко. – М.:Контур, 1998. – 480 с.
3. Соколовский С.В. Этническое насилие: Структуры теоретического дискурса / Сергей Валерьевич Соколовский // Этнометодология. – М., 1994. – С.94-112
4. Тишков В.А. Новые подходы в теории и практике межнациональных отношений / Валерий Александрович Тишков // Сов. Этнография. – 1989. – №5.
5. Stern P.C. Why do People Sacrifice for their Nations? / Peter Stern // Political Psychology. – 1995. – Vol.16. – №2. – P.217-235
6. Солдатова Г.У. Нарушения этнической идентификации у русских мигрантов / Г.У.Солдатова, Л.А.Шайгерова, Е.И.Шлягина // Социол. Журнал. – 1995. – № 3. – С. 144-150
7. Hamilton D. Illusory correlations as a basis for stereotyping / David Hamilton // Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1981.
8. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество / Питирим Александрович Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.
9. Скуратівський В.А. Етносоціальна культура як саморегульована система / Віталій Андрійович Скуратівський. – К.: УСДО, 1993. – 200 с.

Шулла Т.А.

Теоретико-методологические основы изучения проблем межэтнических отношений

В данной статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к проблеме межэтнических взаимоотношений. Осуществлен анализ основных научных теорий и концепций.

Ключевые слова: нация, этнос, этнические меньшинства.

Shulla T.A.

Theoretical-methodological foundations of researching the problem of interethnic relations

The author of the article has considered the main theoretical approaches of the ethnic problems researching. The most important scientific theories have been analysed.

Key words: nation, ethnos, ethnic minorities.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАННІ

Щербан Г.В.

У статті розглядаються психологічні особливості організації суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин у навчання, як неперервного процесу розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети — формування особистості учня. У дослідженні доведено, що суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні формуються під час навчального спілкування, яке слід розуміти, як процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Ключові слова: навчальне спілкування, навчальна задача, педагогічна компетенція, суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні.

Однією з пріоритетних проблем психології є дослідження умов і факторів формування особистісно зрілого і професійно компетентного педагога, який вміє будувати ефективні взаємини з учнями. Процес формування навчальних взаємовідносин вчителя з тими кого він навчає обумовлений тим, що він ніколи не може вважатись остаточно завершеним. І в цій принциповій відкритості, незавершеності відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення. Проблема взаємин вчителя і учнів знайшла достатнє висвітлення в роботах Б.Ф.Ломова, В.О.Кан-Каліка, М.Д.Нікандрова, Н.В.Кузьміної, Н.В.Чепелевої, С.Д. аксменка та ін..

Мета статті – виокремити психологічні особливості організації взаємин вчителя та учня.

Очевидно, що особливу роль у розвитку професіоналізму вчителя відіграє етап його професійного становлення, коли випускник вищого навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності з учнем — суб'єктом навчання. Молодий учитель, недавній випускник прийшов у школу. Як він почав свою роботу? Як він буде взаємини з учнями? З якими труднощами зустрітись? Відповіді на ці непрості запитання дадуть змогу прогнозувати весь подальший його трудовий шлях, тобто чи стане він учителем — майстром, людиною, яка захоплена своєю професією, відчуває насолоду від спілкування з дітьми, чи ремісником, що «відбуває» години у школі, з великими труднощами встановлює контакти з дітьми, який не може дочекатись, поки минуть ті роки, які необхідно відпрацювати у школі після закінчення вузу.

За даними ряду психологічних досліджень, лише незначна частина вчителів (близько 10%) володіє достатнім рівнем розвитку таких професійно важливих якостей, як постійна увага до особистості іншої людини, глибоке її розуміння, повага до неї, щирість у вияві своїх почуттів і переживань у процесі спілкування [7]. Тобто вміє будувати такі взаємини з учнями, які задовольнятимуть вчителя і сприятимуть успішному навчанню учня.

Проблему становлення компетенції вчителя щодо управління діяльністю учнів потрібно розглядати через вирішення внутрішніх суперечностей самого етапу входження у цю професію. Слід зазначити, що і вдосконалення навчально-виховного процесу у вузі може якісно покращити складний етап становлення молодого педагога.

Практичне «входження» випускника навчального закладу у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. З'єднання знань з досвідом належить до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері діяльності. Але цього недостатньо: вчитель має розвинути у собі комплекс (більш або менш повний) здібностей спілкування у процесі навчання.

Протиріччя між педагогічною підготовкою, соціально-психологічними сподіваннями та реальними умовами навчання в школі

є основною рушійною силою становлення компетенції вчителя. Причому вуз не вчить вміню спілкування з учнями, налагодження продуктивних взаємовідносин, управління діяльністю інших тощо.

Практика показує, що набуті знання та уміння повинні бути ще реалізовані у педагогічному процесі. А це набагато важче, ніж здобування хороших оцінок у дипломі. Отже, професійна підготовленість — це складний і надзвичайно важливий процес. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків, серед яких провідне місце посідають здібності спілкування.

Протиріччя початкового етапу становлення вчителя проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням. При цьому змінюється об'єктивний статус вчителя на підставі компетенції його у системі стосунків з іншими людьми. Так, основним видом діяльності студента була навчальна, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все відбувається зовсім по-іншому, коли йдеться про роботу в системі «суб'єкт — суб'єкт», тобто про компетенцію вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього, педагогічної, діяльності — навчання учня.

Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом діяльності, він повинен бути компетентним.

Стати компетентним — набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, але придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю.

Вчитель змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, причому відповідальність не лише за себе, а й за інших, за своїх вихованців. Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але справжні причини труднощів лежать глибше — у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки у ролі учителя, в осмисленні сутності та змісту навчальних явищ і фактів. Бо без визначення для себе лінії поведінки у ролі педагога і відповіді на принципові, методологічні за своєю суттю запитання, учитель вимушений діяти за методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших колег. У результаті його навчальні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді навчальних методів та навичок спілкування. Невипадково у вчительському середовищі поширеною є думка, що вчителю достатньо добре знати свій предмет та добросовісно ставитися до роботи — і все буде гаразд без всякої педагогіки і психології, а разом з ними і компетенції.

Діяльність учителя розглядається як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує навчальну діяльність як одну з надзвичайно важливих різновидностей соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення учителем своїх функцій у навчанні. Конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок і компетенції

– комплексу здібностей навчального спілкування, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Окремі конкретні види діяльності можна розрізнати за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо [4]. Однак основне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість. Особливо це стосується вчителя, який має справу з предметом, що його засвоюють учні і з самими учнями – суб'єктами власної діяльності.

Предметом діяльності вчителя є навчання учнів, яке він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку школярів, підпорядкованих, у свою чергу, загальній меті – формуванню духовного світу останніх.

Оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління здійснює через діяльність, аналогічну (хоч і не тотожну) тій, яка призвела до появи цих пояснень [4]. Останнє і визначає основну мету вчителя – організувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося б формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

Центральним системоутворюючим ставленням (вихідним, початковим, нерозділним), яке є основою всієї навчальної діяльності, – є ставлення «вчитель-учні». Нагадаємо положення В.Ф.Ломова [5] про те, що двома визначальними сторонами людського буття є предметна діяльність («суб'єкт-об'єктні» стосунки) і спілкування («суб'єкт-суб'єктні» стосунки). Між цими сторонами навчальної взаємодії, зрозуміло, існують різноманітні взаємозв'язки і переходи, і, зокрема, специфічність діяльності вчителя – його компетенція. Вона якраз і полягає в тому, що процес буде утворюватися за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації у системі «вчитель – учні».

Важливо визначити той аспект педагогічної діяльності, що пов'язаний зі спілкуванням і його значенням у формуванні взаємовідносин в системі навчання. Визначення професійної діяльності вчителя слід розглядати через відношення «суб'єкт-об'єкт», «суб'єкт-предмет». Але діяльність включає і відношення людини до інших людей, однак це відношення звичайно не розкривається: в кращому випадку воно лише припускається як імпліцитно прибуттє. Отже, психологічний аналіз і понятійний апарат педагогічної діяльності розроблялися у відношеннях «суб'єкт-об'єкт», тобто «учень – вчитель». Однак спілкування – це одна, про те важлива сторона побудови взаємин у навчанні. У зв'язку з цим виникає необхідність поглибити розробку категорії спілкування, що розкриває відношення «суб'єкт-предмет-суб'єкт(и)». При цьому і поняття «спілкування» стає більш чітким, воно використовується для характеристики головним чином міжособистісних стосунків. У навчальному спілкуванні здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами тощо, розвивається система стосунків «суб'єкт-суб'єкт(и)».

Спілкування у навчанні – основа формування взаємин у навчанні. Адже і сама людина в умовах навчання, у відносинах з іншою людиною, з іншими людьми стає іншою. Спілкування в навчанні впливає на характер психічного відображення, свідомості, склад особистості, а також аналіз того, як вона оволодіває засобами комунікації та який вплив воно виявляє на психічні процеси, стани і властивості.

