

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

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 23

Ужгород – 2011

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 23**

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 № 10 від 24 листопада 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.

ЗМІСТ

Алмашій Іван. ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО ЕКОЛОГІЧНИХ ЗАХОДІВ ОСВІТНИМИ ЗАКЛАДАМИ, ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ТА ОБ'ЄДНАННЯМИ	7
Андрієвський Борис. ПРОГНОСТИЧНІСТЬ ЯК КРИТЕРІЙ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	9
Бабинєць Мирослава. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У МЕНЕДЖМЕНТІ	11
Байбакова Ольга. СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ	13
Білосевич Іван. ТЕХНІЧНЕ МИСЛЕННЯ, ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	16
Бойко Вікторія. СОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я	19
Ваколя Зоряна. АКТУАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У ФАХОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИДАННЯХ МІЖВОЄННОГО ЗАКАРПАТТЯ: УЗАГАЛЬНЕНИЙ АНАЛІЗ	21
Василинка Марія. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ	24
Вовканич Маргарита. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПСИХОТЕРАПІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ	26
Гавришко Сергій. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ, ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІВЧАТОК 4-6 РОКІВ	29
Гайдамашко Ірина. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПОПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	32
Гецнюк Віра. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	35
Глебена Тетяна. ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС ДО ФЕНОМЕНУ ОБДАРОВАНOSTІ	37
Данко Дана. СОЦІАЛЬНА РОБОТА В МЕДИЧНІЙ СФЕРІ	39
Довга С. ЕЛЕМЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	42
Зембицька Марина. СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОГРАМ ПІДТРИМКИ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У США	43
Зозуля Ірина. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СКЛАДУ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	46
Кіш Надія. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	48
Кліщ Галина. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ	50
Корнієнко Інокентій. СИТУАЦІЇ НЕУСПІХУ І ЇХ ОПАНУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВНЗ	54
Кравець Оксана. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	57
Кривов'яз Олександра. О.І. АСТАХОВ ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ПРОВЕДЕННЯ ШКІЛЬНОГО УЧНІВСЬКОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	60
Криворучко Ірина. МОТИВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ З ОВОЛОДІННЯ УНІВЕРСАЛЬНИМИ КОМПЕТЕНЦІЯМИ	62
Кухта Марія, Чейпеш Іванна. КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ СФЕРИ	64
Кушнір І. СУТНІСТЬ МАРКЕТИНГОВО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	66
Кушнір Світлана. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ З РАДІОБІОЛОГІЇ У МАЙБУТНЬОМУ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	69
Леган Вікторія. ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	72
Легеза Іветта. УНІФІКАЦІЯ ШКІЛ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ	75
Листопад О. ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	78
Маргіта Н. ІСТОРИЧНА ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК МЕТОДУ ДОСЛІДНОГО НАВЧАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	81
Мардарова Ірина. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	84
Марфинєць Надія. АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ)	86
Машкаринєць-Бутко Анжеліка. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.В. ДУХОВИЧА	90
Микитенко Наталія. КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	93
Михайлишин Уляна. ЗБАГАЧЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КОСМОГОНІЧНИМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ, ЩО КОНЦЕПТУАЛІЗУЮТЬ ОПОЗИЦІЮ «ВОГОНЬ – ВОДА»	97
Мочан Тетяна. ТРАДИЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ	102
Опачко Магдалина. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ	105

Оришко Світлана. ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЖИТТІ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА.....	107
Орос Олександра. СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ СХИЛЬНІ ДО ФІЗИЧНОГО НАСИЛЛЯ	112
Пайда Іван. АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ А.ВОЛОШИНА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	114
Панчик Оксана. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НА ЗАКАРПАТТІ В ПЕРІОД ЧЕХОСЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ	117
Пелін Олександр, Бартенєва Ольга. ПОЛЯРИЗАЦІЯ СТОЛИЦІ І ПРОВІНЦІЇ ЕПОХИ ПОСТМОДЕРНА	119
Пермінова Л. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СКЛАДОВИХ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКЛАДЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	122
Петрус Мар'яна. РОЛЬ СІМ'Ї В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.ДУХОВИЧА.....	124
Пинзеник Олена. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО-ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	127
Поліщук Віра. ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	129
Поліщук Юрій. ПРАВОВІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	132
Попова Тетяна, Прудкий Олександр. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ.....	135
Пришляк Оксана. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ	138
Прокопів Любова. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОБОТИ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ШКОЛИ В РОСІЇ ТА УКРАЇНІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)	141
Прокопович Юрій. ЩОДО АКТИВНОГО ПРОЯВУ ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНОСТІ.....	143
Рішко Людмила. ВПЛИВ РОЛЬОВИХ ОЧІКУВАНЬ НА ХАРАКТЕР СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПОДРУЖЖЯ.....	147
Рюль Вікторія. ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В НАУКОВИХ КОНЦЕПЦІЯХ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	150
Савич Людмила. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.М.БІЛЯЄВА	154
Сивохоп Едуард, Маріонда Іван. ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО САМОПІЗНАННЯ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ	157
Симодейко С. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЗАСОБАМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ	161
Сідун Мар'яна. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ	164
Сідун Лариса. АДАПТАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ	168
Смук Оксана. ФАКТОРИ, ЯКІ ПОЗИТИВНО ВПЛИВАЮТЬ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ, ЩО ВИХОВУЄТЬСЯ В ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ.....	170
Сорока Ольга, Банкул Лариса. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	174
Стеблюк Світлана. СОЦІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ КООПЕРАЦІЇ.....	177
Товканець Ганна. ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	179
Товканець Оксана. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	183
Третько Віталій. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	186
Турианиця Василь, Грабовська Тетяна, Грабовський Олександр. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	188
Фенчак Любова. ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПОКАЗНИК ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	190
Фізеші Октавія. ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЗАКАРПАТОУКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОГО ПЕРІОДУ (1919-1938 р.р.).....	193
Хома Тетяна. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	195
Цісарук Віталій. АНАЛІЗ ОСНОВНИХ НАПРЯМКІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ГАЛУЗІ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА (1950-І РР. – ПОЧ. ХХІ СТ.)	198
Чепур Ольга. КРЕАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	202
Човрій Софія. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЗОЛТАНА КОДАЯ.....	204
Шеремета Василь. ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ТА ЇЇ ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ.....	207
Шикітка Галина. АКТУАЛЬНІ ВИКЛИКИ ОСТАННЬОГО КОНГРЕСУ ПЕДАГОГІЧНОГО ТОВАРИСТВА «УЧИТЕЛЬСЬКА ГРОМАДА»	209
Шулла Тетяна. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ЕТНОСОМ	213
Шпенник Сільвія, Козубовська Ірина. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США	215

CONTENT

Almashij Ivan. THE EXPLOITATION OF ECOLOGICAL MEASURES' PORTFOLIO BY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS, NON-PROFIT ORGANISATIONS AND UNIONS	7
Andrievsky Borys. PROGNOSTICITY AS A CRITERION OF EFFECTIVE PEDAGOGIC TECHNOLOGIES	9
Babynets Myroslava. THEORETICAL SPECTS OF COMMUNICATIVE PROCESSES IN MANAGEMENT	11
Baybakova Olga. CURRENT VIEWS ON EDUCATIONAL MANAGEMENT	13
Bilosevych Ivan. TECHNICAL THINKING AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL THINKING OF A FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGIES	16
Boyko Viktoriia. SOCIAL COMPONENT OF HEALTH PROTECTION SYSTEM	19
Vakolya Zoriana. ACTUALIZATION OF EDUCATIONAL VALUES IN SPECIALIZED PERIODICALS IN PEDAGOGICAL SCIENCE IN BETWEEN-WAR PERIOD IN ZAKARPATTYA: GENERALIZED ANALYSIS	21
Vasylynka Maria. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF A FUTURE TEACHER ON THE BASIS OF INTER-SUBJECT CONNECTIONS	24
Vovkanych Margaryta. USING PSYCHOTHERAPY METHODS IN SOCIAL WORK	26
Gavryshko Sergiy. DEVELOPMENT OF DYNAMICS OF MOVEMENT, PSYCHO-PHYSIOLOGICAL AND FUNCTIONAL ABILITIES OF 4-6-YEARS GIRLS	29
Gaidamashko Iryna. FOREIGN EXPERIENCE OF PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF TEENAGERS	32
Getsniuk Vira. THEORETICAL BACKGROUND OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CLASSES TEACHERS	35
Glebena Tetiana. HISTORICAL-THEORETICAL DISCUSSION OF A GIFT	37
Danko Dana. MEDICAL SOCIAL WORK	39
Dovga S. ELEMENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE ECOLOGIC EDUCATION OF JUNIOR PUPILS	42
Zembytska Maryna. STRUCTURAL ANALYSIS OF INDUCTION PROGRAMS IN THE USA	43
Zozulia Irtina. METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS TO THE SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL STAFF ON RAISING THE POLYCULTURAL EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	46
Kish Nadiya. SOCIO-CULTURAL ASPECT OF THE PROBLEM OF FORMATION OF A CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE ENGINEERS	48
Klishch Galyna. HISTORICAL ASPECTS OF FORMATION OF MEDICAL EDUCATION IN AUSTRIA	50
Korniyenko Inokentiy. FAILURE SITUATIONS AND COPING WITH THEM IN THE PROCESS OF PERSONALITY PROFESSIONALIZATION IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	54
Kravets Oksana. COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE STUDENTS STUDYING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	57
Kryvoviaz Oleksandra. A.ASTAKHOV ABOUT TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHER TO THE CONDUCTION OF SCHOOL EDUCATIONAL EXPERIMENT	60
Kryvoruchko Iryna. MOTIVATION DIRECTION OF EDUCATIONAL PROCESS ON UNIVERSAL COMPETENCIES OBTAINING	62
Kukhta Maria, Cheypesh Ivanna. COMMUNICATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE CULTURE OF FUTURE TOURIST SPHERE SPECIALISTS	64
Kushnir I. THE ESSENCE OF MARKETING ORIENTED EDUCATION OF A HEAD OF A PEDAGOGIC COLLEGE	66
Kushnir Svitlana. PEDAGOGIC CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS-ECOLOGISTS FOR THE APPLICATION OF KNOWLEDGE ON RADIOBIOLOGY IN THEIR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY	69
Legan Viktoriya. TO THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING	72
Legeza Ivetta. UNIFICATION OF SCHOOLS OF PIDKARPATSKA RUS AT THE BEGINNING OF XX CENTURY AS A FACTOR OF CONTENT DEVELOPMENT	75
Lystopad O. CREATIVE TASKS AS A MEAN OF DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF SENIOR UNDER-FIVES	78
Margita N. HISTORICAL PRACTICE OF USING EXPERIMENTATION AS A METHOD OF RESEARCH TRAINING IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN	81
Mardarova Iryna. METHODOLOGY OF PREPARING THE STUDENTS TO THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF CHILDREN'S COGNITIVE ACTIVITY	84
Marfynets Nadiya. ANALYSIS OF TEXTBOOKS ON LITERARY REGIONAL STUDIES (ON THE EXAMPLE OF TRANS-CARPATIA)	86
Mashkarynets-Butko Anzelika. SOCIAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF EDUCATION IN THE CREATIVE LEGACY OF O.V.DUHOVICH	90
Mykytenko Natalia. THE CONCEPTION OF ESP COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS MAJORING IN SCIENCES	93
Mykhailyshyn Uliana. ENRICHING DIALOGUE SPEECH OF THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS WITH COSMOGONIC PHRASEOLOGICAL UNITS REPRESENTING THE CONCEPTUAL OPPOSITION "FIRE-WATER" IN THE GERMAN LANGUAGE	97
Mochan Tetiana. TRADITION AND PERSPECTIVES OF AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF REFORMING THE UKRAINIAN EDUCATION	102
Opachko Magdalyna. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DIDACTIC PROJECTING	105