Спілкування – детермінанта системи психічних явищ, щось зовнішнє по відношенню до психічного. Воно і психіка внутрішньо пов'язані: в актах спілкування здійснюється презентація «внутрішнього світу» суб'єкта іншому суб'єкту і сам цей акт припускає «внутрішній світ». Спілкування – взаємодія людей, суб'єктів взаємодії. Для нього необхідні дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт.

Спілкування припускає, за словами К.С.Станіславського, «зустрічний струмінь», кожний акт якого виступає як акт сполучення

дві учасників, об'єднання в щось ціле, яке володіє новими якостями, не такими, як у його учасників. «Одиницями» спілкування є цикли, в яких відображаються відношення позицій, установок, точок зору кожного з партнерів, де переплітаються прямі і зворотні зв'язки у потоці інформації, що між ними циркулює. Так, «одиноцею» мови, на думку М.М.Бахтіна, є «двоголосе слово» [2].

В навчальному діалозі «сходяться два розуміння, дві точки зору, два рівноцінних голоси, в двоголосому слові, в репліці діалогу чуже слово так або інакше враховується, на нього реагують або його передбачають, воно переосмислюється або переоцінюється і тощо» ...Реальною одиницею мови, пише М.М.Бахтін, є «не ізольоване одиничне монологічне висловлювання, а взаємодія принаймні двох висловлювань, тобто діалог» [2].

У навчанні при побудові взаємин використовуються засоби і способи, характерні для спілкування, тому вони будуються за законами спілкування (наприклад, діяльність вчителя, викладача, лектора). Дії (в тому числі і предметно-практичні) використовуються як засіб і засоби спілкування, що будується згідно з правилами діяльності (наприклад, театральне подання, демонстраційна поведінка).

Виділяються три основних класи функцій навчального спілкування, які здійснюють регуляцію взаємовідносин вчителя та учня: інформаційно-комунікативна передача-прийм інформації; регуляційно-комунікативне спілкування як регуляція поведінки і стосунків; афективно-комунікативна – детермінація емоційної сфери людини.

Функції навчального спілкування виступають в єдності, але реалізуються вони щодо формування взаємин у навчанні всіляко. Наприклад, акт спілкування, є для одного передачею інформації, для іншого – функцією емоційної розрядки. Функції спілкування можна розглядати і в іншому плані. А саме, навчальне спілкування виконує також і функцію організації взаємовідносин у навчанні. Інша не менш важлива функція спілкування у навчанні пов'язана з процесами пізнання людьми одне одним. Функція розвитку відносин у навчанні – це, мабуть, найбільш важлива і складна, але й найменш вивчена, і тому припускає врахування комплексу багатьох психологічних питань.

Ось чому навчальне спілкування – особливий вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду. Навчальне спілкування – процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Звичайно, навчальне спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, організатором такої взаємодії, він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з боку вчителя міжособовою взаємодією у системі «Я і учні» у навчальному процесі.

Підкреслимо ще одну обставину. Ефективне розв'язання завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу управління вчителем навчанням учнів. Сутність продуктивного, рефлексивного управління полягає у тому, що вчитель має поставити учня у ситуацію активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління (саморегуляції), самоорганізації та самоконтролю власною діяльністю; організовувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями.

Психологічну структуру діяльності вчителя доцільно розглядати як процес рефлексивного управління «іншою» діяльністю (тобто діяльністю учнів – навчанням). Основна мета такого рефлексивного управління – зробити учня активним суб'єктом власної діяльності і розвинути у нього здатність до самоуправління у своєму навчанні.

Таким чином, соціально-психологічний, психолого-педагогічний та конкретно-методичний аналізи показали, що суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні є основними засадами у формуванні компетентності вчителя – комплексу здібностей до

навчального спілкування, джерелом активності діяльності як вчителя так і учня, що сприятиме підвищенню продуктивності самоуправління у навчальному процесі.

Суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчання – це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня.

У роботах Н.В.Кузьміної, В.О.Кан-Каліка, М.Д.Нікандрова, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спіріна та інших авторів детально аналізується проблема розв'язання вчителем навчальних задач. Вони відзначають, зокрема, що навчальна задача виникає кожного разу тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу. Разом з тим вони підкреслюють наявність багатозначності процесу розв'язання навчальних задач. Якщо ж навчальна ситуація однозначна, тобто вона не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

За даними Н.В.Кузьміної [3], коли можливе не одне рішення і потрібно знайти найкращий спосіб досягнення потрібного результату, виникає педагогічна задача. В.О.Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, підсумовує, що всі вони є передусім задачами соціального управління. І тому, опираючись на загальні теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

- 1) аналіз педагогічної ситуації в суб'єкт-предмет-суб'єктній системі (діагноз);
- 2) проектування результату (прогноз) і планування педагогічних впливів у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;
- 3) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;
- 4) регулювання і коригування навчального процесу;
- 5) підсумковий облік, оцінка одержаних результатів успішності навчання учня і визначення нових педагогічних задач.

Але специфічною особливістю навчальних задач є те, що переважна більшість з них, зазвичай, не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Як підкреслювала Н.В.Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень навчальної задачі і пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Н.В.Кузьміна зазначає, що вчителі, які вміють формулювати і приймати педагогічні рішення, часто не бачать навчальних задач. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, опитують їх і т.п., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що вчителі навчальні задачі підмінюють проміжними – функціональними завданнями [3].

Отже, перед тим як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а навчальну задачу. Учителю, спираючись на знання щодо рівня розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший прогрес у навчанні та вихованні.

Конструюючи систему навчальних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самостійно формулювати задачі і самостійно

розв'язувати їх, переживати радість перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

Таким чином, є всі підстави класифікувати види навчальних задач, які розв'язуються в системі суб'єкт-предмет-суб'єктних взаєминах, зокрема:

- 1) система задач, яка розв'язується вчителем при підготовці предмета викладання і урахування індивідуальних можливостей сприйняття навчального матеріалу учнями;
- 2) задачі пов'язані з упорядкуванням навчального матеріалу, утворення методичного апарату для покращення засвоєння знань і його контролю;
- 3) задачі спрямовані на активізацію мислинних операцій учнями у формі довізнання задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

Узагальнюючи відмітимо, що визначальними у плані становлення навчальних взаємин задачами є предметна діяльність та спілкування. Зрозуміло, що між ними існують різноманітні взаємозв'язки й взаємні переходи, але це аж ніяк не виключає їх принципової специфіки.

Оскільки, в основі навчальної діяльності перебуває система «суб'єкт – предмет – суб'єкт», то вона і є центральним системотворчим джерелом, що визначає її сутність, становлення та розвиток. Предмет діяльності вчителя – це навчальна діяльність учнів. Саме вчитель має організовувати та регулювати її відповідно до завдань навчання та виховання, підпорядкованих, у свою чергу, більш загальній меті розвитку морально-духовного світу останніх, формування ціннісно-сислової сфери їх особистості.

Важливо підкреслити, що розв'язання завдань, які стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів. Сутність управління – продуктивного, рефлексивного – полягає у зміні позиції учня, в перетворенні його з об'єкту зовнішніх впливів в активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі соціального життя, в розвитку спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю.

Усе це вимагає розвитку у вчителів позитивної «Я-концепції», формування адекватних умінь, навичок, індивідуально-психологічних та особистісних якостей.

Висновки. Узагальнюючи підкреслимо, що стати компетентним вчителем — означає набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомим, авторитетним, але придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю. У зв'язку з цим необхідно розглядати категорію спілкування через розкриття відношення «суб'єкт-предмет-суб'єкт(и)». Тоді навчальне спілкування слід розуміти, як процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу. Причому суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні – це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети — формування особистості учня. Отже, оскільки, в основі навчальної діяльності перебуває система «суб'єкт – предмет – суб'єкт», то вона і є центральним системотворчим джерелом, що визначає її сутність, становлення та розвиток.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в 2-х томах / Борис Герасимович Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1985. – 182 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
6. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Наталя Василівна Чепелева. – К.: Знання, 1989. – 32 с.

Щербан Г.В.

Особенности формирования продуктивных взаимоотношений в процессе обучения

В статье рассматриваются психологические особенности организации субъект- предмет- субъектных взаимоотношений в процессе обучения как непрерывного процесса решения учителем нескончаемого ряда обучающих задач, направленных на достижение общей цели – формирование личности ученика. В исследовании доказано, что субъект-предмет-субъектные взаимоотношения в процессе обучения формируются во время обучающего общения, которое следует понимать как процесс коллективной работы учителя

и ученика, где указанная форма взаимодействия строится на активной обратной связи, которая организывает, регулирует и обогащает каждого участника данного процесса.

Ключевые слова: обучающее общение, обучающая задача, педагогическая компетентность, субъект- предмет- субъектные взаимоотношения в процессе обучения.

Scherban G.V.

Specifics of productive relationship forming in the teaching process

The author of the article has considered the psychological features of the organization, subject-object-subject relationship in training, as a continuous process to address the teacher of an infinite number of training tasks aimed at achieving a common goal – the formation of the individual student. The study has proved that the subject-object-subject relationship in the teaching process are formed during the academic communication, which must be understood as a process of general work of teacher and student, in which this form of interaction is based on active feedback, which organizes, manages and enriches each participant of this process.