Oryshko Svitlana. TOURIST-REGIONAL ACTIVITY IN THE LIFE OF MODERN SCHOOLCHILDREN	107
Oros Oleksandra. SOCIAL-DEMOGRAPHIC SPECIFICITY OF UNDER-AGE INCLINED TO PHYSICAL VIOLENCE	112
Payda Ivan. ANALYSIS OF TEXTBOOKS BY VOLOSHIN FOR THE STUDY OF NATURAL DISCIPLINES	114
Panchyk Oksana. ESTABLISHING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER IN ZAKARPATYA IN THE PERIOD OF CHEK-SLOVAK REPUBLIC.....	117
Pelin Oleksandr, Barteneva Olga. POLARIZATION OF A CAPITAL AND A PROVINCE IN THE EPOCH OF POSTMODERN	119
Perminova I. MODERN GOING IS NEAR DETERMINATION OF CONSTITUENTS OF DESCRIPTION OF VIKLADCHA OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	122
Petrus Mariana. ROLE OF A FAMILY IN THE PEDAGOGIC HERITAGE OF O.DUKHNOVYCH.....	124
Pynzenyk Olena. PREPARING THE FUTURE EDUCATORS TO THE FORMING OF ECOLOGICALLY-EXPEDIENT BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN.....	127
Polishchuk Vira. PROFESSIONAL-ETHIC VALUES OF SOCIAL WORK IN THE CONTEMPORARY SOCIETY.....	129
Polishchuk Yuriy. LEGAL PRINCIPLES OF SOCIAL PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	132
Popova Tetiana, Prudkiy Oleksandr. FORMATION OF CULTURAL-SCIENTIFIC WORLDVIEW OF PUPILS IN THE PROCESS OF PHYSICS TRAINING.	135
Prokopovych Yuriy. TO THE ISSUE OF ACTS OF INTELLECT DISPLAY IN ACTIVITY.....	138
Pryshliak Oksana. INFLUENCE OF SOCIAL ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF YOUTH.....	141
Prokopiv Liubov. MODERN APPROACHES TO THE WORK WITH LITTLECOMPLETE SCHOOL IN RUSSIA AND UKRAINE (COMPARATIVE APPROACH).....	143
Rishko Liudmyla. INFLUENCE OF ROLE EXPECTATIONS ON THE CHARACTER OF A FAMILY COUPLE COMMUNICATION	147
Ryul' Viktoria. RESEARCHING THE PHENOMENON OF SOCIALIZATION IN SCIENTIFIC CONCEPTS OF PERSONALITY DEVELOPMENT	150
Savych Liudmyla. TO THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF PUPIL HALTING SPEECH IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF A.BELIAEV	154
Syvokhop Eduard, Marionda Ivan. FACTORS OF INFLUENCE ON THE FORMATION OF FUTURE OFFICERS AND BORDER GUARDS TO SELF-COGNITION IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING.....	157
Symodeyko S. THEORETICAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF SELF-MANAGEMENT SKILLS TO FACILITIES OF PEDAGOGICAL PLANNING	161
Sidun Marianna. MODELLING THE TRAINING PROCESS OF A FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOLS BASED ON LEARNING SITUATIONS	164
Sidun Larysa. ADAPTATION OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION TO GENERAL EUROPEAN REQUIREMENTS	168
Smuk Oksana. FACTORS, WHICH POSITIVELY INFLUENCE THE PSYCHIC DEVELOPMENT OF PERSONALITY, WHO IS BROUGHT UP IN THE FAMILY TYPE HOME	170
Soroka Olga, Bankul Larysa. FEATURES OF REALIZATION OF THE MUSIC THERAPY LESSONS WITH JUNIOR SCHOOLCHILDREN	174
Steblyuk Svitlana. SOCIOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF ECONOMICAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF COOPERATION.....	177
Tovkanets Ganna. ACCOUNTING FEATURES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN PEDAGOGICAL INTERACTION.....	179
Tovkanets Oksana. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-TECHNICAL EDUCATION IN UKRAINE	183
Tretyko Vitaliy. MODERN TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE	186
Turyanitsya V., Grabovska T., Grabovsky O. FORMATION OF READINESS OF TEACHERS TO USE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	188
Fenchak Lyubov. HEALTH-SAVING CULTURE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A PROOF OF THEIR PROFESIONAL EDUCATION	190
Fizeshi Oktavia. FEATURES OF CONTENT OF PRIMARY EDUCATION IN THE TRANSCARPATHIAN SCHOOL OF CZECHOSLOVAKIAN PERIOD (1919-1938 y.y.).....	193
Khoma Tetiana. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT IN CREATING SPEECH CULTURE OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES	195
Tsisaruk Vitaliy. ANALYSIS OF MAIN AREAS OF VOCATIONAL AND TEACHER TRAINING IN ARTS AND CRAFTS (1950 - early. XXI century).	198
Chepur Olga. CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OG PRESCHOOL AGE.....	202
Chovriy Sophia. MUSIC AND PEDAGOGICAL CONCEPTION OF ZOLTÁN KODÁLY	204
Scheremeta Vasyi. EDUCATIONAL-PROFESSIONAL PROGRAMME OF TRAINING PEDAGOGUES-CHOREOGRAPHERS AND ITS PRACTICAL REALIZATION.....	207
Shykitka Galyna. CURRENT CHALLENGES OF THE LAST CONGRESS OF THE PEDAGOGICAL SOCIETY «TEACHERS COMMUNITY»	209
Schulla Tetiana. SOCIAL-PSYCHOLOGIC ASPECTS OF ETHNOS MANAGEMENT.....	213
Shpenyk Silvia, Kozubovska Iryna. MONITORING QUALITY HIGHER EDUCATION U.S.	215

ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО ЕКОЛОГІЧНИХ ЗАХОДІВ ОСВІТНИМИ ЗАКЛАДАМИ, ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ТА ОБ'ЄДНАННЯМИ

Алмашій Іван Іванович,
м.Ужгород

В статті висвітлюється доцільність використання портфоліо з метою ефективного застосування інформаційних ресурсів неприбуткових громадських організацій та об'єднань екологічного спрямування. Портфоліо у навчально-виховному процесі є висвітленням досягнень та недоліків роботи освітніх закладів, громадських організацій та об'єднань. Систематизація інформації підвищує почуття відповідальності учасників та організаторів системи формування екологічної культури молоді. Вивчення та виготовлення портфоліо може стати джерелом нових ідей для учасників екологічного виховання. Інформаційні ресурси сформованих портфоліо можуть лягти в основу актуальних тем сучасності і відкрити нові можливості для ознайомлення зацікавлених осіб з новими досягненнями в галузі розвитку екологічної культури молоді.

Ключові слова: портфоліо, екологічна освіта, громадські організації.

Актуальність проблеми. Глобальні проблеми соціально-прогресу людства вимагають широкого залучення молоді до загальнолюдських і національних культурних цінностей. Завдяки освіті формується відповідна картина світу, а через неї відношення як до оточуючого світу, так і до самого себе. Оточуючий світ досить різноманітний і люди мають різні культурно-історичні цінності. Але світогляд особистості знаходить у цій різноманітності єдність, яка існує об'єктивно[3]. Вона може бути утворена на основі екологічного світосприйняття. Тому так важлива необхідність формування у молоді екологічної культури.

Мета статті. Розкрити актуальність використання портфоліо екологічних заходів освітніми закладами, громадськими організаціями та об'єднаннями з метою підвищення екологопросвітницької роботи.

Постановка проблеми. Визначення культури як специфічного способу людської діяльності дає можливість виділити культуру, співвіднести її складові з особливим культурним зрізом – суспільством. Культура розглядається у такому контексті як цілісна єдність способів і продуктів людської діяльності, в яких реалізується її активність і яка слугує її самовдосконаленню потреб, гармонізації відносин між людьми і суспільством, людиною і природою. Культуру як функцію суспільства, а виражений нею аспект соціальної системи характеризує як функціональний. У такому контексті соціальне характеризується наявністю особливої надіндивідуальної та поза органічної системи засобів накопичення, збереження та передачі від покоління суттєво важливої для колективного об'єднання інформації, що програмує індивідів. Розуміння культури як соціальної пам'яті людства поділяє ряд дослідників (А.Моль; Є.В.Семенов). За образним висловлюванням А. Моля, суспільство у цілому володіє певною соціальною культурою, яка втілена "у мережі знань", "пам'яті світу", що зберігає продукти духовної діяльності людини [5].

Корінне населення є визнаним гарантом збереження природи в їх власному життєвому середовищі. Майбутнє басейну р. Тиса центру Європи залежить найбільше від поваги саме місцевої молоді до духовних цінностей, які є найближчими і вірними чистоті своєї Землі. Але як це право і завдання реалізувати? Корінне населення свої відносини з навколишнім середовищем будувало завжди на релігійних засадах. Газдівське відношення до землі, до чистої води, до лісу – було і невід'ємною частиною правил життя людей краю. І природа давніше віддачуvalась тим же. Сьогодні ж ми свідки, як природа помстилася за екозлочини повенями та іншими катаклізмами [2].

Тому головними напрямками роботи з молоддю по формуванню екологічної культури є пізнання, освоєння і перетворення природи, формування почуття громадянської відповідальності за долю природи, розробка природоохоронних заходів та безпосе-

редньої участі у їх проведенні. Свідоме засвоєння й оволодіння екологічною культурою має розпочатися ще з дитинства, одночасно із засвоєнням положень загальної культури [4].

З розвитком новітніх технологій педагогічні реалії потребують втілення досягнення людства для підвищення ефективності виховної роботи освітніх закладів та громадських організацій. Система виховного процесу включає цілий ряд установ та структур, які тісно співпрацюють між собою. Оскільки система має своєрідну вертикаль (від створення, затвердження програм виховної роботи до їх фінансування), тому виходячи з обмеженості фінансових та інших ресурсів держави є необхідність ефективного використання можливостей виховного процесу, одним із дієвих засобів може стати портфоліо екологопросвітницької та природоохоронної діяльності освітніх закладів, дитячих і молодіжних громадських організацій та об'єднань як «екран ефективної виховної роботи», який надасть можливість визначити найдієвіші заходи та найефективнішу роботу установ з можливістю корекції екологічних програм та розподілу фінансування.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до італійського походження слово порт фоліо означає досье документів, професійне досье тощо [1]. Портфоліо містить цілі, які вихованець хоче досягнути на даному етапі навчального процесу, і конкретні приклади, якими підтверджується досягнення мети. На практиці зустрічається безліч видів портфоліо. Відомі різні способи збирання, систематизації і зберігання проведеної роботи. З розвитком глобальної мережі інтернет доцільно використовувати її можливості, тобто створення спеціальних веб-сторінок для бази даних цієї інформації та зручного користування. Ці електронні форми дають можливість архівації продуктів найрізноманітніших форм і розмірів, відтворення відеозаписів. В результаті цього процесу виник електронний варіант порт фоліо. Його простішою формою є цифрова папка: освітні заклади, громадські організації та об'єднання збирають матеріали про проведenu екологопросвітницьку та природоохоронну діяльність. Основними перевагами такого веб-портфоліо над паперовими носіями чи локальної електронної бази є можливість швидкого введення інформації та доступу з метою аналізу проведеної роботи.

Розробляючи структуру і класифікацію портфоліо природоохоронної діяльності школярів, потрібно виходити з науково обґрунтованого положення, що основними джерелами формування екологічної культури дітей та молоді виступають:

а) пізнавальна діяльність, що пов'язана із спостереженням навколишнього середовища. Характерною особливістю цього виду роботи є те, що в процесі її учні здобувають екологічні знання з безпосереднього оточення. Така діяльність розвиває інтерес дітей та молоді до природоохоронної роботи, формує позитивне ставлення до екологічної діяльності;

б) дослідницька діяльність передбачає не пасивне спостереження, а різноманітну активну природоохоронну роботу. Це практичний пошук, відкриття раніше невідомих фактів екологічної діяльності. У дослідницькій діяльності особливо яскраво виявляється активність учнів, вміння їх самостійно розв'язувати екологічні проблеми. Творчий пошук ведеться на високому рівні пізнавальної, практичної ініціативи, активності та емоційного настрою, що створює сприятливі передумови для розвитку високих моральних якостей особистості, у даному випадку екологічної культури. Кожний учасник подорожі, експедиції або екскурсії під керівництвом вихователя може проводити спостереження та елементарні наукові дослідження впливу порушення рівноваги на життєдіяльність навколишнього середовища загалом чи конкретного природного об'єкта.

в) практична (прикладна) діяльність виникає і розвивається під впливом цілеспрямованого дослідницького пошуку. Вона формує активне ставлення до навколишньої дійсності,

перетворює здобуті в процесі пошуку екологічні знання у переконання та практичні навички природоохоронної роботи у дітей та молоді.

Приклад екопортфоліо (За основу взято екологопросвітницьку роботу Перечинської загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІ ступенів).

Тематика: Казка як один з методів екологічного виховання.

У перших-третьох класах екологічне виховання відбувалося в творчому розвитку. Враховуючи психологічні особливості дітей, добирався різний зміст матеріалу, який поступово ускладнювався. Були проведені бесіди: "В гостях у лісовичка", "Люби і знай свій рідний край", "Буду я природі другом"; дидактичні ігри "Чим багата наша країна", "Лікарські рослини", "Вігадай, що за рослина"; психогімнастика "Клуба і садівник", "На березі моря". Учні ознайомилися з творами українських художників М.Глуценко ("Зимовий день"), С.Шишка ("Парк узимку"), І.Марчука ("Мереживо зимового дня"), прослухали музичні фрагменти Лесі Дичко "Пори року", П.І.Чайковського "Пролісок".

Діти ознайомилися з прислів'ями та приказками, які вчать, що природа — найважливіша цінність для людини; загадками, в яких показано користь тварин, рослин та птахів для людини; народними легендами та казками про бережливе ставлення до природи. В екологічному вихованні широко використовувалися народні прикмети.



Мал. 1. Вистава за казкою "Дванадцять місяців"

Щоб зацікавити діточок, вибрала добру, перевірену форму — казку. Саме казка є першим кроком дитини в дорослий світ життя. Під впливом народних казок діти стали добрішими, чуйнішими до природи. Казка ще й виховує у дітей шанобливе та приязне ставлення до усіх живих істот.

Одним з найулюбленіших занять дітей молодших класів була інсценізація казок. У другому класі дітьми було поставлено виставу за казкою "Дванадцять місяців" (мал.1). У період підготовчої роботи діти засвоїли назви місяців року та народних назв, ознайомилися з прикметами місяців. Їх знання закріпили виготовлені костюми з елементами, що характеризують кожен місяць.

Тематика: Екологічне свято "Свято юнатів-трудоарів".

Цікаво пройшло в третьому класі екологічне "Свято юна-

тів-трудоарів". Маленькі вихованці у ролі овочів, фруктів, квітів, птахів, зачарували своєю безпосередністю і невимушеністю всіх присутніх. Традиційний український вінок з кольоровими стрічками, що символізує вінець природи, був у центрі уваги на класній годині "Український віночок", яка проводилася в п'ятому класі. Цей захід поглибив знання учнів про квіти, їх походження і значення в природі та житті людини.

Виховання відповідальності кожного за збереження багатства і краси природи є неможливим без практичної діяльності.

В класному куточку живої природи діти розвивали уміння та навички по догляду за рослинами та тваринами відповідно до потреб організмів у певних умовах життя. Утримання в живому куточку тварин стало важливим чинником виховного впливу на учнів. Спілкування дітей з улюбленими тваринами допомогло не тільки в їх розумовому розвитку, а й у моральному.

Доброта, чуйність, гуманізм, відповідальність — далеко не повний перелік позитивних надбань учнів внаслідок такого контакту. За морськими свинками доглядали діти, що важко піддавалися вихованню. Вони бережно ставилися до тваринок, годували їх та прибирали за ними. Це позитивно вплинуло на формування їх характеру та поведінку. Діти постійно підготовують бродячих кішок і собак. Учні охоче доглядали за домашніми птахами, які утримувалися у міні-господарстві.

В третьому класі кожен з дітей вперше посадив своє деревце на шкільній ділянці. З метою розширення знань про дерева, що ростуть у нашій місцевості, напередодні з учнями була проведена класна година "Дерева — окраса вулиць, парків та скверів" (мал.2). Надалі в акціях "Посади своє дерево" учні приймають участь щороку: висаджують дерева та кущі на шкільній ділянці, впорядковують газони.



Мал. 2. Класна година "Дерева — окраса вулиць, парків та скверів"

Висновки. Завданням портфоліо у навчально-виховному процесі є висвітлення досягнень та недоліків роботи освітніх закладів, громадських організацій та об'єднань. Систематизування інформації підвищує почуття відповідальності сторони яка відповідає за виконання просвітницьку роботу. Вивчення та виготовлення портфоліо може стати джерелом нових ідей для учасників процесу екологічного виховання дітей та молоді.

Література та джерела

1. Гал Ш. Портфоліо у валеологічному вихованні / Ш.Гал, І.Керестень, О.Керестень // Соціально-профілактична робота з попередження насильства серед дітей і молоді: матеріали доповідей та повідомлень Міжнародного науково-практичного семінару / За ред. І.В.Козубовської. — Ужгород, 2009. — С.15-19
2. Мусієнко М.М. Екологія. Охорона природи: Словник-довідник / М.М.Мусієнко, В.В.Серебряков. — К.:Т-во "Знання", КОО, 2007. — 624 с.
3. Шевчук О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика / О.Л.Шевчук. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — 232 с.
4. Хімчук Л. Психолого-педагогічна готовність майбутніх педагогів до застосування / Ліліана Хімчук // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. 2011. Вип. XXXVIII / Міністерство освіти і науки України; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; Редкол.: Н.В.Лисенко (гол. ред.), Т.К.Завгородня, А.В.Вихрущ, В.В.Кремь, І.С.Курляк, В.К.Майборода,

Л.О.Мацук, А.С.Нісімчук, В.А.Полоіщук. – Івано-Франківськ: Вид-ство Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. – 2011. – С.149-152

5. Димитрій С. Вплив християнської віри на формування позитивної екологічної свідомості людини / Протоієрей Сидор Димитрій// Церква і навколишнє середовище: європейський досвід та українські перспективи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ужгород: Вид-тво «Графіка», 14-17 червня 2007. – С.36-42

В статье освещается целесообразность использования портфолио в целях эффективного применения информационных ресурсов неприбыльных общественных организаций и объединений экологической направленности. Портфолио в учебно-воспитательном процессе является освещением достижений и недостатков работы образовательных учреждений, общественных организаций и объединений. Систематизация информации повышает чувство ответственности участников и организаторов системы формирования экологической культуры молодежи. Изучение и изготовление портфолио может стать источником новых идей для участников экологического воспитания. Информационные ресурсы сформированных портфолио могут лечь в основу актуальных тем современности и открыть новые возможности для ознакомления заинтересованных лиц с новыми достижениями в области развития экологической культуры молодежи.

Ключевые слова: портфолио, экологическое образование, общественные организации.

The author of the article has analysed the adequacy of portfolio usage aimed at effective exploitation of informational resources of non-profit organizations and ecologically directed organizations.

Key words: portfolio, ecological education, non-profit organizations.

УДК 371.20

ПРОГНОСТИЧНІСТЬ ЯК КРИТЕРІЙ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Андрієвський Борис Макійович,
м.Мукачево

У статті розкрито прогностичні аспекти сучасних освітньо-педагогічних технологій. Охарактеризовано методи передбачення розвитку та вдосконалення національної освіти в умовах інтеграції в Європейський освітній простір.

Ключові слова: педагогічні технології, прогнозування, методи наукового передбачення.

Кординальні перетворення, що відбуваються в Україні, зумовлюють адекватну реакцію системи освіти на соціально-економічні і культурологічні виклики суспільства, вимагає пошуку ефективних засобів модернізації діяльності навчально-виховних закладів, інтенсивного використання впровадження в їх роботу інноваційних технологій, що забезпечують розв'язання як сучасних освітніх завдань, так і спрямованих в осягнути перспективу.

Проблемі педагогічних інновацій присвячено значну кількість досліджень. Цей термін згадується ще в 20-ті роки ХХ століття (В.Бехтерев, А.Залкінд, І.Павлов, А.Ухтомський, С.Шацький). З'ясуванню змісту педагогічних технологій приділяли увагу В.Безпалько, В.Бондар, С.Гончаренко, М.Кларін, Б.Ліхачов, А.Нісімчук, О.Падалка, Г.Селевко, М.Чошанов та ін. Різні аспекти означеного феномена знайшли відображення в публікаціях А.Алексюка, П.Атутова, І.Зязюна, О.Пехоти, Г.Сазаненко, П.Сікорського, А.Фурмана та ін. Інтенсивно в останні роки досліджувались можливості використання інформаційно-комунікативних технологій в навчальному процесі таким вченим, як Г.Балл, В.Биков, Р.Гуревич, А.Гужій, М.Жалдак, Ю.Машбиць, О.Співаковский та ін.

Водночас ознайомлення з відповідними науковими джерелами засвідчує, що поняття педагогічної технології та її характеристики розкриваються далеко не однозначно і не рідко суперечливо. Зокрема, установлені в теорії і практиці критерії педагогічної технології (наукова концептуальність, керованість, ефективність і відтворюваність) не враховують одного із ключових аспектів її ефективного функціонування – прогностичної спрямованості, основи якої обґрунтовано в дослідженнях Д.Гвішиані, Б.Гершунського, И.Бестужева-Лади, Г.Доброва та ін.

Водночас зорієнтованість педагогічних технологій в перспективу в період корінної перебудови всіх сфер життєдіяльності нашого суспільства виступає однією з передумов підготовки інтелектуального і професійного потенціалу держави. Наявність цілеспрямованої прогностичної інформації про імовірні кількісні і якісні характеристики умов і супутніх обставин, в яких будуть навчатися і виховуватися молоді покоління в майбутньому, дозволить своєчасно реагувати на зміни в науці, техніці і виробництві, приймати відповідні управлінські рішення щодо вдосконалення діяльності навчально-виховних закладів, якісного виконання ними соціального замовлення. Ідеться про так званий прогностичний фон, врахування якого забезпечує трансформацію педагогічної технології в нових умовах. У нашому випадку – це соціальні, економічні, дидактичні, організаційно-педагогічні, демографічні та інші чинники, що як безпосередньо, так і опосередковано впливають на функціонування і розвиток як системи освіти в цілому, так і її складових компонентів.

Мета статті є обґрунтування комплексу методів і прийомів одержання упереджуючої інформації про розвиток освіти як критеріального фактору ефективності сучасних педагогічних технологій.

Розробка і реалізація прогностичних розвідок вимагає насамперед чітких термінологічних визначень. Зокрема, під поняттям педагогічна технологія ми будемо розуміти визначення дане ЮНЕСКО «...це системний метод створення, застосування й визначення процесу викладання, який ставить своїм завданням оптимізацією форм освіти [6, с.23]». При цьому, як наголошує Г.Селевко, «педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів та регулятивів, що використовуються в навчанні, і як реальний навчальний процес [8, с15]». Звідси педагогічна технологія розглядається на трьох ієрархічно взаємопов'язаних рівнях: загально педагогічний, що набуває статусу системи; конкретнопредметний, як сукупність засобів навчання в межах одного предмету, класу, студента; локально-модульному, як технологія розв'язання конкретних дидактичних завдань, окремих елементів, понять [1, с.4].

У свою чергу під прогнозом розуміється наукове судження про можливий або бажаний стан об'єкта, що досліджується, у конкретно визначеній перспективі. Існує два стратегічних підходи щодо передбачання: пошуковий (визначення ймовірного варіанту розвитку об'єкта на основі механічного перенесення в майбутнє тенденцій його розвитку), та нормативний (створення ідеальної моделі об'єкта з обґрунтуванням шляхів її досягнення). У соціальній сфері перевага надається нормативному прогнозуванню.

Діагностика результатів упровадження педагогічних технологій детермінує врахування особливостей функціонування освіти, а також впливу соціальних, економічних, дидактичних, організаційно-педагогічних, демографічних та інших факторів на кількісні та якісні її характеристики, що вимагають неухильного виконання низки методологічних приписів. Зокрема, це – використання загальнофілософських принципів пізнання, так і міждисциплінарних і, власне, педагогічних засобів одержання цілеспрямованої випереджальної інформації. Одержання даних про перспективи розвитку освіти базується на принципах пізнавальності, об'єктивності і конкретності, загального зв'язку і детермінізму, єдності теорії і практики. На міждисциплінарному рівні науковий пошук передбачає врахування сукупності принципів, категорій, методів і прийомів соціальної прогностики (комплексність розгляду об'єкта дослідження, застосування математичних методів прогнозування, наявність механізму верифікації варіантів прогнозу тощо). Окрім того, соціальна обумовленість, наявність складних і багаторівневих зв'язків, детермінованість і ієрархічна підпорядкованість компонентів освіти вимагає її розгляду з позицій системного підходу. Він передбачає аналіз структури і внутрішньої логіки розвитку і рушійних сил, що забезпечують цілісність системи, а також виокремлення й оцінку впливу комплексу зовнішніх факторів, об'єктивних умов і супутніх обставин на її розвитку і вдосконалення. Найбільш ефективним способом реалізації цих вимог стосовно нашого предмета є програмно-цільовий метод.

У свою чергу до методології рівня педагогічної науки відноситься принцип відповідальності пізнавального інструментарію сутності і особливостям досліджених об'єктів, обґрунтування найбільш оптимального поєднання засобів і прийомів одержання випереджувальної освітньо-педагогічної інформації, доказовості результатів прогнозування, а також інформаційне забезпечення.

Реальність прогнозів забезпечує адекватний підбір методів дослідження, вдала класифікація яких здійснено Г.Добровим (екстраполяція, експертні оцінки, моделювання). Так, екстраполяція виступає як основний інструмент будь-якого передбачення і у загальному вигляді являє собою перенесення закономірностей і характеру розвитку об'єкта в минулому і в майбутньому [7, с.135]. У практиці прогнозування застосовуються просторова і часова екстраполяції. Просторова екстраполяція характеризується переносом знання про частини досліджуваного об'єкта на іншу його частину або об'єкт у цілому. Часова – передбачає перенесення в перспективу одержаних даних.

Екстраполяція переважно використовується в якості одного з підходів на першому етапі розрахунків розвитку показників системи освіти, (чисельність ВНЗ, їх наповнюваність, навчальне навантаження, матеріально-технічне забезпечення, потреба в педагогічних кадрах тощо). Екстраполяції піддаються ряди їх динаміки, тобто статистичні дані, що характеризують кількісні зміни згаданих явищ у часі. Для їх аналізу доцільно застосовувати середнє арифметичне, середнє зважене, моду, медіану [5, с58-60]. Але межа їх «працездатності» не перевищує 5-7 років, пояснюється це великою рухливістю елементів освіти, де відбуваються значні якісні і кількісні перетворення. Тому мова може йти, власне, тільки про наблизений перенос сформованих тенденцій у перспективу, оскільки просте екстраполювання не дозволяє «влловити» моменти, де в майбутньому можуть відбуватися якісні «стрибки» повільних еволюційних змін.

Достовірність прогнозних розрахунків забезпечується якісним аналізом досліджуваного явища чи процесу, що мож-

ливо за допомогою побудови його моделі. Під моделлю розуміється умовний аналог, зразок досліджуваного об'єкта для його вдосконалення. За характером усі моделі підрозділяються на предметні і знакові. До перших відносять моделі, що описують або відтворюють певні геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики досліджуваного об'єкта. Знакове моделювання передбачає використання схем, креслень, формул і т. п. У свою чергу їх можна розділити на графічні і математичні [3].

Водночас на відміну від описової моделі, що охоплює загальну картину і дає вербальну характеристику її частин, графічна модель дозволяє виявити і фіксувати основні характеристики. Перевага графічних моделей і в тому, що вони забезпечують конкретність і однозначність трактування процесу, видимість відчуття тенденцій, що простежуються, дозволяють оцінювати динаміку елементів досліджуваного об'єкта, її закономірності, забезпечує конкретність і однозначність «читання» і можливість «прокручувати» різні варіанти досліджуваного об'єкта в майбутньому [1].

При умові, коли об'єкти і процеси описуються за допомогою сукупності букв (знаків), то цей вид моделювання називається математичним. Донедавна у процесі прогнозування розвитку освіти користувалися, як правило, описові моделі. Тепер дослідницький апарат доповнюється відповідними математичними процедурами й операціями, а моделі все частіше приймають вигляд цифрових програм. При цьому абсолютно не обов'язково застосовувати складні математичні конструкції. Наприклад, при прогнозуванні мережі ВНЗ (ЗОШ) незамінним є картографування. Картографічні матеріали забезпечують необхідну інформацію (дані соціально-економічного розвитку, природно-географічних умов, форм розселення і структури населення, наявність перспектив розвитку регіону та ін.), що дозволяє максимально об'єктивно підійти до визначення перспективних акцентів у розвитку кожної конкретної територіальної одиниці. Їх апробація показала, що в процесі розробки варіантів ефективність прогностичних розробок значною мірою пов'язано з національним використанням експертних методів дослідження [7].

У теорії прогнозування розрізняють методи індивідуального і колективного експертного опитування. Типовим прикладом індивідуальної оцінки є інтерв'ю, анкетування, співбесіда. Друга їх група включає методи Мозкової атаки, Дельфі, Комісії, Журі компетентних осіб та ін. Індивідуальні експертні оцінки надають можливість використання здібностей кожного з визначених фахівців. У той же час обмеженість інформованості в суміжних галузях науки кожного експерта знижує цінність їхньої думки. Тому доцільнішою є організація колективної експертизи. Як засвідчує досвід, значним прогностичним потенціалом володіє метод комісії, коли група фахівців шляхом обговорення і дискусій виробляє єдину загальну думку. На початковому етапі роботи Комісії доцільно застосовувати прийом інформаційної недостатності або, навпаки, перенасиченості. У першому випадку прийняття рішень ускладнюється наявністю мінімальної інформації. У другому – перенасиченням інформації, що не відіграє істотної ролі в розвитку об'єкта, що досліджується.

Результати нашого дослідження засвідчують, що інтенсивність розумової діяльності експертів зростає і при обмеженому терміні знаходження рішення або наявності вже декількох варіантів розв'язання проблеми. Такі методичні прийоми можна застосовувати на всіх етапах дослідження. Не виключено введення діаметрально протилежних умов чи заздалегідь не здійснених завдань.

Зрозуміло, що кожний із названих прийомів має поєднуватися, комбінуватися з іншими прийомами або їх модифікаціями. Їх застосування вимагає певної обережності і продуманості, врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей експертів, оскільки може виникнути зворотний ефект: негативне ставлення до організаторів дослідження і небажання брати участь в роботі експертної комісії. В цілому експертним оцінкам належить провідна роль у неформалізованому якісному аналізі, при висуванні й обґрунтуванні гіпотез і вірогідних образів

майбутнього стану досліджуваних об'єктів. Але опитування експертів завжди пов'язане з можливістю суб'єктивних помилкових суджень. Крім того, при обробці отриманих оцінних суджень надзвичайно складно застосовувати формалізовані методи, складали експертні таблиці, де повинні знайти відображення не тільки спрямованість і характер явища, його оцінка, а і конкретизовані альтернативні варіанти вибору прогностичних управлінських рішень, що відображають вірогідні шляхи розвитку і характеристики об'єкта.