Keywords: teaching communication, learning task, teacher competence, subjects, subject-object-subject relationship in training.

УДК 77:37.03

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ УЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

Щербан Т.Д.

У статті розглядається процес мислення вчителя. Мислення педагога має категоріальний характер і виражається в розумінні і засвоєнні навчальної інформації. Активізація мислення вчителя і учня здійснюється в утворенні провідної ідеї, пов'язаної з розвитком його інтелектуального потенціалу. Втіленні ідеї в конструктивну схему, яка у розгорнутому вигляді показує шлях втілення конкретної ідеї, а конкретна ідея інтелектуального потенціалу учня трансформується у оперативний образ системи ситуацій, які є проміжними на шляху до мети.

Ключові слова: навчальна задача, мислення, мислительна активність, категоріальний характер, провідна ідея, образ.

Успішне розв'язання висунутих часом проблем освіти залежить від багатьох чинників, у складі яких не останнє місце займає мисленнєва активність педагога. Актуальність дослідження проблеми мислення вчителя важко переоцінити. Її вирішення сприяє перетворенню потенційних можливостей і його особистості і особистості учня як суб'єктів навчання. Таким чином, предмет представленого дослідження – процес розв'язання вчителем навчальних задач.

Формування у студентів педвузів готовності до майбутньої професійної діяльності передбачає формування педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань з педагогіки, загальної, вікової та соціальної психології, методик викладання і виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності – в процесі прийняття рішень за конкретних обставин у навчанні (Н.В.Чепелева) [5].

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема внутрішніх механізмів психіки, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Процес розв'язання педагогічної задачі можна проаналізувати з точки зору його етапів, стадій, фаз. Кожний з таких етапів є деяким мікроциклом вирішення, тобто відносно просту одиницю мисленнєвої діяльності, яка має при цьому свою структурну організацію (Ю.Н.Кулюткіна, Г.С.Сухобоской) [3]. Мікроцикл характеризується: процесами досягнення певних результатів, що відповідають вимогам задачі (шляхом здійснюваних суб'єктом операцій); процесами контролю та оцінки цих результатів (шляхом їх порівняння з певними схемами рішення).

Слід мати на увазі, що спрямованість мислительної діяльності детермінується самою задачею. Всяка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим, тобто їх актуальне неспівпадання і в той же час наявність потенційної можливості розкриття шуканого через задане. Як підкреслював С. Л.Рубінштейн, мислення завжди виходить з проблемної ситуації. Проблемною є така ситуація, в якій щось імпліцитно до неї включене, але в ній ще невизначене, невідоме, а лише дане через своє відношення до того, що у ній задано. Відношення невідомого, шуканого до

вихідних даних проблеми визначає спрямованість мисленнєвого процесу [4].

Під час процесу розв'язання задачі людина постійно співвідносить задане і шукане, у результаті чого будує певну схему своїх дій, схему, яка випереджає майбутні результати. Цю спрямовуючу основу дій називають по-різному (мисленна модель шуканого, образ майбутнього результату, концептуальна схема рішення, орієнтувальна основа дій тощо), але у кожному випадку мова йде саме про внутрішні мисленні моделі, які спрямовують та регулюють дії людини. Підкреслимо, що такі мисленнєві моделі будуються, враховуючи більш загальні категорії та уявлення, притаманні людині, і конкретизуються відповідно до заданих умов та вимог задачі. Форма таких моделей може бути найрізноманітнішою (наочні образи, конкретні уявлення, вербалізовані поняття тощо).

Таким чином, навчальні задачі правомірно розглядати як структурну одиницю мисленнєвої діяльності вчителя. Відповідно функціями його мислення (у співвідношенні до практичної діяльності) будуть функції аналізу конкретних навчальних ситуацій, постановки задач у конкретних умовах діяльності, створення планів розв'язання цих задач, регулювання процесу здійснення намічених планів, оцінка одержаних результатів. Іншими словами, мислительна діяльність учителя носить яскраво виражений практичний характер. Її метою є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі. Найважливіша умова досягнення цієї мети – організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий їх розвиток Л.С.Виготський, Е.К.Лієпінш, М.Г.Ярошевський та ін.)

Метою статті є висвітлення особливостей мисленнєвої активності педагога, діяльність якого здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних (педагогічних) ситуацій, а метою такого практичного мислення є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

У ряді психологічних досліджень предметом спеціального аналізу стали особливості практичного мислення вчителя. Зокрема, центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних і вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. Саме з того, як учитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Категоріальні структури мислення дозволяють організовувати і осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категоризацію чуттєвих даних [2]. Тому всі конкретні знання про оточуючу дійсність набувають для людини категоріального значення. Категорії функціонують у свідомості людини і як найбільш загальні поняття, і як вихідні схеми мислення, що спрямовують думку на

пошук найбільш фундаментальних характеристик об'єкту.

М.Г.Ярошевський, розглядаючи категоріальний характер мислення, підкреслював, що об'єкт, який осмислюється, дається у системі категорій, що відображають досягнутий на даний момент рівень розвитку наукового знання [6]. О.О.Баталов показав, що проблема категоріального характеру мислення — не лише проблема психології наукової діяльності, а й вкрай важлива проблема психології практичного мислення, отже — і навчального мислення. Найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень є оволодіння категоріальним (понятійним) апаратом навчальних предметів, які треба осмислити перетворюючи навчальні тексти, в смислові конструкції, насичені образами, почуттями і умовами для активності уяви. При цьому перенесення теоретичних знань у практику є не прямим, а включає ряд перехідних ланок, пов'язаних з трансформацією теоретичних знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, та їх перекладом на мову практичних дій учителя.

Руху теоретичних знань у процесі вироблення вчителем педагогічних рішень присвячено спеціальне психологічне дослідження [3]. Його автори показують, що одержані вчителем теоретичні знання (методологічні, психолого-педагогічні, методичні) — складові його компетенції у ході педагогічної діяльності — мають бути трансформовані у певну специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач. По суті, успішне здійснення такої інтеграції є необхідною умовою становлення компетенції вчителя, його формування як професіонала.

Проблема трансформування знань полягає у тому, що теоретичні знання, одержані майбутніми вчителями у вузі, побудовані відповідно до внутрішньої логіки окремих наукових дисциплін, визначаються предметами, цілями та завданнями останніх. Вони є результатом аналітичного розв'язання науково-теоретичних проблем, і, як наслідок, мають узагальнений і абстрактний характер.

Теоретичні знання відображають сутність і закономірності відповідних явищ, процесів і відіграють роль загальних принципів, що спрямовують навчальну діяльність, але їх практичне використання вчителем залежить від конкретних умов його роботи. З іншого боку, практична діяльність учителя будується відповідно до своїх особливих і специфічних законів. Так, проблеми, які виникають у вчителя, носять різнобічний, цілісний і комплексний характер. Для їх ефективного розв'язання вчитель має синтезувати (інтегрувати) знання, одержані при вивченні різноманітних теоретичних дисциплін, включити їх у категоріальний апарат мислення у процесі навчання учня. Тобто, психолого-педагогічні знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних наук, не стають прямо і безпосередньо «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат мислення вчителя — властивості особистості, яка складає основу компетенції.

Теоретичні знання (категоріальні проблеми) при розв'язанні суто педагогічних і навчальних задач використовуються вчителем, зазвичай, не у «знятому вигляді», як це дається у підручниках. Їх текст утворено з розрахунком на скороченість і згортаність у категоріальні структури. Мислення вчителя повинно мати, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згущення», які і є безпосередньо когнітивною основою для прийняття навчальних рішень, і, по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Оскільки, психолого-педагогічні знання стоять ніби за рамками навчальних рішень, визначають їх, але не знаходяться у центрі уваги, то у цьому випадку контролюються передусім здійснювані вчителем дії та їх результати. Для того, щоб когнітивні передумови — щоб знання стали зрозумілими, треба і визначити практичні дії, які повинні стати предметом розгорнутого аналізу. Вчитель має зайняти особливу (рефлексивну) позицію щодо власних рішень і дій, вичленити їх для спеціального дослідження, осмислення та оцінки.

Методологічне положення Л.С.Виготського про процес інтеріоризації особистістю соціальних стосунків має принципове

значення і відіграє роль регулятора діяльності. Згідно з Л. С. Виготським, засіб впливу на себе спочатку є засобом впливу на інших або впливу інших на людину. Як наслідок, він формулює загальний генетичний закон розвитку у такому вигляді: будь-яка функція у культурному розвитку проявляється двічі: спочатку в соціальному плані, потім — у психологічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім в особистості — як категорія інтрапсихічна [1].

Відповідно до теорії Л. С. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує їх) спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. Під час внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самій людині. Саме ці індивідуальні уявлення і схематизм визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Відзначимо, що такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то і просто неправильними. Для того, щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріоризувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Людина, включаючись у взаємодію з іншими людьми, засвоює різноманітні функціональні позиції та ролі і на цій основі перетворює «зовнішнє» у «внутрішнє».