Таким чином, багатогранність і складність показників освіти, а також наявність комплексу чинників, що детермінують їх розвиток, вимагає застосування всього арсеналу прогностичних засобів, що не тільки виправдано, є єдиним вірним підходом до передбачення перспектив її розвитку. Використання групи або окремо взятого методу в якості універсального при прогностичних розробках зонайменше некоректно. Мова може

йти тільки про раціональну комбінацію методів і прийомів для відображення і передбачення всієї сукупності соціально-економічних і педагогічних явищ з використанням всього арсеналу засобів конкретних соціальних досліджень і сучасних методів прогностики. Включення в критеріальний апарат педагогічної технології показника прогностичності гарантує можливість її конструктивної адаптації в умовах швидкозмінюваних соціально-культурних ситуацій в суспільстві, якісних зрушень наукових і освітніх парадигм.

У перспективі передбачається обґрунтування педагогічних умов використання комплексу прогностичних методів для верифікації ефективності освітніх технологій в нестандартних екстраординарних ситуаціях, розробка методики довгострокових прогнозів розвитку системи неперервної освіти і, зокрема кількісних і якісних характеристик вищої педагогічної школи.

Література та джерела

1. Андрієвський Б.М. Перспективи напрямки розвитку досліджень в педагогіці / Б.М.Андрієвський Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Херсон: Айлант, 1999, Вип. 10. – С.80-83.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. / І.Д.Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
3. Гвишиани Д.М. Прогностика / Д.М.Гвишианин – М.: Знание, 1968. – 91с.
4. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике / Б.С.Гершунский – К.: Высшая школа, 1974. – 208с.
5. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж.Гласс, Дж. Стенли – М.: Прогресс, 1976. – 477с.
6. Освітні технології: Науково-методичний збірник / За ред. О.М.Пехоти. – К.: «АСК», 2001. – 255с.
7. Рабочая книга по прогнозированию / Под ред. И.В.Бестужева-Лады. – М.: Мысль, 1982. – 302с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Учебное пособие для вузов] / Г.К.Селевко. – М.: «Народное образование», 1985. – 255с.
9. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания / В.С.Шубинский // Педагогіка. – 1992. – № 3-4 – С.37-42.

В статтє освєщаєтєся механізми реалізації прогностического аспекта сєвременных педагогических технологий. Охарактеризованы методы предвидения развития учебно-воспитательных учреждений образования.

Ключевые слова: педагогические технологии, прогнозирование, методы научного предвидения.

The article deals with mechanisms of prognostic modern educational technologies. Characterizes the prediction methods of educational institutions of education.

Keywords: educational technology, forecasting, methods of scientific predictions.

УДК 37.048.4

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У МЕНЕДЖМЕНТІ

Бабинєць Мирослава Миколаївна,
м.Ужгород

В статті розглядаються питання менеджменту. Особлива увага звертається на теоретичні аспекти комунікативних процесів у менеджменті.

Ключові слова: менеджмент, комунікація, інформація.

Різні аспекти проблеми менеджменту активно досліджуються вітчизняними вченими (Б.Андрушків, І.Сайтарли, С.Скибінський, Ф.Хміль, В.Яцура та ін.). Це, зокрема, стосується економічних, соціально-психологічних, правових, організаційно-технічних аспектів менеджменту.

Зауважимо, що сам термін «менеджмент» тлумачиться вченими по-різному. У найбільш загальному розумінні менеджмент – це специфічний вид діяльності, спрямований на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією (підприємством), яка функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів. Проте не слід забувати, що в багатьох зарубіжних країнах поняття менеджмент розуміють як спосіб та манеру спілкуватися з людьми в процесі виробництва, вміння ефективно організувати роботу [1]. Отже, комунікативні процеси в менеджменті, правильно організоване професійне

спілкування мають надзвичайно важливе значення. Тому в даній статті коротко охарактеризуємо деякі аспекти процесу спілкування в менеджменті.

Термін «професійне спілкування» зустрічається в працях багатьох учених (К.Абульханова-Славська, О.Бодальов, І.Зязюн, В.Кан-Калик, А.Капська, Т.Ліпатова, О.Мудрик та ін.), проте його тлумачення є неоднозначним.

Т.Ліпатова розглядає професійне спілкування як вербальну і невербальну взаємодію людей в рамках конкретної діяльності, спрямованої на вирішення тих чи інших завдань. У такому розумінні професійне спілкування має свої специфічні цілі, а також соціально-психологічні, психолінгвістичні особливості, відрізняючись від інших видів спілкування низкою параметрів: відносинами між комунікантами, спільністю їх інтересів, обізнаністю стосовно предмета розмови, вимогами до соціальних характеристик комунікантів, приналежністю до певного функціонального стилю, використання специфічної лексики. На думку Т.Ліпатової, професійне спілкування – це особливий вид спілкування, процес установалення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами спільної діяльності, який включає обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприймання

і розуміння іншої людини. У професійному спілкуванні реалізуються три його сторони – комунікативна, інтерактивна і перцептивна, які властиві спілкуванню загалом і специфічно проявляються у професійному спілкуванні [2, с.4].

Важливою особливістю професійного спілкування є його ситуативний характер: чітко визначені часові, просторові та інші умови спілкування.

В залежності від кількості учасників в рамках безпосереднього спілкування можна виокремити: спілкування двох спеціалістів, спілкування групи спеціалістів даної галузі і спілкування спеціаліста з людьми, які не є спеціалістами в даній галузі, але потребують фахової допомоги.

Професійне спілкування може відбуватись по горизонталі (якщо комуніканти мають однаковий статус), і по вертикалі (якщо комуніканти перебувають у відносинах субординації).

Таким чином, враховуючи всі вищезгадані характеристики, ми розуміємо професійне спілкування як процес взаємодії індивідів, об'єднаних спільними професійними інтересами, професійною діяльністю, в процесі якої відбувається обмін професійно значимою інформацією, досвідом, ідеями і має місце реалізація поставленої професійної мети.

Професійне спілкування виступає як умова персоналізації і презентації особистості, є однією з важливих психологічних характеристик і важливим компонентом професійної діяльності.

Впродовж останніх років у науковій літературі часто почав вживатися термін «ділове спілкування». Більшість науковців вказують на тісний зв'язок ділового спілкування з професійною діяльністю, професійним спілкуванням, з чим, звичайно, варто погодитися. Одні з них вважають ці два терміни тотожними, інші вбачають певну різницю між ними.

Ми підтримуємо думку відомого російського вченого Р.Немова стосовно того, що ділове спілкування, зазвичай, включене як окремий аспект в певну професійну діяльність і слугує засобом підвищення якості цієї діяльності. Його змістом є те, чим зайняті люди, а не ті проблеми, які торкаються їх внутрішнього світу [3, с.134].

Подібну думку висловлює С.Жукова, яка вважає, що ділове спілкування – це спілкування, включене в процес конкретної професійної діяльності, взаємодія людей в процесі виробничої діяльності, зв'язана з їх офіційними ролями [4, с.3].

Таким чином, очевидно, ділове спілкування можна розглядати як спілкування, цілі якого визначаються цілями тієї професійної діяльності, в яку воно входить як складова частина, тому вважаємо допустимим використання різних термінів: професійне, ділове і навіть професійно-ділове спілкування.

Враховуючи все вищесказане, можна визначити ділове (професійне) спілкування як взаємодію ділових партнерів для вирішення конкретних проблем і організації ділового співробітництва, яке має на меті встановлення, підтримку і розвиток контактів з партнерами по спільній діяльності для досягнення певних результатів, є невід'ємною складовою будь-якої професійної, організаційної і управлінської діяльності.

Успіх професійної діяльності будь-якого фахівця в значній мірі залежить від рівня розвитку умінь професійно-ділового спілкування, що, в першу чергу, безперечно, стосується фахівців менеджменту. Обмін інформацією всередині організації, а також між організацією та зовнішнім середовищем забезпечують комунікативні процеси. Під час них відбувається живий обмін інформацією, яка осмислюється учасниками, інтелектуально збагачує їх. У процесі комунікації реалізується вміння менеджерів правильно інформувати працівників організації та суб'єктів навколишнього середовища і отримувати від них корисну інформацію.

Ф.Хміль слушно зауважує, що менеджмент без комунікації неможливий [5, с.348]. Незадовільно налагоджені комунікації породжують помилкові рішення, нерозуміння підлеглими вимог керівництва, погіршення відносин між людьми. Ефективність комунікацій зумовлює якість рішень і ефективність їх реалізації.

Зазвичай комунікація між людьми розгортається в площині змісту і площині зв'язків (стосунків).

Площина змісту – це послання, яке містить відомості про стан речей чи про події. Зміст може бути важливим чи незначним, правильним чи неправильним, актуальним чи не актуальним, мати різне значення для одержувача і відправника. До площини змісту відноситься не тільки безпосередня інформація у явній формі, але й мета комунікації, тобто прихований зміст, який читається «між рядками» прямої інформації, і часто є істинним і дуже корисним.

Площина зв'язків (взаємовідносин, стосунків) – це психологічна складова процедури комунікації, яка характеризується сприйняттям або відхиленням (часто в залежності від симпатії чи антипатії стосовно партнера по комунікації). Стосунки не завжди декларуються, і люди надають перевагу площині змісту, тоді послання має завуальований характер.

Під час переговорів, ділових бесід потрібно використовувати змістову площину, уникаючи впливу симпатій і антипатій, оскільки іноді схвалюють, позитивно сприймають не саму пропозицію, а того, хто її вносить. Це, безперечно, спричиняє помилки в комунікації.

Різноманітність ділової практики спричинила виникнення відмінностей між нормативними базами професійних етиків, детермінованих специфікою певної професії. Проте, як підкреслює І.Сайтарлі [6, с.140], існує загальний кодекс професійної етики, в основі якого лежать універсальні правила:

- глибока повага до іншої людини;
- принцип достатньої поінформованості, який вимагає говорити не більше і не менше, ніж це потрібно для справи;
- використання правдивої інформації, оскільки від цього залежить ступінь довіри між колегами. Довірливі стосунки між співробітниками виявляються також у їх спроможності надавати один одному професійну допомогу, підтримку;
- принцип доцільності у професійних відносинах, який означає вміння не відхилятися від теми розмови і знаходити ефективні вирішення складних питань;
- чітке і переконливе для співрозмовника висловлення думки, здатність уважно вислухати і адекватно сприйняти позицію співрозмовника.

Обмін інформацією між людьми забезпечує комунікативний процес, однак він не гарантує ефективності спілкування. Зрозуміти суть процесу обміну інформацією можна, розглянувши основні етапи цього процесу.

Відзначимо, що у науковій літературі [5, с.351] часто йде мова про чотири базові елементи процесу обміну інформацією:

- 1) відправник - особа, яка генерує ідеї або збирає і передає інформацію;
- 2) повідомлення - інформація, закодована за допомогою символів;
- 3) канал або засіб передавання інформації;
- 4) одержувач - особа, якій призначена інформація і яка її інтерпретує.

При обміні інформацією відправник і одержувач проходять кілька взаємозумовлених етапів комунікативного процесу. Їх завдання - створити повідомлення і використати канал для його передавання у такий спосіб, щоб обидві сторони зрозуміли одну вихідну ідею. Це досить складне завдання, оскільки кожний етап є одночасно точкою, у якій зміст може бути спотвореним або втраченим. До взаємозумовлених етапів належать: зародження ідеї, кодування й вибір каналу, передавання, декодування.

Отже, обмін інформацією, як правило, починається з формулювання ідеї або відбору інформації. Відправник самостійно вирішує, яку ідею слід зробити предметом обміну інформацією. Не завжди цей етап є ефективним, оскільки в багатьох випадках ідея ще не набула завершеної форми, є недостатньо обдуманною і відправник відчуває труднощі в її чіткому формулюванні, що негативно позначається на процесі комунікації.

Перш ніж передати ідею, відправник повинен за допомогою тих чи інших символів (слова, інтонація, жести) закодувати її. Таке кодування перетворює ідею в повідомлення. Водночас йому необхідно обрати канал, що поєднується з типом символів, які використовуються для комунікації. До загальновідомих

каналів належать : передавання мови та письмових матеріалів, електронні засоби зв'язку. Якщо канал непридатний для фізичного втілення символів, успішне передавання неможливе. Наприклад, важко картину художника адекватно передати за допомогою телефонного зв'язку, хоч, безперечно, можна орієнтовно описати її, висловити своє ставлення до того, що і як зображено художником. Іноді канал не повністю, а частково відповідає ідеї, тоді обмін інформацією може відбутися, але він не буде достатньо ефективним. Наприклад, відзначаючи день народження когось з підлеглих, керівник, разом з побажаннями висловлює зауваження щодо неприпустимості запізнь на роботу. Зрозуміло, що при цьому неможливо передати ідею серйозності порушень так ефективно, як, наприклад, в офіційному попередженні-листі чи під час виступу на нараді.

Слід підкреслити, що вибір засобу повідомлення не можна обмежувати єдиним каналом. Зазвичай доцільно поєднувати кілька засобів комунікації. Але при цьому відправник повинен встановити послідовність їх використання і визначити часові

інтервали передавання інформації.

На етапі передавання інформації відправник використовує канал для доставки повідомлення (закодованої ідеї або сукупності ідей) конкретному одержувачу інформації.

Одержане повідомлення необхідно зрозуміти, декодувати. Суть декодування полягає у розшифровці символів відправника мовою одержувача. Якщо символи, обрані відправником, не мають аналогічного значення для одержувача, він не зможе зрозуміти, що мав на увазі відправник, формулюючи свою ідею.

Слід підкреслити, що ефективність отримання інформації за різними комунікативними каналами не є однаковою. Наприклад, найшвидше забувається інформація, отримана за допомогою слухових відчуттів, трохи повільніше за допомогою зорових відчуттів і найповільніше забувається почуте й побачене одночасно.

Отже комунікативні аспекти в менеджменті мають не менш важливе значення, ніж економічні, соціально-психологічні, правові. Вони суттєво впливають на успіх професійної діяльності менеджера.

Література та джерела

1. Райт Г. Державне управління / Г.Райт. – К : Основи, 1994. – 139 с.
2. Липатова Т.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов / Т.И.Липатова. - Челябинск, 1992. – 164 с.
3. Немов Р.С. Психология. Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.С.Немов. - М.: Просвещение, 1981 – 576 с.
4. Жукова С.Л. Подготовка будущего специалиста к деловому общению в условиях обучения в техническом вузе / С.Л.Жукова. – М : Просвещение, 1987. - 168с.
5. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К : Академвидав, 2007. - 576 с.
6. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: Навч. посібн. / І.А.Сайтарли. – К : Академвидав. – 240 с.