Однак, для того, щоб розвивати внутрішні функції, людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну міжособову взаємодію, збагачуючи себе новими функціями і засобами регуляції дій. Отже, предметної діяльності вчителя має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання тощо.

Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети. Відповідно до цього процес формування навчальних умінь передбачає оволодіння зовнішньою (предметною) і внутрішньою (ідеальною) сторонами навчальної діяльності. Освоюючи лише зовнішню предметну діяльність, тобто практичні дії, вчитель визначає спосіб дії на основі лише логіки практичних дій (спочатку робить, а потім аналізує, чому дані дії привели або не привели до потрібного результату).

Оскільки логіка практичних дій не розкриває закономірних зв'язків між компонентами навчального процесу, то вчителі при цьому часто не можуть обґрунтувати, які саме способи дій і чому саме були вибрані в тій чи іншій ситуації, вони просто копіюють дії інших або сліпо виконують вказівки методичних розробок. Свідомо навчальна дія — це спроектована, передбачувана дія, основана на осмисленні мети, способів виконання та принципу вибору цих способів. Саме глибока теоретична основа надає навчальним умінням цілеспрямованого, усвідомленого характеру. Кожне навчальне вміння, таким чином, є певною сукупністю інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємозв'язаних, виконуваних у певній послідовності.

У психологічних дослідженнях [3] розкривається логіка руху теоретичних знань у процесі вироблення навчальних рішень. Підкреслюється, зокрема, що, у вчителя, передусім, мають бути сформульовані певні провідні ідеї, які задають загальну спрямованість його діяльності. При цьому принципово, що ці ідеї повинні бути засвоєними вчителем на рівні особистих педагогічних переконань. Лише в такому випадку вони будуть не просто декларованими ідеями, а такими, що реально мотивують дії вчителя. Наявність провідної ідеї визначає спосіб бачення вчителем конкретних навчальних ситуацій, дозволяє йому виділяти характерні для кожної з них проблеми, тобто певні протиріччя між поставленими цілями та реальними умовами їх досягнення.

Втілення ідеї в конструктивну схему (модель, проект, задум) рішення, яка б врахувала особливості конкретної навчальної ситуації — наступний етап її реалізації. Реальне втілення конструктивної схеми, яка є основою для регуляції процесу взаємодії вчителя з учнями, — це оперативний образ ситуації. В останньому

відображається як конструктивна схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії між учителем і учнями у даний момент часу. Саме оперативний образ ситуації дозволяє вчителю відбирати поточну інформацію у ході реалізації рішення, швидко уточнювати і коригувати свої дії.

У практичному мисленні вчителя, ще раз наголосимо, завжди мають місце два зустрічні процеси: а) вчитель постійно одержує інформацію про реальну ситуацію діяльності, зміст якої дозволяє йому будувати чуттєво-конкретне уявлення про цю ситуацію; б) витримує напроми збору такої інформації, вибіркоче ставлення до неї, систематизації і узагальнення її. Всі ці процеси у навчальному спілкуванні регулюються на основі тих критеріальних структур, що притаманні вчителю.

Необхідною передумовою розвитку вчителя, як суб'єкта навчальної праці, є формування критеріальних структур, що здійснюється у процесі поєднання теоретичних знань та практичного індивідуального педагогічного досвіду. При цьому теоретичні знання розширюють межі власного чуттєво-інтуїтивного досвіду, спрямовують, організовують, осмислюють його в соціальному контексті і, таким чином, відкривають можливості для його вдосконалення та розвитку.

Процес перетворення теоретичних знань на емпіричні конструктивні схеми, що безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих знань, але й часто призводить до їх стереотипізації. Як показано у дослідженнях [3], у випадках, коли критеріальна система вчителя достатньо повна, диференційована та структурована, її стереотипізація не спричиняє негативних наслідків. Проте дуже часто це не так. Тоді виникає необхідність реконструкції конструктивних схем.

Розв'язання проблеми реконструкції конструктивних схем вимагає від учителя усвідомлення (рефлексії) власного категоріального апарату, його сильних і слабких сторін, переосмислення сформованих критеріїв аналізу і оцінки навчальних явищ на основі психолого-педагогічної теорії. Таким чином, ми виходимо ще на одну, принципово значиму, особливість навчальної діяльності.

Оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною, але недостатньою умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дозволяють учителю розвиватися як професіоналу. Рефлексивне ставлення компетенції вчителя до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме рефлексія забезпечує можливість виходу з повного заглиблення у безпосередній процес, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього [4].

Проведено наступне дослідження. Вчителям пропонувалось три варіанти умінь: сенсорних, перцептивних і розумових. В кожному варіанті серед цього переліку було лише одне вміння розв'язування навчальних задач (вказане вище), яке ми вважаємо провідним. Досліджувані (83 особи) визначали його місце і значущість серед всього переліку, тобто зранжували ці вміння наступним чином: аналіз навчальної ситуації (70 осіб); встановлення суттєвих та несуттєвих ознак спостережуваних фактів, співставлення їх, визначення подібності та відмінності (65 осіб); встановлення причинно-наслідкових зв'язків і на цій основі вироблення стратегії і тактики впливів на учня, групу чи клас (45 осіб). Аналіз одержаних результатів, свідчить, що значна частка вчителів не розрізняють умінь розв'язувати навчальні задачі від інших, і відповідно не надають їх значимості і цінності.

Проведено експеримент, метою якого було формування у вчителів умінь розв'язувати навчальні задачі. При дослідженні значна увага приділялася: забезпеченню операціоналізації психолого-педагогічних знань; формування інтегрального умінь використовувати теоретичні знання для аналізу навчальних ситуацій; виділення навчальних задач; прийняття обґрунтованих і продуктивних рішень.

Розглянемо результати експерименту. В таблиці наводяться експертні оцінки динаміки умінь учителів розв'язувати навчальні задачі (у ролі експертів виступали викладачі кафедри педагогіки і психології та методисти), критерії оцінки рівнів підготовленості залишалися тими ж, що й вище.

Таблиця 1.

Динаміка сформованості умінь учителів розв'язувати навчальні задачі

Етапи експерименту	Рівні підготовленості, що відповідає фаху вчителя			
	Вища категорія	I категорія	II категорія	Спеціаліст
На початок експерименту	15,0	19,0	41,0	25,0
По завершенню експерименту	23,0	52,0	25,0	-

Аналізуючи результати дослідження розвитку умінь розв'язувати навчальні задачі, вкажемо на такі основні тенденції.

Найважливішим результатом формуючого експерименту стало зникнення групи з рівнем готовності до розв'язання навчальних задач, який відповідає фаху спеціаліста; наголосимо, що під час звичайного (традиційного) педагогічного процесу серед учителів зі стажем роботи від 1 до 3 років з таким рівнем виявилось 22,0%, а серед тих, стаж роботи яких знаходився у межах від 3 до 8 років – 16,0%.

У групі з рівнем готовності до розв'язання навчальних задач, що відповідає фаху вчителя II категорії, на перший погляд, суттєвих змін не відбулося (кількість зменшилася від 41,0% до 25,0%), але при цьому не враховується та обставина, що в цю групу перейшла більшість учителів, які на початок експерименту характеризувалися найнижчим рівнем готовності, а більшість віднесених до цієї групи внаслідок проведеної роботи перейшли в групу з вищими показниками готовності до розв'язання навчальних задач.

Суттєво збільшилися показники рівня готовності до розв'язання навчальних задач у групі вчителів, яка відповідає фаху вчителя I категорії, (від 19,0% до 52,0%), передусім за рахунок переходу до неї тих учителів, які на початок експерименту були нижчої готовності.

Зростання показників рівня готовності до розв'язання навчальних задач у групі учителів, яка відповідає фаху вчителя вищої категорії має менш виражений характер (від 15,0% до 23,0%), що можна інтерпретувати необхідністю спеціального етапу закріплення вироблених стратегій дій у практичній навчальній діяльності.

Зупинимось детальніше на деяких якісних аспектах розглядуваної проблеми. В судженнях експертів та самохарактеристиках учасників експерименту передусім відмічається: зміна ставлення до психолого-педагогічної теорії. Вкажемо у цьому зв'язку на зростання систематичності та осмисленості теоретичних знань учителів; прагнення операціоналізувати психолого-педагогічні знання, виробити на їх основі конструктивно-методичні схеми аналізу навчальних ситуацій; прийняття продуктивних рішень; вироблення особистісного ставлення до психолого-педагогічних концепцій.

Слід відмітити, що під час експерименту відбулися і певні позитивні зміни у підході учителів до визначення цілей процесу навчання взагалі, завдань вивчення учнями певного навчального предмету, навчальних тем та матеріалу окремих уроків. Напроми цих змін, судячи з самохарактеристик учасників експерименту, такі: від зосередженості передусім на власній діяльності до роз-

виту орієнтацій на організацію діяльності учнів.

Під кінець експерименту серед його учасників виділилися особи, які: орієнтувалися передусім на диференційований підхід до учнів для кращого засвоєння ними навчального матеріалу; спрямовували свою увагу передусім на розвиток пізнавальних інтересів учнів; прагнули забезпечити розвиток особистості учнів через використання системи завдань, що поступово ускладнювалися.

Висновки. Отже, система суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин

переважно будується на мисленні, яке має категоріальний характер і виражається в розумінні і засвоєнні навчальних текстів. Активізація мислення вчителя і учня здійснюється в утворенні провідної ідеї (уроку, чверті, року), пов'язаних з розвитком його інтелектуального потенціалу, втіленні ідеї в конструктивну схему, яка у розгорнутому вигляді показує шлях втілення конкретної ідеї, а конкретна ідея інтелектуального потенціалу учня трансформується у оперативний образ системи ситуацій, які є проміжними на шляху до мети.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.6. – 400 с.
2. Липиньш Э.К. Категориальные ориентации познания / Э.К. Липиньш. – Рига: Зинатне, 1986. – 210 с.
3. Кулюткина Ю.Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
4. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1958. – 146 с.
5. Чепелева Н.В. Психологическая герменевтика – наука о понимании / Наталья Васильевна Чепелева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С.6-10
6. Ярошевский М.Г. Неправомерное мнение о несовместимости естественнонаучного образа мысли с ценностно-нравственным воззрением на сущность человека / Михаил Григорьевич Ярошевский // Человек. – 1998. – № 2. – С.46-48

Щербан Т.Д.

Исследование особенностей мыслительной активности учителя в процессе решения обучающих задач

В статье рассматривается процесс мышления учителя. Мышление педагога носит категорический характер и выражается в понимании и усвоении обучающей информации. Активизация мышления учителя и ученика происходит в процессе создания ключевой идеи, связанной с развитием его интеллектуального потенциала. Внедрение идеи в конструктивную схему, которая в развернутом виде указывает путь реализации конкретной идеи, а конкретная идея интеллектуального потенциала ученика трансформируется в оперативный образ системы ситуаций, которые являются промежуточными на пути к цели.

Ключевые слова: обучающая задача, мышление, мыслительная активность, категорический характер, ключевая идея, образ.

Scherban T.D.

To the issue of specifics of cognitive activity of a teacher in the process of performing teaching tasks

The author of the article has considered the process of teacher thinking. The thinking of a teacher is categorical and expresses itself in understanding and mastering of educational information. Making more active of teacher and pupil thinking is fulfilled by the creation of the leading idea connected with the development of his/her intellectual potential. Ideas have been inculcated into constructive scheme which shows the way of inculcation of specific idea of the intellectual potential of the pupil transforms into operative form of the system of situations which are intermediate on the way to the goal.

Key words: teaching task, thinking, thinking activity, categorical character, leading idea, form.

УДК 378.14: 37.013.77

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Яцина О.Ф.

У статті автор розглядає психологічні аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів в умовах навчання у вищій школі.

Ключові слова: активізація пізнавальної діяльності, активність студентів, учбовий процес.

Постановка проблеми. Наукові, соціально-економічні та технологічні досягнення суспільства обумовлюють тенденцію до його прогресивного розвитку в усіх напрямках і відповідно висувають нові вимоги до системи освіти, основна мета якої полягає у формуванні компетентної, соціально активної творчої особистості. Проте в умовах існуючої системи організації навчального процесу рівень готовності студентів до майбутньої професійної діяльності не в повній мірі відповідає вимогам до сучасного спеціаліста. Для глибокого оволодіння матеріалом навчальних програм студентству необхідно постійно вдосконалювати свої знання, виробляти навички дослідника, активізувати пізнавальну діяльність. Сьогодні процес учбової діяльності вищих закладів освіти все більше спрямовується на збільшення кількості годин самостійної роботи студентів, яка у свою чергу ґрунтується на активній пізнавальній діяльності. Проте далеко не для кожного студента вона стає потребою у процесі професіоналізації. Розв'язання цього питання залежить від впровадження інновацій у систему вищої освіти, які відображаються в її складових:

меті, змісті, структурі, формі, методах, засобах навчальної діяльності та розвитку пізнавальної активності суб'єктів навчально-виховного процесу, що позначаються на якості навчання майбутніх спеціалістів. У зв'язку з цим постає проблема створення відповідних психологічних умов активізації пізнавальної діяльності в умовах навчання у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку пізнавальної активності постійно в центрі уваги науковців, оскільки її успішне розв'язання дає можливість підвищувати ефективність, результативність і якість навчально-виховного процесу. Психологічні її аспекти висвітлені у працях Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, О.Леонтьєва, А.Матюшкіна, С.Рубінштейна, Н.Талізної та інших. Проблема управління навчально-пізнавальною діяльністю стала предметом дослідження П.Атаманчука, Б.Коротяєва, В.Лозової, В.Онищука, Т.Шамової та інших. Основні положення сучасної теорії розвитку пізнавальної активності відображено в працях В.Вергасова, Т.Шамової, Г.Щукіної.

Мета статті. Обґрунтувати психологічні умови розвитку пізнавальної активності студентів в умовах навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-теоретичних засад організації навчально-пізнавальної

діяльності студентів і психолого-педагогічних аспектів активізації цієї діяльності показав глибокий інтерес науковців до означеної проблеми. Вивчення наукової літератури доводить важливість забезпечення активності суб'єктів пізнання в учбовій діяльності. Науковці стверджують, що пізнавальна активність особистості – це діяльний стан, який виявляється в різнобічному глибокому інтересі до знань, прикладанні зусиль, напруженні уваги, розумових і фізичних сил задля досягнення поставленої мети. В роботах І.Підласого, Т.Шамової, Г.Шукіної звертається увага на необхідність реалізації в практиці учбової діяльності розвивальної функції навчання, забезпечення оптимального співвідношення керівної ролі викладача та самостійної роботи студента в навчальному процесі як основного компоненту активності суб'єктів навчання. Вивчаючи дане питання, кожен із дослідників робить акцент на певному аспекті пізнавальної активності. Так, М. Махмутов розглядає дане питання з боку інтраіндивідуальної структури особистості, вважаючи активність виявом вольової, емоційної та інтелектуальної сторін особистості [5]. Т. Шамова бачить її як єдність діяльності, в якій проявляється особистість самого суб'єкта навчання з його відношенням до змісту, характеру діяльності і бажанням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальної мети [8]. Г. Шукіна доводить, що пізнавальна активність є найсильнішим стимулом формування цілісної особистості, рівень якої залежить від розвитку інтересу в системі інших мотивів [9]. В «Психологічній енциклопедії» активність розглядають як одну з характеристик діяльності та поведінки людини, при якій активність має усвідомлений і цілеспрямований характер, відзначається діяльністю і значною стійкістю [6, с.15]. К. Абульханова-Славська зазначає, що активність – це притаманний особистості спосіб об'єктивізації, самовираження (і в діяльності, і в спілкуванні, і на життєвому шляху в цілому) у відповідності з її вищими потребами у визнанні, цінності тощо. Особистість за допомогою своєї

активності знаходить предмети, умови і ситуації задоволення потреб, регулює окремі дії і вчинки відповідним чином категоризує, моделює, перетворює дійсність [1, с.113-114]. Важливою в змісті дослідження проблем розвитку пізнавальної активності є думка Л.Божович про роль внутрішніх чинників активності: уявлень, ідей, потреб, інтересів. Дослідниця справедливо вважає, що будь-який вид соціальної активності (трудова, пізнавальна, творча тощо) залежить від потреб особистості, установок, ціннісних орієнтацій, переконань людини, тобто від характеру мотиваційної структури особистості, відтак мотивів діяльності [2]. Щодо мотивів учбової діяльності, то дослідники виокремлюють наступні: усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань; емоційність форми викладу учбового матеріалу; демонстрація перспективи в розвитку наукових понять; професійна спрямованість учбової діяльності; вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі учбової діяльності; наявність допитливості і «пізнавального психологічного клімату» в навчальній групі [4, с.266]. Таким чином, усвідомленість мотивів учбової діяльності є передумовою пізнавальної активності.

Поточніючі поняття «пізнавальна активність», дослідники вважають, що даний феномен властивий тій особистості, що виявляє готовність до самостійної діяльності у пошуку новітньої інформації, виокремлення наукових проблем і знаходження шляхів їх вирішення; вміння використовувати набуті знання для розв'язання нових завдань. Тобто це – інтегративна якість особистості, що спрямована на результативну діяльність, на творчий пошук, а зрештою, на самореалізацію.

Узагальнюючи різні підходи до розуміння поняття «пізнавальна активність», можна зробити висновок, що пізнавальна активність характеризує індивідуальні особливості людини в процесі пізнання нею власної діяльності, виникає у процесі діяльності через взаємодію певних зовнішніх та внутрішніх факторів (рис.1).