В статье рассматриваются вопросы менеджмента. Особое внимание обращено на теоретические аспекты коммуникативных процессов в менеджменте.

Ключевые слова : менеджмент, коммуникация, информация.

In this article issues of management have been considered. Special attention has been paid to the theoretical aspects of professional communication in management.

Key words: management, communication, information.

УДК 37.014.54

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Байбакова Ольга Олександрівна,
м.Ужгород

Стаття присвячена проблемам педагогічного менеджменту та аналізу сучасних поглядів на це питання. У статті розкриваються різні підходи щодо вирішення завдання підвищення ефективності управління навчальним процесом.

Ключові слова: управління освітою, педагогічний менеджмент, навчально-виховний процес.

З поняттями “менеджмент” і “менеджер” сьогодні ми зустрічаємось на кожному кроці. Вони входять у нашу лексику, деякі елементи менеджменту ми уже використовуємо у своїй професійній діяльності. Вживаючи слово “менеджер”, більшість людей ототожнюють його з образом керівника нового покоління, який використовує у своїй роботі сучасні методи управління. Загалом, це так і не зовсім так.

Основні теоретичні засади менеджменту та педагогічного менеджменту розглядають у своїх працях Н.Л.Коломінський, Ф.І.Хміль, Г.М.Серіков, В.П. Симонов, І.П. Волков. Із зарубіжних досліджень широкому загалу відомі праці фундаторів менеджменту Ф. Тейлора та А. Файоля. Також проблеми менеджменту розглядали М. Альберт, П. Дракер, В. Кінг, Д. Кліланд, М. Мес-

кон.

На нашу думку, доцільно визначити трактування понять “менеджмент”, “менеджер” на рівні сучасних уявлень, які розвиваються в рамках холистичного підходу, який забезпечує узагальнення принципів і напрямків найновіших поглядів на педагогічний менеджмент. З огляду на актуальність проблеми, метою даної теоретичної розвідки є окреслення сучасних поглядів на педагогічний менеджмент.

Перш ніж говорити про менеджера і його функції, потрібно вяснити суть поняття “менеджмент”. Термін “менеджмент” трактується досить широко [3, с.79]: “Менеджмент” – сукупність стратегії, філософії, тренінгів, методів, засобів і форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності та зростання прибутку”.

“Менеджмент – соціальний і технічний процес, за допомогою якого використовуються ресурси, відбувається вплив на людські дії та здійснюється сприяння змін для досягнення цілей організації”.

“Менеджмент – процес планування, організації, приведення в дію і контролю організації з тим, щоб досягти координації

людських та матеріальних ресурсів, необхідних для ефективного вирішення завдань”.

“Менеджмент – інтегрований процес, яким повноважні особи формують, зміцнюють і керують організаціями в ході добору та досягнення визначених ними цілей”.

“Менеджмент – процес, за допомогою групи людей, що співпрацюють, спрямовує свої дії до загальних цілей”.

“Менеджмент – різновид господарського управління в ринкових умовах. Передбачає економічну свободу людей, свободу й обов’язок, керуючись не розпорядженнями зверху, а вигодою, приймати самостійні рішення, цілком відповідати за їх результати”.

Важко сказати, яке з цих визначень є найбільш повним. З певним наближенням до істини можна сказати, що менеджмент – це система планування, організації. При цьому активно використовуються три обов’язкові складові менеджменту: інтелект, психіка та спроможність людини до продуктивної праці.

На думку провідних американських спеціалістів, менеджмент – це не управління предметами, а організація та управління працею людей, це система щоденного та перспективного планування, прогнозування й організації виробництва, реалізації продукції і послуг з метою отримання максимального прибутку (матеріального, інтелектуального, духовного). Існують дві точки зору щодо появи менеджменту як науки [1, с.51]:

1. Появу наукового менеджменту пов’язують з працями Ф.У.Тейлора (США) та Анрі Файоля (Франція) – початок XX століття.

2. Менеджмент – це наука, що розвивалася ще у XVIII – XIX столітті.

Головна заслуга фундаторів менеджменту Ф.Тейлора і А.Файоля полягає в тому, що вони довели: ефективно управляти людьми в організації можна лише науково. Однією з галузей менеджменту є менеджмент в освіті, який має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Ця специфіка полягає в особливостях предмету, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб’єкта управління.

Продуктом праці менеджера є інформація про навчально – виховний процес. Знаряддям праці є слово, мова. Результатом праці менеджера є рівень грамотності, вихованості та розвитку об’єкта менеджменту – учнів. Менеджмент в освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності.

Основними функціями менеджменту в освіті визначають наступні [2, с. 68]:

- Прийняття розумного рішення.
- Організація виконання прийнятих рішень, створення належних умов для ефективної роботи освітнього закладу, кожного учасника освітнього процесу, забезпечення мотивів та стимулів їх діяльності.
- Контроль виконання рішень.

Сучасний менеджмент в освіті стає науковістю сферою діяльності і все більшою мірою вимагає високого професіоналізму і різнобічних знань. Підвищення ефективності навчального процесу зараз визначається формуванням сучасних управлінських відносин, зростання керованості цього процесу. Не можна керувати складними системами (а навчальна група, навчальне середовище, навчальний процес є складними імовірнісними системами) за допомогою простих методів (впливає з кібернетичного закону розмаїтості, відкритого У.Ембі).

Управлінські відносини, управлінські впливи, що виявляються у всіх функціях менеджменту, формують особистість учнів ефективніше, ніж пасивне середовище. Але якщо лише організовувати навчальний процес, або приходити з черговою лекцією на заняття у навчальну групу (клас), можна і не стати тим, хто керує навчальною діяльністю, а залишатися елементом “керуючої підсистеми”, звикнувши до режиму функціонування, “зведеного порядку”.

Розвиток теорії управління освітою викликав безліч нетрадиційних трактувань цього явища, внаслідок чого й у прак-

тичній діяльності керування освітнім процесом виникли такі поняття, як педагогічний менеджмент, дидактичний менеджмент, менеджери освіти, навчання, виховання. Педагогічний і дидактичний менеджмент, що розвиваються в межах освітнього менеджменту, мають свою специфіку у зв’язку з виконанням особливої функції – створення систем управління педагогічними і дидактичними процесами.

Дослідники цих феноменів дають різні їх визначення. “Педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності [7, с.37],” – таке визначення дає В.П.Симонов. Під освітнім процесом в цьому випадку розуміють сукупність трьох складових: навчально-пізнавального, навчально-виховного, самоосвітнього процесів.

Виходячи з такого визначення, він відзначає, що будь-який викладач, по суті, є менеджером навчально-пізнавального процесу, а керівник навчального закладу – менеджером навчально-виховного процесу в цілому (як суб’єкти управління цими процесами).

На основі теоретичного аналізу психологічних особливостей освітнього менеджменту Н.Л. Коломінський визначає, що менеджмент в освіті – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми – підлеглими, партнерами, своїми керівниками, учнями, батьками й інше, спрямована на забезпечення їх активної скоординованої участі в досягненні поставленої мети [3, с.76].

Отже, освітній менеджмент – це теорія і практика управління стратегічною галуззю національного господарства в ринкових умовах, об’єкт якої – процес управління освітніми системами. Об’єктом педагогічного менеджменту є управління педагогічними системами, що функціонують в умовах ринку. Предмет освітнього, педагогічного і дидактичного менеджменту (відповідно) – протиріччя, закономірності, відносини процесу управління освітніми системами в ринковій економіці, навчальними закладами та навчальними групами.

Менеджмент – це не фіксація існуючого положення, а створення необхідних умов для ефективної роботи. Не існує неживої експертної системи, що могла б замінити менеджера. Якщо процес прийняття і реалізації рішень не відпрацьований, у керівництва виникає спокуса знайти готові теоретичні рецепти й інструменти, за допомогою яких менеджерам можна діяти в будь-яких ситуаціях. Але існує точка зору, згідно якої замість інструментального підходу потрібно вчити менеджерів думати в конкретній ситуації.

Менеджер зможе передбачити зміни й керувати ними, бути здатними до постійного відновлення. Менеджер повинен уміти обирати вірну стратегію і чіткий напрямок розвитку, створювати комбінацію можливостей, оскільки успіх рідко залежить від досягнень в одному напрямку. Творчість, уміння синтезувати різноманітні знання й навички, готовність йти на ризик будуть властиві всім менеджерам. На менеджерів, які здатні і прагнуть постійно удосконалювати свої майстерності і мистецтво управління, шукати нові грані в теорії й практиці управління, попит буде більший, ніж на їх менш честолюбних колег.

У перспективі основна задача освітнього менеджменту полягатиме в інтегуванні невизначеності в систему прогнозування, прийняття рішень та організаційну структуру, що потребує від менеджера високого професіоналізму – здатності до адаптації, інноваційної діяльності.

Об’єктом управління педагога, підкреслимо, є не учень, а його пізнавальна діяльність. Саме тому викладачеві (вчителю) потрібно володіти управлінськими знаннями.

Погляд на ефективність управління навчальним процесом багато в чому залежить від відповіді на питання: “Чи є учень, що безпосередньо бере участь у навчальному процесі, керованим об’єктом, або він є одночасно і кінцевим суб’єктом управління, що приймає самостійні рішення?”

Навіть у документах ЮНЕСКО зафіксовано, що учень суб’єкт, а не об’єкт управління. Ми йдемо далі, стверджуючи, що учень є співкерівником навчальним процесом (разом із учи-

телем і "колегами" - учнями) [3, с.50].

Та частина управління, що характеризується впливом суб'єкта управління на людей, багатьма авторами визначається як керівництво, або менеджмент.

Між поняттями "управління" та "керівництво" існує, як ми вважаємо, своєрідний взаємозв'язок: з одного боку, управління містить у собі керівництво як суб'єктивний компонент, а з іншого, – воно саме є змістом керівництва, оскільки соціальне управління здійснюється людьми (людиною) щодо інших людей. Управління – процес планування (вироблення і прийняття управлінських рішень) і контроль як завершення управлінського циклу, що ґрунтується на зворотному зв'язку. Між його функціями різні автори відзначають найчастіше організацію як практичну реалізацію рішень.

Зазначимо, що підготовка менеджерів в університетах і бізнес – школах США нині справедливо критикується американською громадськістю саме за те, що в навчальних закладах готують керівників як фахівців так званого широкого профілю, що слабо знають особливості конкретних об'єктів [1].

Призначення менеджменту, власне, в освіті – створити освітнє середовище, що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам, є привабливим для реального та потенційного споживача.

Управляти освітою означає керувати всіма компонентами, що її формують, а саме:

- ресурсами освіти, що включають інформаційно – методичну базу, персонал, фінанси;
- безпосереднім освітнім процесом, тобто технологією навчання.

Саме це найчастіше називають педагогічним менеджментом – правильним використанням продукту освіти кадровими питаннями: оскільки освіта є сферою міжособистісної взаємодії. Менеджмент має налагоджувати ефективний механізм участі кожного в суспільному навчальному процесі. Учителі, учні і студенти складають різновікові, соціальні групи, проте цілі освіти у них однакові. Процес навчання багатопредметний, багатолюдний, багато рольовий. Завдання менеджменту – забезпечити взаємозв'язок, взаємозбагачення різних дисциплін, різних позицій і думок.

Із соціально-психологічної точки зору, менеджмент (як діяльність, процес) – це взаємодія менеджера (керівника) з іншими людьми (підлеглими, партнерами, керівниками тощо), що забезпечує їхню скоординовану активну участь у досягненні поставленої мети.

Професійна специфіка менеджменту в освіті полягає:

- У суб'єктивності, особистісності об'єкта впливу, а також його результаті.
- У значній залежності результату (особистості дитини) від ступеня гуманізації управлінської концепції менеджера.
- У багаторівневій будові системи управління, яка зумовлює опосередкованість, віддаленість кінцевого результату від безпосередніх продуктів діяльності менеджерів (управлінських рішень).

Залежно від логічної основи, управлінська діяльність менеджера освіти може бути проаналізована за змістом і метою (цільові посадові функції), а також за процесом – як процесуальні, динамічні (оперативні) функції.

В.О. Сухомлинський у книзі "Розмова з молодим директором" висловив декілька слушних думок про поле діяльності керівника школи [6]:

- директор – це перш за все педагог, і педагог першокласний;
- якщо ви хочете бути хорошим директором, намагайтеся насамперед стати гарним педагогом, гарним вихователем дітей;
- директор – садівник (метафоричне бачення ролі директора): він з любов'ю обробляє землю, яка дає життя, і робить

будь-який паросток культурним;

- зв'язок управління із процесами самоорганізації дитячого та дорослого товариства сприяє тому, що зникає проблема опору, з'являються добровільність, відповідальність, інтерес.

Л. Калініна виділяє чотири моделі директора сучасної школи [5]:

1. Директор-вчитель тяжіє до педагогічної діяльності, він учитель вищої категорії. Багато уваги приділяє підготовці та проведенню своїх уроків, виховних заходів. Бере активну участь у методичній роботі школи. Дає відкриті уроки, запрошує вчителів до себе на заняття. Залюбки надає консультації з актуальних та складних педагогічних проблем. Цікавиться новими підходами до викладання навчальних предметів. Особисто впроваджує інновації. Створює умови для оптимізації навчально-виховного процесу в закладі освіти. Користується авторитетом у дітей та батьків як учитель.

2. Директор-дослідник особливу увагу приділяє експериментально – дослідницькій роботі у школі. Він відстежує новаторські ідеї, підтримує міцні зв'язки з вузами, ученими. Як правило, сам пише дисертацію або допомагає у цьому іншим, створюючи на базі школи експериментальний майданчик. Великого значення надає участі у різного роду конкурсах, олімпіадах, турнірах. Бере участь у конференціях, друкується у фахових газетах та журналах.

3. Директор-господарник добре дбає передусім про матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу. Він уміє знайти додаткове фінансування, не боїться створювати різного роду благодійні фонди. Дбає про своєчасний ремонт будівлі, озеленення шкільної садиби, побудову спортивних майданчиків.