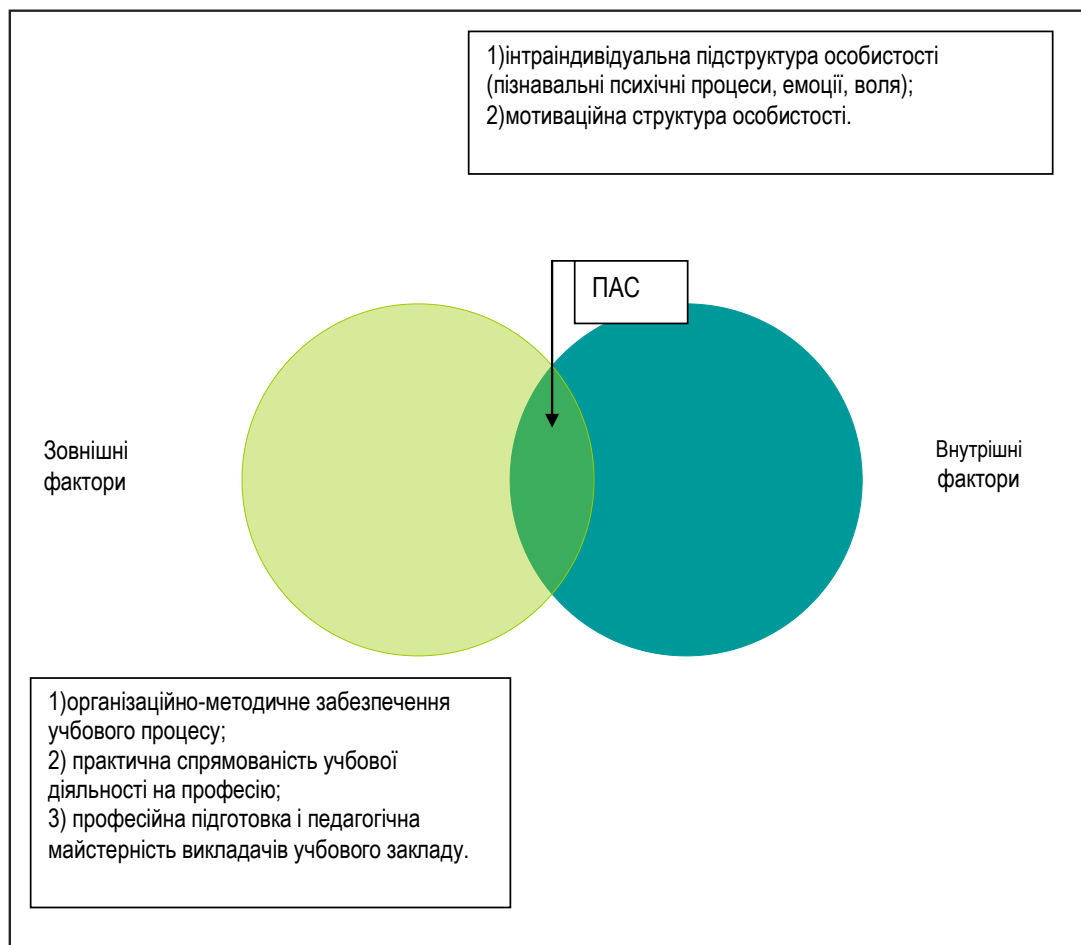


Рис.1. Чинники формування пізнавальної активності студентів (ПАС)

Традиційно активізація пізнавальної активності розглядається у зв'язку з удосконаленням методів і форм навчально-пізнавальної роботи студентів, що забезпечують його активну і самостійну теоретичну та практичну діяльність в усіх ланках навчального процесу. Не заперечуючи сказане, нам здається, що активізація пізнавальної активності має здійснюватися не тільки у напрямку до студента, а й до викладача. Це дія, що являє собою систему суб'єкт-суб'єктних взаємовпливів всіх учасників навчально-виховного процесу, результатом якої є розвивальне навчання, де важливим є пізнання шляхом самостійного пошуку, усвідомлення інформації та здатності використати отримані знання у нових соціальних умовах. Таким чином і статус викладача, що виконує навчальне навантаження, змінюється на статус дослідника, колеги. Психолого-педагогічним ефектом розвивального навчання є конструктивна взаємодія студентів і викладачів та особистісний підхід до студента у процесі вивчення навчальних дисциплін. Організація спільної учбової діяльності передбачає спільну відповідальність за її успішність, що у свою чергу вимагає від її учасників виявляти пізнавальну активність.

Активізація пізнавальної діяльності у процесі розвивального навчання стає можливою, коли викладач конструє такі проблемні ситуації, в яких звичні способи дій не дозволяють її вирішити, що примушує студентів рефлексувати. Відтак з'являються нові, об'єктивно необхідні уміння успішно досягати поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання. Тому переконані, що ефективність пізнавальної діяльності студентів у навчально-виховному процесі можлива за умови актуалізації їх суб'єктності шляхом використання особистісно-зорієнтованих технологій навчання. Стимулювання розвитку суб'єктності, зокрема здатностей до творчості, до самостійного визначення напрямку своєї діяльності посилюють мотиваційно-потребову сферу, а відтак визначають спрямованість особистості, сприяють саморозвитку.

Дослідники вважають, що структура мотивів студента, яка формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця [7, с.66]. Проведений нами серед студентів-психологів 1 та 2 курсів Ужгородського національного університету моніторинг за методикою Реана, Якуніна щодо мотивів навчальної діяльності показав, що домінуючими мотивами учбової діяльності є наміри стати висококваліфікованими спеціалістами (89%; 80%), успішно навчатися на наступних курсах (47%; 65%), набутти глибоких та міцних знань (63%; 50%), добитися схвалення батьків та оточуючих (40%), не відставати від сокурсників (47%) та отримати інтелектуальне задоволення (37%). Аналіз переважаючих мотивів дає підстави класифікувати їх як зовнішні та внутрішні. До внутрішніх ми віднесли професійні мотиви, що відображають значення навчальної діяльності у майбутньому як фахівця своєї справи; глибину і міцність знань; отримання інтелектуального задоволення від процесу пізнання. Зовнішні мотиви виражають цінності соціального змісту: відповідати очікуванням батьків, оточуючих, отримати їхнє схвалення; одержати диплом. За отриманими результатами можемо зазначити, що серед респондентів переважають студенти з вираженою професійною мотивацією. Припускаємо, що виявлені позитивні навчальні мотиви формують відношення студентів до пізнавальної діяльності та її складової – пізнавальної активності.

Окремо хочемо зупинитися на обговоренні такого мотиву учбової діяльності як отримання інтелектуального задоволення від процесу пізнання. Дослідники П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна, Е.Д.Чернов та ін. зазначають, що в інтелектуальному розвитку людини суттєва роль належить самостійній діяльності. Її студенти виконують у відповідності зі здібностями, адекватно вимогам майбутньої професійної діяльності. Тобто, пізнавальна активність студентів пов'язана із потребою пізнання, яка здійснюється у процесі самостійної науково-дослідницької роботи, що приносить інтелектуальне задоволення, відтак сприяє особистісному та професійному розвитку.

Ми відмічали, що важливим чинником пізнавальної активності студентів є практична спрямованість учбової діяльності на

професію. Фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації й вироблення практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Зміст фахової підготовки визначається фундаментальними навчальними дисциплінами спеціальності та спеціалізації; навчальними дисциплінами фахового спрямування. При цьому пізнавальна активність студентів розглядається нами як інтегративна якість особистості майбутнього спеціаліста і є важливою умовою його самореалізації. Якщо розглядати пізнавальну активність як критерій якісної підготовки фахівця, то варто пам'ятати, що ефективність її формування залежить від оптимальної організації процесу навчання в цілому. Тому доцільно посилювати практичну спрямованість змісту курсів, зокрема циклу дисциплін для самостійного вибору студентів, частка якого у порівнянні з дисциплінами самостійного вибору вузу менша у 2,5 рази. Така практика, на наш погляд активізувала би пізнавальну активність не тільки студентства, а й викладачів, посилювала науково-дослідницьку роботу. Адже високого рівня професійної майстерності й творчого підходу досягають лише за умов, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення, а також коли виявляється позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності.

Отже, оптимізація процесу індивідуально-професійної підготовки студентів вищих учбових закладів повинна бути максимально наближена до реальної діяльності.

Стимулом пізнавальної активності студентів є такі форми науково-дослідницької діяльності, як реферат, есе, курсові, бакалаврські, дипломні, магістерські роботи, виступи на конференціях. Під час виконання цієї діяльності виробляється самостійність, критичність висловлювання, вміння обґрунтовувати певні положення, набувається професійний досвід. Сприяють пізнавальній активності і відео- й аудіокомунікації, за допомогою котрих стало можливим організовувати інтерактивні діалоги і полілоги з різних питань, через електронні носії доступними є фонди наукових бібліотек. Таким чином у процесі активного використання інформаційних засобів отримання учбової інформації підвищується пізнавальна активність студентів. Разом з тим, комп'ютер, як слушно зауважує Б.Гершунський, повинен вирішити в першу чергу проблему інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу, а саме якісного рівня інформаційної подачі навчального матеріалу, що включає системність, логічність, послідовність, чіткість, проблемність, мобільність і глибину викладу, гарантує оперативне представлення інформації такого виду (оптимальної як за об'ємом, так і за змістом), який на даний момент потрібен користувачу. Раціональна подача інформації, тобто її ущільнення, графічний вигляд, швидкий пошук в різних текстах – важливий крок до активізації навчального процесу і формування творчих здібностей, вважає дослідник [3]. Ми згодні, що нові інформаційні технології, які є носіями вдосконалених методів і засобів навчання, сприяють пізнавальній активності, проте рівень сформованості пізнавальної активності у більшості студентів залишається репродуктивним. Причини такої ситуації, на наш погляд, зумовлені незрілістю внутрішніх факторів пізнавальної активності студентів (див. рис. 1).