4. Директор-менеджер орієнтований у своїй діяльності на професійний підхід до управління. Він має відповідну менеджерську підготовку. Володіє знаннями щодо ефективного управління та використовує їх у практичній діяльності. Прагне створити педагогічний колектив з високим творчим інтелектуальним потенціалом. Залучає педагогів, батьків, учнів до співуправління.

Фахівці переконані, що реформи в освіті можливі тільки за умов підвищення якісного рівня управлінського складу, розвитку та модернізації системи підготовки менеджерів освіти.

Сучасний керівник закладу освіти повинен:

- аналізувати стан колективу;
- розуміти мотиви поведінки своїх колег;
- спонукати підлеглих до продуктивної праці, стимулювати їх професійний ріст;
- створювати атмосферу в колективі, яка б максимально стимулювала продуктивну працю;
- давати завдання підлеглим так, щоб вони розуміли, чого від них чекають, і старались це виконати;
- ефективно контролювати роботу підлеглих;
- ефективно оцінювати своїх підлеглих, їх можливості та інтереси;
- попереджувати і розряджати конфлікти в колективі;
- будувати ділові стосунки з підлеглими у відповідності з їх індивідуальними особливостями і ситуацією.

Отже, стає очевидно, що сучасний менеджмент – це не набір єдино правильних методів управління, готових рецептів і правильних відповідей на всі запитання. Менеджмент – це теорія, технологія й мистецтво управління, що постійно оновлюється банком новітніх ідей, уявлень, спостережень, практичних рекомендацій, звернення до яких дає можливість свідомо осмислювати та виконувати посадові обов'язки менеджера як професійно підготовленого і функціонально обізнаного керівника.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні педагогічного менеджменту у США та Англії на сучасному етапі розвитку освіти.

Література та джерела

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560с.

2. Атаманчук П.С. Управление процессом навально-познавательной деятельности / Петро Сергійович Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПІ, 1997. – 136с.
3. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту / Наум Львович Коломінський. – К.: МАУП, 1996. – 176с.
4. Леднев В.С. Непрерывное образование: структура и содержание / Вадим Семёнович Леднев. – М.: АПН СССР, 1988. – 284с.
5. Педагогічний менеджмент. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/15950210/pedagogika/pedagogichniy_menedzhment#169– Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / Василь Олександрович Сухомлинський / Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.393-626.
7. Хміль Ф.І. Основи менеджменту / Федір Іванович Хміль. – К.: Академвидав, 2007. – 576с.

Статья посвящена проблемам педагогического менеджмента и анализу современных взглядов на этот вопрос. В статье раскрываются разные подходы к решению задачи повышения эффективности управления учебным процессом.

Ключевые слова: управление образованием, педагогический менеджмент, учебно-воспитательный процесс.

The author of the article has considered the issue of pedagogical management and modern aspects about this. In the article the aspects about the problems of the management of scientific processes have been analyzed.

Key words: educational management, pedagogical management, scientific processes, educational processes.

УДК 378.147:744

ТЕХНІЧНЕ МИСЛЕННЯ, ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Білоевич Іван Анатолійович,
м.Кременець

Обґрунтовано значимість розвитку технічного мислення вчителя технологій в умовах його професійної підготовки. Виявлено особливості професійного мислення педагога. Обґрунтовано необхідність розвитку педагогічного мислення, а також технічного, як спеціального для предметної галузі.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя технологій, професійне мислення, розвиток технічного мислення.

Серед важливих показників професійної підготовки вчителя технологій є розвиток технічного мислення, на що одно-стайно вказують багато дослідників. Воно може проявлятися через різні здібності (аналізувати, порівнювати, узагальнювати тощо). Одна з найважливіших здібностей, яка формується у студента упродовж процесу навчання, – спроможність оволодіння різними способами розв'язання практичних завдань на теоретичному рівні, тобто здатність діяти подумки. Ця здатність – фундаментальна складова людського інтелекту, яка дає змогу людині діяти з предметами опосередковано, оперуючи їх образами (наочними, схематичними, знаково-символічними). Вона є психологічною передумовою будь-якої діяльності, забезпечуючи прогнозування, пошук способів досягнення мети й узагальнення результатів пошуку. Зокрема, той студент, який здатний діяти подумки, здебільшого вільно орієнтується у навчальних завданнях, уміє аналізувати їх умову, планувати хід розв'язування, краще контролювати й оцінювати різні способи досягнення вимог, які ставляться у завданні. Звісно, що все це має безпосереднє відношення і до технологій, яке є предметом професійної діяльності майбутнього вчителя.

Але на перший погляд здається, що процес трудового навчання, коли на практичну діяльність учнів традиційно відводять 75-80% навчального часу, мало пов'язаний з їх мислительною діяльністю. Підставою для цього є поширене уявлення про мислительну діяльність, пов'язану з „читанням-писанням”. Проте є всі підстави стверджувати, що така думка помилкова. Мета діяльності може бути і практичною, а не тільки абстрактно-теоретичною. І якщо людина успішно досягає її в нешаблонних умовах, то є всі підстави вести мову про практичне мислення. Більше того, існують численні свідчення, що практичне мислення ніяк не простіше від абстрактно-теоретичного. Що ж стосується різноманітності, новизни умов, то корисно мати на увазі

таке: якщо спостерігати за тим, що виконують учні у процесі технологій, то зовнішні ознаки їх дій не вказують на потребу мислительних зусиль. Але насправді це зовсім не так. Щоб переконатись у цьому, достатньо звернутися до аналізу трудових дій працівника будь-якої з „практичних” професій, яка найбільш наближена до змісту трудового навчання школярів. Цій умові відповідає одна з найпоширеніших професій матеріального виробництва – токар. Яким же змістом наповнені його трудові дії?

Починаючи обробку кожної наступної заготовки, він уважно перевіряє її на придатність, тобто вирішує питання, чи відповідає матеріал заготовки його марці, вказаній на кресленні, чи не бракована вона, чи достатні її розміри порівняно з заданими на кресленні розмірами майбутньої деталі. Така перевірка є прийняттям рішення, яке відбувається на основі порівняння та аналізу характеристик заготовки. Але відбувається все це приховано від стороннього спостереження.

Щоб здійснити обробку заготовки, слід правильно вибрати різальний і допоміжний інструмент, пристрій, вимірювальний засіб. Користуючись ними, потрібно періодично перевіряти їх стан (наприклад, якість загострення ріжучої частини). Не слід забувати і про налагодження верстата на обробку конкретної заготовки – встановлення потрібної частоти обертання шпинделя і величин механічних подач (а для цього виставляються у відповідні положення рукоятки керування), встановлення та надійне закріплення різального інструмента та самої оброблюваної заготовки. І все це виконується не механічно – кожній дії, кожному рухові передують цілком конкретні міркування.

Далі відбувається власне обробка та контроль. Тут вже не обійтись без практичного мислення. Спостерігаючи за ознаками кольору стружки, токар робить висновок про нормальність чи ненормальність теплового режиму обробки (а в основі цього лежить правильність вибору режиму різання та геометричних параметрів різального інструмента). Залежно від характеру стружки, від робочих шумів, що супроводжують процес різання, він може зробити висновок про якість загострення інструмента тощо.

Так само, спостерігаючи за трудовими діями працівників багатьох інших професій (слюсаря, столяра, швачки), які традиційно відносяться до „практичних”, важко помітити мислительний бік їхньої праці. Здається, що у них відсутнє мислительне

навантаження. Але насправді будь-яка трудова дія завжди відбувається на основі певних мислительних дій чи супроводжується ними. А інакше й бути не може адже взагалі будь-яка дія людини відбувається свідомо, а не інстинктивно. Думати, міркувати, „бути розумним” – усе це означає діяти подумки (що-правда, тільки цього замало; щоб правильно думати, потрібно бути зосередженим, спокійним, послідовним).

Найпростішим елементом будь-якої розумової діяльності (причому і практичної, і словесно-теоретичної) вважається фундаментальний „будівельний” факт „поєднання-роз’єднання”. Доведено, що перш, аніж людина зможе „поєднати-роз’єднати” щось подумки, вона повинна обов’язково зробити це практично або хоч наочно. Тобто мислительні дії викликаються практичними – між ними існує нерозривний взаємозв’язок. Але коли людина діє тільки практично, наприклад руками, то спостерігаючи за нею, можна побачити тільки її рухи. Мислительний бік активності – невидимий. Інша справа, коли вона починає розмірковувати, і тут уже впадає в очі насамперед мислительна активність. Але мислення аж ніяк не зводиться до вміння розмірковувати вголос. Більше того, розмірковування можуть бути й марними.

Звернемось знову до практичної ситуації.

Ось токар вибирає різець. Зовні це виглядає як одна мить: простягнув руку – і вибрав. А що ж відбувається насправді? Він подумки виділяє (факт уявного роз’єднання) грані, кромки, кути та інші ознаки різців, які йому видно. Звісно, що для цього потрібні й відповідні знання, на основі яких утворюються різноманітні ознаки предметів практичної діяльності. Далі токар подумки приєднує той чи інший різець до відомої йому групи (наприклад, до існуючої в уяві образу прохідних, підрізних чи відрізних різців). Потім для перевірки він ще раз зосередиться на виділенні ознак різальної кромки конкретного різця (її розташування, кутів загострення), уявно неначе накладає (знову з’єднання, приєднання) ці ознаки на існуючі в його уяві образи. На основі цього відбувається виділення ознак, що співпали чи не співпали. Щоб перевірити правильність свого вибору, робітник уявно приєднує обраний різець до іншої, спорідненої групи, але, переконавшись у неправильності такого приєднання, знову відокремлює його від цієї групи і приєднує до іншої, яка більше відповідає умовам вибору. Може здатись, що послідовність описаних дій вибору тривала за часом. Але насправді, як уже зазначалось, це відбувається надто швидко, майже миттєво. Причому, сама людина не помічає своїх мислительних дій (це можна порівняти з тим, що саме око не бачить себе).

А чи властиві для учнів наведені особливості мислительної діяльності у процесі виконання практичних завдань на уроках технологій? Відповідь може бути тільки ствердною. Вже готуючись до виконання будь-якого практичного завдання в цілому і до виконання якоїсь конкретної трудової дії, намагаючись опанувати конкретний трудовий прийом, учні весь час (інколи навіть не усвідомлюючи цього) подумки розмірковують. Протягом усієї роботи, виконуючи елементарні трудові дії (щось відрізаючи чи розрізаючи, обпилюючи чи обточуючи, з’єднуючи чи роз’єднуючи), учні постійно контролюють свої дії, спрямовуючи їх на досягнення конкретної мети. Адже кожна трудова дія має цілком визначену мету: виконати завдання відповідно до певних вимог (це може бути відповідність до креслення або зразка того, над чим працюють учні).

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що сам процес трудового навчання, а, відповідно, й підготовка майбутнього вчителя неможлива без розвитку у нього технічного мислення як визначальної якості цієї підготовки.

Поняття „розвиток” визначається в різних джерелах: філософських, педагогічних, психологічних тощо. Розвиток у філософському розумінні розглядається як закономірна зміна, у результаті якої виникає новий якісний стан об’єкта – його складу або структури [5].

Поняття „розвиток особистості” у психологічному словнику представлено як процес закономірної зміни особистості як системної якості в результаті його соціалізації.

Проблема психічного, біологічного й соціального розвитку особистості, вплив виховання, навчання й інших факторів

на розвиток людини цікавила й цікавить багатьох видатних психологів, філософів і педагогів. Цій проблемі приділяється велика увага в педагогічних працях С.І.Архангельського, А.А.Вербицького, Б.Т.Ліхачова, В.О.Сластьоніна та ін. [9,7].

В.В.Давидов вважає психічним розвитком людини – становлення її діяльності, свідомості й усіх „обслуговуючих” їх психічних процесів (пізнавальних процесів, емоцій та ін.) [4].

Як відзначають більшість психологів, розвиток людини дуже складний, тривалий і суперечливий процес. Так, В.В.Давидов вказує, що „розвиток психіки відбувається протягом всього життя людини – від народження до смерті” [4]. Зміни в розвитку відбуваються протягом всього життя.

Л.С.Виготський досліджував процес розвитку в різних вікових періодах. „Процеси, що є центральними лініями розвитку в одному віці, – підкреслював автор, – стають побічними лініями розвитку в наступному, і навпаки – побічні лінії розвитку одного віку висуваються на перший план і стають центральними лініями в іншому віці, тому що змінюється їхнє значення й питома вага в загальній структурі розвитку, змінюється їхнє відношення до центрального новотвору” [2]. І далі: „...До початку кожного вікового періоду складається зовсім своєрідне, специфічне для даного віку, виняткове, одиначне й неповторне відношення між людиною й навколишньою дійсністю, насамперед соціальною. Це відношення ми й назовемо соціальною ситуацією розвитку в даному віці. Соціальна ситуація розвитку являє собою вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом даного періоду” [2].

Розвиток людини – процес детермінований внутрішніми протиріччями, психофізичними особливостями індивіда, соціальними ситуаціями, зумовлений також особливим поєднанням внутрішніх процесів розвитку й зовнішніх умов. Людський розвиток зумовлений взаємодією багатьох факторів: спадковості, середовища, виховання; власної практичної діяльності людини.

Таким чином, дослідження, проведені педагогами й психологами, дозволяють стверджувати, що людина не народжується особистістю, а стає нею в процесі розвитку. Поняття „особистість” на відміну від поняття „людина” – соціальна характеристика людини, що вказує на ті її якості, які формуються під впливом суспільних відносин, спілкування з іншими людьми. Як особистість людина формується в соціальній системі шляхом цілеспрямованого й продуманого виховання. Особистість визначається мірою засвоєння суспільного досвіду з одного боку, і мірою віддачі суспільству посиленого внеску в скарбницю матеріальних і духовних цінностей, – з іншого. Щоб стати особистістю, людина повинна в процесі діяльності, на практиці виявити, розкрити свої внутрішні властивості, закладені природою й сформовані в ній життям й вихованням. „Якщо людина досягає такого рівня розвитку, що дозволяє вважати її носієм свідомості й самосвідомості, здатною на самостійну перетворюючу діяльність, то таку людину називають особистістю”, – відзначають В.А.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв та ін [9].

Проблема розвитку особистості і вплив процесу навчання й виховання на розвиток особистості є однією зі складних і ключових у педагогічній теорії й практиці. Під час розгляду цієї проблеми виділяються дві основні теорії. Прихильники першої теорії – теорії іманентного розвитку дотримуються точки зору, що розвиток людини відбувається за його власними законами незалежно від навчання й заперечують будь-який істотний вплив навчання й виховання на розвиток людини.