Висновки. Пізнавальна активність характеризує індивідуальні особливості людини в процесі пізнання нею власної діяльності, виникає у процесі діяльності через взаємодію певних зовнішніх та внутрішніх факторів. Цілеспрямоване формування пізнавальної активності студентів в процесі учбової діяльності впливає на підготовку майбутніх спеціалістів. Психологічними умовами пізнавальної активності студентів є розвивальне навчання, де важливим є пізнання шляхом самостійного пошуку, усвідомлення інформації та здатності використати отримані знання у нових соціальних умовах; утворення системи суб'єкт-суб'єктних стосунків всіх учасників навчально-виховного процесу та особистісно-орієнтовані технології навчання. Як якість особистості пізнавальна активність грає важливу роль у самореалізації.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Борис Семенович Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 263 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»). Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 137 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Татьяна Ивановна Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Яцина Е.Ф.

Психологические аспекты активизации познавательной деятельности

В статье автор рассматривает психологические аспекты активизации познавательной активности студентов в условиях обучения в высшей школе.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, активность студентов, учебный процесс.

Yatsyna O.F.

Psychological aspects of activation of cognitive activity

The author of the article has considered psychological aspects of the activation of cognitive activity of the students of higher educational institutions.

Key words: activity, cognitive activity, students, instructor.

УДК 37.016:81

РОЛЬ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Канюк О.Л.

У статті розглядається роль іншомовного ділового спілкування у підготовці майбутніх соціальних працівників у контексті Болонського процесу.

Ключові слова: спілкування, ділове спілкування, іншомовне спілкування, соціальний працівник, Болонський процес.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти європейських країн, започатковані Сорбонською декларацією від 25 травня 1998 року, що спрямовані на створення відкритого європейського простору вищої освіти, тривають. Україна є активним учасником модернізації вищої освіти, аналогічній загальноєвропейським стандартам [6].

За умов трансформації українського суспільства, нестабільності політичної, економічної, правової системи зростає значення соціальної роботи, мета якої полягає в регулюванні правових, економічних відносин людини з суспільством, наданні всебічної допомоги і підтримки кожному громадянину. Успішна реалізація завдань соціальної роботи неможлива без висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, які повинні володіти відповідними професійними вміннями (когнітивними, конструктивними, організаційними, комунікативними та ін.). Особливо важливе значення мають комунікативні вміння, оскільки професійно-ділова комунікація є основним інструментом технології професійної діяльності соціального працівника.

Результати аналізу наукових джерел (І.Ключовська, З.Коннова, Н.Микитенко, Л.Морська) дають змогу стверджувати, що сьогодні, коли відбувається інтенсивне поглиблення міжнародних контактів України, активізація процесів європейської та світової інтеграції, володіння вміннями іншомовного ділового спілкування набуває особливого значення, розглядається як важлива складова професійної компетентності.

Сьогодні спостерігається тенденція до розширення міжнародних зв'язків у різних сферах науки, техніки, мистецтва і ви-

робництва, інтеграції України в світову спільноту, що, безперечно, вимагає оволодіння майбутніми соціальними працівниками вміннями іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень. У працях В.Г.Кременя, В.П.Андрущенка, І.В.Мороза, Т.В.Фінікова, Я.Я.Болюбаша та інших аналізується реалізація інтеграційних процесів у системі вищої освіти України відповідно до Болонської декларації. Курс України на європейську інтеграцію призводить до нових поглядів на якість і рівень життя і, в свою чергу, до нових підходів у сфері освіти і науки, до нових відносин та нових технологій навчання.

На сьогоднішній день існує суперечність між соціальним замовленням суспільства на фахівців різних галузей, які володіють уміннями іншомовного ділового спілкування, і реальним станом вирішення цієї проблеми. Причому практика показує, що сьогодні потрібні не просто спеціалісти, які можуть читати і перекладати з словником, а фахівці, які дійсно володіють іноземною мовою, можуть вільно читати наукову літературу мовою оригіналу, ефективно спілкуватися на особистісному і професійному рівнях, тобто мати навички професійно-ділового спілкування.

Метою цієї публікації є розкриття сутності іншомовного ділового спілкування у підготовці соціальних працівників у контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Успіх професійної діяльності представників багатьох професій в значній мірі залежить від їх умінь спілкуватися. В першу чергу це стосується професії педагога, психолога, соціального працівника. Спілкування в соціальній роботі має свої специфічні види і форми. Даний феномен можна розглядати як процес взаємодії соціального працівника в широкому значенні і його колег та клієнтів, в якому акумулюються такі специфічні складові, як взаєморозуміння, відносини, які формуються між комунікантами, взаємовплив, взаємодія, обмін інформацією.

В силу своєї специфіки як засобу професійної діяльності со-

ціального працівника спілкування, крім загальних властивостей, в соціальній роботі має деякі особливості. Так, соціальний працівник зазвичай є ініціатором і організатором комунікативної взаємодії з різними категоріями клієнтів (безробітні, люди з обмеженими можливостями, схильні до девіацій, неблагополучні родини та ін.), які потребують різних підходів. Він здійснює планування, реалізацію і корекцію взаємодії, використовуючи стилі, види, форми і засоби спілкування у відповідності з попередньо визначеними цілями професійної діяльності.

Спілкування соціального працівника і клієнта соціальної служби вважається найбільш ефективним у тих випадках, коли спілкування стає не тільки інструментом професійної діяльності, але й формує продуктивні відносини між учасниками комунікативної взаємодії, а цілі комунікативної діяльності досягаються кожним учасником комунікації.

Ділове спілкування, як один із видів спілкування, який полягає у взаємодії партнерів при вирішенні проблем ділового співробітництва, є важливим аспектом професійної діяльності соціального працівника. У сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції, коли країни прагнуть до співробітництва та взаємозбагачення у суспільній, економічній, політичній, культурній, науковій та інших сферах, великого значення набувають міжкультурні зв'язки представників різних держав, ефективність яких є необхідною передумовою налагодження контактів та взаємодії, досягнення взаєморозуміння та взаємовигоди. Саме тому володіння вміннями іншомовного ділового спілкування набуває особливого значення, розглядається як важлива складова професійної компетентності.

В "Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти" [1, с.3] дуже слушно підкреслюється, що оволодіння вміннями іншомовного спілкування допоможе:

- підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці в галузі освіти, культури та науки, торгівлі і промисловості;
- сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці;
- підтримувати і розвивати далі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються;
- попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для успішного спілкування в інтерактивній Європі.

Ці положення відображені і в галузевих стандартах вищої освіти підготовки фахівців в Україні, затверджених в 2002 році. Зокрема, передбачається, що студенти після закінчення вищого навчального закладу повинні володіти такими вміннями:

- здійснювати усні контакти в ситуаціях іншомовного професійного спілкування, застосовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі, під час усних ділових контактів, із використанням прийомів і методів усного спілкування і відповідних комунікативних методів;
- здійснювати письмові контакти в ситуаціях професійного спілкування, використовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі та іншомовні (друковані, електронні) джерела, в умовах письмових ділових контактів із використанням прийомів і методів письмового спілкування та відповідних методів оформлення ділової документації;
- у виробничих умовах, опрацюовуючи професійно орієнтовані іншомовні джерела, розширювати лексико-граматичний рівень;
- у виробничих умовах під час усного та письмового спілкування за допомогою відповідних методів застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетенції для досягнення взаємного порозуміння.

Немає жодних сумнівів в тому, що Україна повинна мати в своєму розпорядженні висококваліфікованих спеціалістів в різних галузях, які добре володіють принаймні однією з поширених європейських мов. Причому, практика показує, що сьогодні потрібні не такі спеціалісти, які можуть читати і перекладати зі словником, а фахівці, які дійсно вільно володіють іноземною мовою, можуть читати наукову літературу, періодичну пресу в оригіналі, спілкува-

тися на особистісному і професійному рівнях.

Вітчизняна дослідниця І.Ключковська наголошує, що підготовка фахівців до іншомовного спілкування особливо важливого значення набуває в контексті Болонського процесу, оскільки володіння іноземною мовою є важливою умовою для налагодження міжнародних ділових контактів, створення спільних підприємств, інтенсифікації взаємодії з закордонними колегами, а також, як зазначено в Болонській конвенції, для мобільності студентів, викладачів та дослідників з метою доступу до можливості одержання освіти, проведення досліджень, викладання та стажування в Європейському регіоні. У зв'язку з цим, знання іноземних мов набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців [3, с.1].