Прихильники іншої групи зазнають визначальну роль навчання й виховання в розвитку людини. Вітчизняні психологи, прихильники другої теорії, внесли в поняття „розвиток” новий зміст, що стосується процесів зміни психіки, індивідуальних особливостей особистості, інтелекту, поставивши ключове питання: чи здатна освіта забезпечити розвиток, тобто досягнення вищих зразків прояву інтелекту або це залежить тільки від природних, вроджених здібностей учня.

Наприкінці 20-х – початку 30-х років ХХ століття з’явилася гіпотеза про те, що навчання істотно впливає й визначає розвиток людини, будучи необхідним моментом особистісного роз-

витку. Цю гіпотезу сформулював Л.С.Виготський. Він повстав проти теорії іманентності психічного буття людини, стверджуючи, що існує можливість спрямованого формування психічних властивостей і процесів. Навчання не тільки сприяє розвитку, але й саме залежить від нього. Воно веде за собою розвиток, спираючись на його досягнення. Л.С.Виготський і його послідовники (В.В.Давидов, О.М.Леонтьєв та ін.) створили нову теорію, що пояснює суть феномену психічного розвитку, а також визначили можливості й шляхи її прикладного використання, виробивши концепцію розвиваючого навчання, – концепцію посилення цілеспрямованих, перетворюючих впливів на особистість того, кого навчають. Основу цієї концепції становить ідея про те, що психічний розвиток особистості здійснюється при реальному й неминучому впливові навчання й виховання.

На думку вчених, основою психічного розвитку є саме зміна типу діяльності, що детермінує процес становлення нових психологічних утворень. В.В.Давидов пише, що розвиток відбувається в процесі засвоєння певних типів діяльності, вважаючи, що розвиток являє собою відтворення індивідом історично сформованих типів діяльності й відповідних їм здібностей, які реалізуються в процесі їхнього засвоєння [4]. О.М.Леонтьєв підкреслює, що „кожна стадія психічного розвитку характеризується певним, провідним на даному етапі відношенням дитини до дійсності, певним, провідним типом її діяльності. Ознакою переходу від однієї стадії до іншої є саме зміна провідного типу діяльності” [6]. Цю думку поділяє й В.Оконь, відзначаючи, що „всебічний розвиток особистості відбувається не просто через пізнання стосунків з природою, суспільством і культурою, а через поєднане з пізнанням їх активне перетворення” [8].

Як уже згадувалося вище, найбільш потужним фактором розвитку є освітнє середовище, у яке потрапляє людина. Особливо велику роль у забезпеченні цього процесу відіграє педагог, оскільки, він покликаний керувати процесом інтелектуального, емоційного й фізичного розвитку учня. Найвищу відповідальність педагога перед суспільством неодноразово

підкреслювали С.П.Баранов, Л.Р.Болотіна, С.Л.Рубінштейн. Як відзначають В.А.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв та ін. – приналежність людини до тієї або іншої професії виявляється в особливостях її діяльності й способі мислення. Педагогічну професію з ряду інших виділяють насамперед „за ходом думок її представників, підвищеному почуттю відповідальності” [9]. Цю точку зору поділяють багато педагогів (С.І.Архангельський, П.Я.Гальперін, В.А.Кан-Калик, Ю.Н.Кулюткін, І.Я.Лернер, Г.С.Сухобська й ін.), вважаючи розвинене мислення одним з найважливіших професійних якостей учителя, оскільки тільки педагог, що володіє високим рівнем розвитку мислення, здатний на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми й методи й тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій [1; 3; 7].

Вище зазначене переконує в тому, що успіх педагогічної діяльності можливий лише за умови розвиненого професійного мислення, що включає як педагогічне, так і мислення, специфічне для певної предметної області знань. Як педагогічне, так і спеціальне (технічне) є науковим, тому воно включає: цілісне сприйняття фактів, процесів, у їхніх причинно-опосередкованих взаємозв'язках; володіння способами й прийомами розумової діяльності (переосмислення, переоцінка фактів і висновків, їхнє уточнення, аналіз причин невдач, відмова від певних шаблонів, ідей, висування нових тощо); оволодіння методологією наукового пізнання, щоб учитель протягом всього життя був здатний удосконалювати свої знання й розширювати теоретичний кругозір..

Учитель, у якого сформоване професійне мислення, здатний оцінити значення розвитку мислення учнів у процесі навчання й важливість оволодіння для цього психолого-педагогічними знаннями про сутність мислення, що становлять його форму, а також опанувати прийомами, способами, методами, що дозволяють ефективно вирішувати це завдання.

Література та джерела

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / Сергей Иванович Архангельский. — М. : Высш. шк., 1974. — 384 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 479с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию / Петр Яковлевич Гальперин. — М. : МГУ, 1976. — 150 с.
4. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В.В.Давыдов // Новое педагогическое мышление / [сб. ст. / под ред. А. В. Петровского]. — М. : Педагогика, 1989. — С.64-90
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силивич Костюк ; під ред. Л.М.Проколієнко. — К. : Радянська школа, 1989. — 230 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. — [2-е изд.]. — М. : Мысль, 1965. — 572 с.
7. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособ. для учителей / Исаак Яковлевич Лернер. — М. : Просвещение, 1982. — 191 с.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику / Винценты Оконь ; пер. с польск. ; [предисл. Т. А. Хмель]. — М. : Высш. шк., 1990. — 381, [1] с.
9. Сластенин В.А. Преподавание педагогических дисциплин на педагогическую основу / В.А. Сластенин // Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам : тезисы Всесоюзной науч.-практ. конф. / под ред. В.А. Сластенина. — М. : Педагогика, 1991. — С.3–5

Обоснованно значимость развития технического мышления учителя технологий в условиях его профессиональной подготовки. Обнаружены особенности профессионального мышления педагога. Обоснованно необходимость развития педагогического мышления, а также технического, как специального для предметной отрасли.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя технологий, профессиональное мышление, развитие технического мышления.

Meaningfulness of development of technical thought of a teacher of technologies has been grounded in the conditions of professional training.

Keywords: professional training of teacher of technologies, professional thought, development of technical thought.

СОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Бойко Вікторія Іванівна,
м.Ужгород

У статті подано аналіз соціальної складової здоров'я, найбільш типові елементи визначення здоров'я, проаналізовано підходи до визначення поняття соціальної складової здоров'я індивіда і суспільства.

Ключові слова: здоров'я, визначення здоров'я, соціальна складова здоров'я.

Постановка проблеми. У сучасній літературі існує більша визначення поняття «здоров'я». Наявні в літературі підходи до визначення поняття «здоров'я» можна класифікувати за декількома напрямками. Історично першим можна вважати підхід, згідно якого, здоров'я – це відсутність хвороб. Завдяки тому, що хвороба – це патологічний процес, вона є пріоритетом медицини. Виглядає парадоксально, але медицина займається саме хворою людиною, а не її здоров'ям. Вона викидає людину, повертаючи їй здоров'я. У випадку, якщо при обстеженні пацієнта лікар не знаходить ознак хвороби, то ставить діагноз «здоровий». Але такий висновок можна вважати досить сумнівним. Симптоматичний підхід не здатний забезпечити системного підходу в оцінці здоров'я. Визначення здоров'я через відсутність хвороб, ставить його розуміння у пряму залежність від поширеності тих чи інших хвороб, нещасливих випадків або рівня смертності. Завдяки такому підходу система охорони здоров'я опиняється у владі медичної патології. Отже, власне медицина не може забезпечити досягнення високих показників здоров'я населення.

Інше визначення здоров'я, враховуючі недоліки першого, спирається на поняття норми. Ототожнення поняття здоров'я і норма, створює нові незручності процесу створення ефективної системи охорони здоров'я. «Фізіологічна норма» не здатна відображати стан індивідуального здоров'я кожної окремої людини. Фізіологічна норма однієї людини може дозволити працювати у галузі, де є невеликі фізичні навантаження та забороняти працю з більш значними навантаженнями. Принцип «норми» не може отримати широкого використання тому, що при цьому треба враховувати різні рівні здоров'я у цілому здоров'ю людини. Перевищення фізіологічних норм у окремих людей не може автоматично відносити її стан до патології. Більш правомірно говорити про здоров'я як динамічний стан, як про здатність індивіда проявляти не тільки свої біологічні але і соціальні функції.

Неефективність визначення здоров'я за допомогою симптоматичного та нормативного підходів обумовлює формування комплексного підходу, згідно якого розуміння здоров'я пов'язано із єдністю морфологічних, психоемоційних і соціально-економічних констант. Здоров'я – це стан, що близький до повного благополуччя всіх складових індивідуального і суспільного життя людини, а не тільки – відсутність хвороб або фізичних недоліків. Таке розуміння здоров'я налаштовує на зміну традиційного підходу до здоров'я виключно в якості діяльності медичних працівників. Воно вимагає створення нової моделі здоров'я, індексів і показників, що відбивали би міру і якість не тільки особистого але й суспільного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному суспільстві здоров'я розглядають як предмет медичної антропології в працях К.Агарвал, М.Локк, С.Пандолфо, Н.Шепер-Хьюз, К.Янг як предмет соціології здоров'я – в працях С.Бордо, П.Конрад, М.МакГайр, Т.Мосейчук, Н.Победи, О.Плахотного, Е.Фрейстоун. Висвітленню різних складових здоров'я присвячені праці М. М. Амосова, Г. А. Апанасенко, Л. О. Попової, І. І. Брехмана, Е. Г. Булич, В. І. Войтенко, С. М. Тромбах, В. Т. Казначеева, В. В. Колбанова, Н. М. Куїнджі, І. В. Муравова, В. П. Петленко та багатьох інших науковців. Комплексному підходу дослідження здоров'я присвячені праці Е.Н.Вайнера, Д.Д.Венедиктова, Ю.П.Дильман, О.В.Катрушова, Ю.П.Лісичина, І.Н.Смирнова, Д.Д.Чернух. Найбільш повно сутність соціальної

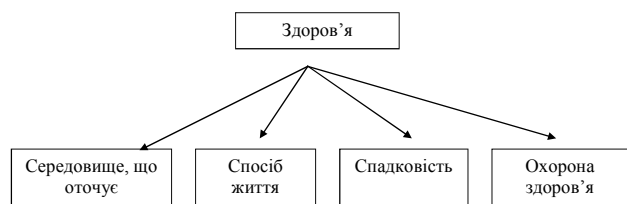
цінності здоров'я сформулювали В.В.Канеп і Б.І.Ольшанський, Г.І.Цареградцев.

Мета статті – визначити місце соціальної складової системи охорони здоров'я. Просування до мети вимагає вирішення наступних завдань: побудувати нормативну модель, що пояснюють систему взаємозв'язків між складовими здоров'я; виміряти значення соціальної складової між іншими складовими системи охорони здоров'я; визначити основні фактори, що визначають соціальну складову здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає здоров'я як стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів. З одного боку, здоров'я відображає якість пристосування організму до умов зовнішнього середовища, становить процес взаємодії людини та середовища існування. З другого боку, сам стан здоров'я формується у результаті взаємодії зовнішніх (природних, соціальних) та внутрішніх (спадковість, стать, вік) факторів. Процес поєднання двох сторін сучасного розуміння здоров'я вимагає побудови нормативної моделі, що дозволяє інтегрувати комплексний підхід поза внутрішніх протиріч.

Підходи ВООЗ до здоров'я характеризують погляди, згідно з якими здоров'я розглядається водночас як ресурс і мета соціального розвитку. Здоров'я можна вважати ключем до економічного і соціального процвітання суспільства, головним завданням державної політики у галузі соціального забезпечення. Основні завдання державної політики змушені спиратися на чітке бачення системи взаємозв'язків між складовими здоров'я, на їх погодженість із стратегічними напрямками реалізації програми охорони здоров'я громадян, пріоритетами, визначеними Урядом.

Для пояснення взаємозв'язків здоров'я та її складових були створені різні моделі, від простих описових до складних, таких, що враховують комплексну дію. Завдяки їм стало зрозуміло місце біологічних, фізичних соціальних і економічних складових здоров'я. На мал. 1, приведені чотири основні групи чинників, що впливають на здоров'я.



Мал.1
Фактори, що впливають на здоров'я

Важливим моментом моделі здоров'я М.Лалонда (Lalonde) [1] є обсяги обумовленості чинниками процесу його формування. Узагальнені підсумки досліджень ВООЗ щодо здоров'я людини показують, що чинник соціального середовища (умов та способу життя) є найвпливовішим і складає близько 51% обсягу. Обсяг екологічних факторів або середовища, що оточує складає близько 20%. Ще стільки припадає на спадковість. На долю системи охорони здоров'я припадає тільки 10% обсягу чинників здоров'я. Це суттєво корегує традиційні підходи на користь соціальної складової сучасної моделі здоров'я.

Ще одна широко відома модель – Уайтхеда і Далгрена (Whitehead & Dahlgren), розвиває попередню в напрямку доповнення чотирьох груп чинників, чотирма «рівнями впливу» на стан здоров'я. Найбільш впливовим рівнем проголошується «спосіб життя» конкретної людини і його особливостей, наприклад, ступеня дружелюбності і згоди з навколишньою

дійсності, які можуть сприяти підтримці здоров'я або завдавати йому шкоди. Другий рівень визначається умовами соціального оточення ступенем взаємної підтримки в несприятливих умовах (наявності або відсутності підтримки, а також її ефективності). На третьому «рівні впливу» розташовані такі структурні чинники, як житлові умови і умови праці, а також розвиненість сфери обслуговування і місць суспільного користування (наприклад, школи, спортивні майданчики, місця відпочинку і розваги і так далі). Четвертий «рівень» об'єднує соціально-економічні умови спільний рівень культури, стан навколишнього середовища [3].

Нормативна модель сучасного уявлення здоров'я не була б повною без згадування «Піраміди здоров'я» Лоулін і Блэк (Laughlin & Black), що нагадує піраміду потреб А.Маслоу. У основі піраміди здоров'я знаходиться «фізичне виживання», яке проявляється через задоволення фізіологічних потреб у споживанні їжі, житлових умов і безпеки. Вершиною піраміди здоров'я є благополуччя, досягнення якого можливо на основі забезпечення потреб вітальних потреб. Просування до вершини піраміди припускає задоволення потреб у духовному житті (взаємоповаги), обізнаності населення в питаннях здоров'я, наявності адекватної і гнучкої системи охорони здоров'я і соціального захисту, профілактики захворювань та здорового образу життя [4]. Співвідношення кількості проблем на кожному рівні залежить від особливостей («характеристик») місцевого співтовариства. Взаємодія чинників всіх рівнів і одночасне їх вплив означає, що найбільш ефективний шлях поліпшення здоров'я населення – спробувати в тому або іншому ступені охопити всі рівні піраміди.