Подібну думку висловлює Л.Морська, яка відзначає, що збільшення зарубіжних контактів нашої держави, активізація процесів європейської та світової інтеграції суттєво підвищує значущість іноземних мов у системі освіти, саме тому в умовах сьогодення зростає значення ефективного викладання іноземних мов, пошуків нових, досконаліших підходів і технологій їх навчання, які забезпечили б досягнення високих результатів [4, с.1].

Н.Микитенко безпідставно стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність може підвищити конкурентоспроможність випускників на ринку праці й забезпечити їх соціальну адаптацію засобами ефективної професіоналізації [5, с.186].

На сучасному етапі розвитку суспільства не можна дозволити собі чекати, коли цікаву зарубіжну наукову статтю перекладуть і надрукують, бо наука дуже швидко розвивається, і те, що було новим учора, завтра вже може втратити актуальність. Саме тому все більшого значення набуває функція іноземної мови як засобу формування професійної спрямованості, поглиблення інтересу до майбутньої професії, намагання отримати знання з різних джерел, одним з яких стає володіння уміннями усного і письмового іншомовного спілкування, яке дає можливість знайомитися з досягненнями науки і практики в конкретній професійній галузі за рубежом, брати участь у міжнародних проектах і програмах, продовжувати навчання в одній із зарубіжних країн, займатися науковими дослідженнями, а також успішно працювати в зарубіжних фірмах, яких з кожним роком в Україні з'являється все більше.

Не можемо не зауважити особливої актуальності всього вищесказаного саме для прикордонних регіонів, до яких належить, наприклад, Закарпатська область, унікальність якої полягає в тому, що тут проживають представники багатьох національностей. В деяких населених пунктах, де компактно розміщені угорці, румуни, німці, словаки, поряд з державною мовою активно використовується мова національних меншин не тільки в побутовому спілкуванні, але і в державних установах, навчальних закладах.

Слід також відзначити, що в пошуках кращої долі частина закарпатців ще в довоєнні роки емігрувала в США, Канаду, Австралію, Велику Британію, Австрію, Німеччину, Ізраїль і сьогодні вони активно підтримують зв'язки з рідною, яка проживає в Закарпатті, надають гуманітарну допомогу дитячим будинкам, медичним закладам, дитячим будинкам сімейного типу, інтернатам для людей похилого віку тощо.

Закарпатська область межує з чотирма державами Євро-союзу, входить до складу Карпатського Євро-регіону, що сприяє розвитку міжнародних ділових контактів і передбачає необхідність умінь іншомовного ділового спілкування. Останнім часом в області успішно працює ціла низка іноземних фірм, швидкими темпами розвивається міжнародний туризм, реалізуються різні міжнародні програми і проекти, і попит на спеціалістів, які володіють уміннями і навичками іншомовного ділового спілкування, є надзвичайно високим.

В першу чергу, це стосується випускників економічного, юридичного факультетів, міжнародних відносин, комп'ютерних технологій і, чи не найбільше, фахівців соціальної сфери. Значна частина спеціалістів соціальної роботи, які володіють навичками іншомовного ділового спілкування, працюють менеджерами з кадрових питань на спільних підприємствах, спеціалістами по зв'язках з громадськістю, упорядниками рекламних проспектів, екскурсоводами, консультантами, референтами, адміністраторами, керівниками соціальних проектів, координаторами міжна-

родних програм не тільки в області, але й сусідніх європейських країнах (Словаччина, Угорщина, Румунія). Окремі випускники відділення соціальної роботи продовжують навчання, або працюють в США, Великій Британії, Швейцарії, Австрії.

Автори вітчизняного навчального посібника "Інновації у соціальних службах" слушно зауважують, що сучасна соціальна робота є професійною діяльністю, яка потребує творчих підходів як до пошуку нових методик надання допомоги клієнтам, так і до пошуків джерел фінансування (фандрейзінгу) [2, с.6].

Реалізація ж завдань фандрейзінгу, безперечно, буде більш успішною за умови знання іноземних мов, володіння уміннями іншомовного ділового спілкування, тому що значна частина коштів у соціальній сфері забезпечується іноземними спонсорами.

Ця функція, на нашу думку, повинна реалізовуватися у вищих навчальних закладах через організацію всього навчального процесу, зміст самого навчального матеріалу, його професійну спрямованість, а також через методи подачі цього матеріалу, форми взаємодії викладачів і студентів в навчальному процесі. Підкреслимо, що при цьому досягнення далекої стратегічної мети – професійного становлення спеціаліста – буде опосередковано досягненням ближчих тактичних цілей, зв'язаних з оволодінням іншомовними комунікативними вміннями.

Слід також підкреслити, що в Україні діловому мовленню, фактично, тільки починають навчати спеціалістів, в той час, як у більшості західних країн – це невід'ємний атрибут соціально-економічного ладу, де ділове спілкування пронизує всі сфери життя, тому в даному випадку вивчення іноземної мови слугує важливим джерелом інформації і засобом озброєння уміннями ділового спілкування майбутніх фахівців через відповідну організацію навчального процесу. Так, наприклад, аутентичні матеріали ділових бесід, телефонних розмов, а також ділових записів, які використовуються на практичних заняттях з іноземної мови, допомагають студентам оволодіти знаннями і уміннями використання відповідних "кліше" не тільки в іноземній мові, але й рідній.

Аналізуючи іншомовне ділове спілкування, підкреслимо, що мова йде не тільки про оволодіння професійною інформацією і лінгвістичними знаннями, але й інтерактивними знаннями, уміннями, навичками.

Міжособистісний аспект професійної ділової взаємодії виступає на перший план в таких ситуаціях, як налагодження особистих контактів з іноземними колегами, написання ділових листів, ведення телефонних розмов, проведення презентацій, нарад, переговорів. Володіння нормами і правилами ділового спілкування особливо важливе в міжкультурній професійній взаємодії. Успішний результат інтерактивних ситуацій ділового спілкування в значній мірі визначається умінням налагодити міжособистісний аспект професійної комунікації, який залежить від усвідомлення і знання етапів ситуації, стратегій і тактик кооперативного партнерства, інтерактивних мовленнєвих сигналів, специфіки ділової культури партнерів, знання тезаурусу конкретного професійного середовища і головне – уміння адекватно інтерпретувати комунікативну інтенцію партнера.

Отже, все вищесказане дає нам підстави розглядати іншомовне ділове спілкування як вид чітко регламентованого спілкування, яке передбачає володіння партнерами відповідним рівнем іншомовної професійної компетентності для встановлення, розвитку і поглиблення контактів в ситуаціях іншомовного спілкування, змістом яких є соціально-значима спільна діяльність, спрямована на вирішення проблем шляхом співставлення предметних позицій, різних точок зору, і пошуку прийнятних для всіх партнерів варіантів розв'язку.

Висновки. Таким чином, уміння іншомовної ділової комунікації розглядається як важлива характеристика професійної компетентності сучасного фахівця і, відповідно, формування вмінь іншомовного ділового спілкування має бути невід'ємним компонентом професійної підготовки фахівців будь-якого профілю, в тому числі й соціальних працівників, для яких спілкування є основним інструментом технології професійної діяльності. Оскільки на сьогоднішній день у соціальній сфері реалізується найбільша кількість міжнародних програм і проектів, необхідність володіння вміннями іншомовного професійно-ділового спілкування фахівцями соціальної роботи є очевидною.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням проблем іншомовного ділового спілкування, як важливої складової професійної підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кабаченко Н. В. Інновації у соціальних службах: Навч. Посібник / Н.В.Кабаченко, Т.В.Семигіна. – К.: "Пульсари", 2002. – 168 с.
3. Ключковська І. М. Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ірина Михайлівна Ключковська. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
4. Микитенко Н. Феномен іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей / Наталія Микитенко // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 13-14 грудня 2007 р.). – Чернівці: Рута, 2007. – 383 с.
5. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"; 13.00.02 – Теорія і методика навчання германської мови / Ллілія Іванівна Морська. – Тернопіль, 2008. – 40 с.
6. Степко М.Ф. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. Посібник / [М.Ф.Степко, Я.Я.Болубаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубіно, І.І.Бабиць]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 383с.

Канюк О.Л.

Роль иноязычного делового общения в подготовке социальных работников в контексте Болонского процесса

В статье рассматривается роль иностранного делового общения будущими специалистами социальной сферы в контексте Болонского процесса.

Ключевые слова: общение, деловое общение, иноязычное общение, работник социальной сферы, Болонский процесс.

Kanyuk O.L.

The role of foreign language communication in the training of social workers in the context of Bologna process

The author of the article has considered the role of foreign language communication in the training of future social workers in the context of Bologna process.

Key words: communication, foreign language communication, social worker, Bologna process.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 20

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 10.02.2011. Підписано до друку 20.02.2011.
Формат 60х84. Папір офс. Гарнітура Arial.
Друк різогр. Ум. друк. арк. 8.4
Тираж 300. Замовлення № 49

*Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року*