Таким чином, за всіма моделями сучасного уявлення про здоров'я, соціальна складова – найважливіший компонент у структурі стану здоров'я людини. Соціальна складова здоров'я здатна трансформуватися в залежності від культурних особливостей населення, викликів часу та рівня економічного розвитку. Так, згідно результатам соціологічних досліджень, переважна більшість, опитаних жителів України вважає, що найбільш гострою на сьогодні є проблема охорони здоров'я (56%), а також питання працевлаштування (52%) і політична ситуація (51%). Значна частина населення відчуває свою незахищеність у соціальній (39%) і правовій сфері (37%). В той же час, найменше значення українці надають проблемі рівноправ'я жінок (6%), насильству в сім'ї (8%). Оцінюючи проблематику за рівнем особистості значущості, респонденти так само первинне значення надають здоров'ю і політичній ситуації в країні, проте проблема працевлаштування (19%) опускається на п'яте місце, поступаючись питанням виховання дітей (21%) та екологічної ситуації (20%). 19% хвилює економічний розвиток регіонів. А значущість таких проблем як ВІЛ/СНІД знизилася з 24% до 6% і духовність нації з 22% до 6%.

Релевантність стану здоров'я ставить питання про значення суб'єктивної оцінки здоров'я. У основі суб'єктивної оцінки здоров'я завжди лежить самопочуття людини й реальний стан її здоров'я. Суб'єктивна оцінка здоров'я проявляється тоді, коли людина почувається добре, але медичне обстеження показує наявність у неї відхилення від норми і, навпаки, коли за поганого самопочуття ніякі об'єктивні порушення не мають свого прояву. Отже, лише самопочуття не може бути показником дійсно релевантного стану здоров'я людини. На відміну від інститутів виробництва, сім'ї, освіти, охорони здоров'я, що є достатньо дослідженими і з більшою очевидністю представляють структури життєвого потенціалу, хвороба та здоров'я є розмитими та найменш опералізованими.

У великому ступені хвороба та здоров'я стали визначатися залежно від вимог та очікувань суспільного оточення, готовності сім'ї та суспільства прийти на допомогу тим, хто потрапив у тенета довготривалої непрацездатності. Це стосувалося і особистого усвідомлення хворим свого стану і усвідомлення його положення суспільним оточенням. Для визначення стану і ступені здоров'я людини потрібно спиратися не тільки на діагностику медичних працівників але й на вимірювання ситуації соціальними працівниками. Перш за все – це аналіз соціальних станів, які вимагають операціоналізації, визначення соціальних

показників та оцінка стану хворого в конкретний період часу. Саме на цьому ґрунтується зв'язок біологічного та соціального. У багатьох випадках фізіологічні явища моделюються соціально, і тому стають об'єктами піклування інститутів соціальної роботи та соціального забезпечення.

Важливу роль у визначенні соціальної складової здоров'я відіграє медична статистика, яка відкриває можливість порівняльного аналізу норми фізичного стану населення та соціальних патологій. Таке порівняння може відбуватися в часі та просторі. Можуть бути порівняні норми фізичного стану та соціальних патологій минулого та існуючого стану, особливості процесів у різних регіонах країни. Динаміка за видами захворювань свідчить як про роль та ефективність окремих наукових напрямків у медицині, так і про реальну допомогу різних соціальних практик. Проте на рівні суспільної свідомості проявляються тенденції необхідності звертання до лікаря як постійної практики усвідомлення цінності здоров'я у якості базової норми. Але починаючи з кінця ХХ міжнародні організації охорони здоров'я фіксують переважно соціальні показники здоров'я, такі як кількість немовлят із низькою масою тіла при народженні, кількість дітей у віці до одного року повністю імунізованих, число випадків захворювання туберкульозом (на 100 тис. осіб), число випадків захворювання малярією (на 100 тис. осіб).

Ще один підхід до аналізу соціальної складової здоров'я можна зустріти у науковців, які розглядають його під кутом зору накопичення соціального капіталу. Незважаючи на складності операціоналізації та інтерпретації, здоров'я нації є конвертованим капіталом. Активна участь громадян по нейтралізації негативного впливу екологічних проблем можна вважати відповідною віддачею накопичення соціальних капіталів. У майбутньому соціальні капітали, що конвертуються з соціальної складової здоров'я обернуться розвитком різних економічних і культурних інновацій.

В основі суб'єктивних показників є категорія гармонійних стосунків та формування взаємних інтересів між лікарем та пацієнтом, створення можливостей для досягнення консенсусу, переходу до охорони здоров'я індустріальної епохи до постіндустріальної епохи «третьої хвилі». Особистий інтерес лікаря може прийти в протиріччя із задекларованим професійним інтересом, із самим пацієнтом та його сім'єю у випадку прийняття якогось життєво важливого рішення. Таке бачення взаємодії лікаря та пацієнта руйнує лікування як послугу лікаря, створює умови для їх гармонійної взаємодії та соціальної толерантності. Акцентуація з медичного змісту проблеми охорони здоров'я на соціальний, зводить питання здоров'я до необхідності соціальної взаємодопомоги, несамотійності інвалідів.

Висновки

1. Неefективність визначення здоров'я за допомогою симптоматичного та нормативного підходів обумовлює формування комплексного підходу, згідно якого розуміння здоров'я пов'язано із єдністю морфологічних, психоемоційних і соціально-економічних констант. Здоров'я – це стан, що близький до повного благополуччя всіх складових індивідуального і суспільного життя людини, а не тільки – відсутність хвороб або фізичних недоліків.

2. Узагальнені підсумки соціологічних досліджень ВООЗ та інших дослідників стану здоров'я населення, показують, що чинник соціального середовища (умов та способу життя) є вагомим і найвпливовішим серед всіх інших складових. Це суттєво корегує традиційні підходи на користь соціальної складової сучасної моделі здоров'я.

3. Соціальна складова здоров'я здатна трансформуватися в залежності від культурних особливостей населення, викликів часу та рівня економічного розвитку. Релевантність стану здоров'я ставить питання про значення суб'єктивної оцінки здоров'я. У основі суб'єктивної оцінки здоров'я завжди лежить самопочуття людини й реальний стан її здоров'я. На відміну від інститутів виробництва, сім'ї, освіти, охорони здоров'я, що є достатньо дослідженими і з більшою очевидністю представляють структури життєвого потенціалу, хвороба та здоров'я є розмитими та найменш опералізованими.

4. Важливим аспектом аналізу соціальної складової здоров'я є її розгляд кутом зору накопичення соціального капіталу. Незважаючи на складності операціоналізації та інтерпретації, здоров'я нації є конвертованим капіталом. Активна участь громадян по нейтралізації негативного впливу екологічних проблем можна вважати відповідною віддачею накопичення соціальних капіталів. У майбутньому соціальні капітали, що конвертуються з соціальної складової здоров'я обернуться розвитком різних економічних і культурних інновацій.

Результати визначення і вимірювання динаміки соціаль-

ної складової здоров'я може стати корисним для вдосконалення системи соціального забезпечення та соціальному захисту в Україні, планування ефективних суспільно-економічних заходів, спрямованих на матеріальне забезпечення населення від соціальних ризиків: хвороба, інвалідність, старість, нещасний випадок на виробництві. Це ефективний засіб управління соціальними ризиками з метою компенсації шкоди, зниження або запобігання їх дії на процес розширеного відтворення населення, забезпечення встановлених соціальних стандартів життя для кожної людини в умовах дії соціальних ризиків.

Література та джерела

1. Lalonde, M. A new perspective on the health of Canadians [Електронний ресурс] / Lalonde M. – Ottawa, Health and Welfare Canada, 1974. – Режим доступу: http://www.hc-sc.gc.ca/hcs-sss/alt_formats/hpb-dgps/pdf/pubs/1974-lalonde/lalonde-eng.pdf – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Бартон Х. Здоровое городское планирование. Методическое руководство ВОЗ / Х.Бартон, К.Цуру; Перевод с англ. В.Л.Ушакова и А.В.Ушакова. Под ред. к.м.н. Ю.Е.Абросимовой. – Москва, 2004. – 205 с.
3. Whitehead M. What can we do about inequalities in health [Електронний ресурс] / M.Whitehead, G.Dahlgren // The Lancet, 338: 1059-1063 (1991). – Режим доступу: <http://www.sphsu.mrc.ac.uk/reports/OP017.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Laughlin S. Poverty and health: Tools for change / S.Laughlin, D.Black, ed. – Birmingham, Public Health Trust, 1995. – 46 с.

В статье представлен анализ социальной составляющей здоровья, наиболее типичные определения здоровья, проанализированы подходы к определению понятия социальной составляющей здоровья индивида и общества.

Ключевые слова: здоровье, определение здоровья, социальная составляющая здоровья.

In this article the social health component is analyzed, the most typical elements of health definition are submitted, approaches to definition of social health of the individual and societies concept are considered.

Key words: health, health definition, social health component.

УДК 37.01 (477.87) "1919/1939"

АКТУАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У ФАХОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИДАННЯХ МІЖВОЄННОГО ЗАКАРПАТТЯ: УЗАГАЛЬНЕНИЙ АНАЛІЗ

Ваколя Зоряна Михайлівна,
м.Ужгород)

У науковій статті досліджується проблема формування виховних цінностей у молоді крізь призму її актуалізації у фахових педагогічних журналах Закарпаття 1920 – 1930-х років. Авторка здійснює порівняльний аналіз періодичних видань, які виходили як офіційні органи державних освітніх управлінь і громадських організацій. Зосереджено увагу на поширенні пропаганди виховних цінностей серед молоді дошкільного й шкільного віку засобами фахових педагогічних часописів. Поряд із висвітленням центральної проблеми зроблено спробу узагальненої систематизації інших питань, які вимагали першочергового вирішення в тогочасному освітньо-виховному просторі регіону.

Ключові слова: виховні цінності, освітньо-виховний простір, фахові періодичні видання, журнал, Закарпаття.

Постановка проблеми формування виховних цінностей у молоді в сучасних умовах українського державотворення набуває надзвичайно важливих рис не тільки для освітньо-виховного процесу, а й для загальносуспільного характеру розвитку громадянина, рівноправного члена сучасного цивілізаційного простору. Суспільно-політичні реалії вимагають утвердження демократичних основ виховного процесу як складової парадигми освітньої галузі. Важливим є розуміння традиційності й історичної поступовості виховного процесу не тільки в загальноукраїнському контексті, а й природності та послідовності формування виховних цінностей на регіональному рівні різноманітними засобами. Одними із таких можуть виступати й засоби масової інформації, зокрема друковані. В історичній

прогресії важлива еволюція доступності й популяризації виховних цінностей, які продукувалися насамперед педагогами, науковцями, культурно-просвітніми діячами. У цьому контексті, значне місце відводилося таким засобам масової комунікації як періодична преса, яка у своєму змісті виконувала й важливу виховну функцію.

Характер поширення виховних ідеалів на сторінках періодичних видань, у тому числі фахово-педагогічних, особливо в часи інформаційного голоду першої половини ХХ століття, було однією із складових процесу соціалізації молоді, її включення до суспільного життя. Показовим у цьому відношенні є період входження Закарпаття упродовж 1919 – 1939 років до складу демократичної держави – Чехословацької республіки. Адже у минулому ми можемо знайти чимало відповідей на проблеми сучасності. Дану тезу можемо сміливо віднести й до проблеми формування виховних цінностей у тогочасної молоді засобами періодичних видань.

Варто зазначити, що окремі аспекти наближені до предмету нашого дослідження знаходили своє відображення в опублікованих працях Галини Розлуцької [14] та Марії Кухти [12]. Аналіз доступних публікацій, свідчить, що в них започатковано розв'язання даної проблеми. Щоправда, зауважимо, дослідники розглядали суть освітньо-виховного потенціалу шкільництва міжвоєнного Закарпаття переважно крізь призму ідеї полікультурності та виховного національного ідеалу виключно на матеріалах підручників та українськомовної преси.

Акцент на періодичних виданнях, у тому числі педагогічних, згаданого періоду зроблено в працях Юрія Бідзілі [8]

й Івана Добоша [9]. Якщо перший із авторів подає статистичну інформацію крайової періодики XIX – XX століть, то другий дослідник науково аналізує змістовний характер періодичних видань, класифікуючи спрямованість української журналістики Закарпаття 1920 – 1930 років. Під специфічним й дещо однобоким кутом питання поширення виховних ідеалів крізь періодичну пресу дослідив Павло Лісовий [13]. Загальну характеристику досліджуваному періоду в одній із останніх колективних праць крізь призму культурно-освітньої еволюції краю подав Володимир Задорожний [11]. Проте, в цілому, слід зазначити, що вивчення саме нашої досліджуваної проблеми носило фрагментарний характер.

Ми ж у своєму дослідженні спираємось на ціннісні засади виховання, які знаходили своє відображення у друкованих засобах масової комунікації міжвоєнного Закарпаття, зокрема педагогічних. Виходячи з того, що виховна цінність містить інформацію про ідеали, перспективи, мотиви діяльності молоді особистості, її активності й комунікації в соціумному середовищі, ми акцентували увагу на висвітленні різноманітної інформації щодо виховного потенціалу молоді, який лежить в основі її спрямованості та світоглядного бачення, у формуванні в неї системи знань, умінь, що згодом складають особистісну характеристику в конкретних соціально обумовлених відносинах.

Виходячи з цього, порівняльний аналіз актуалізації виховних цінностей у фахових педагогічних виданнях міжвоєнного Закарпаття свідчить про значне місце освітньо-виховної парадигми в тогочасній системі суспільного розвитку. Досліджені матеріали доводять бажання авторів періодичних видань якнайшвидше сприяти реалізації виховного потенціалу молоді з перспективною метою залучення її до корисних справ на благо суспільного розвитку. Відтак, духовні й матеріальні засади виховних цінностей у проаналізованих виданнях складають цілий комплекс їх інтегративних джерел, які породжують виховні цінності свободи та життя, любові, дбайливості, колективізму, гідності, урівноваженості, волелюбності, впевненості в собі, людяності, відкритості, відповідальності, цілеспрямованості, духовності тощо.

Обґрунтування значимості формування виховних цінностей у молоді засобами педагогічних видань є можливим завдяки використанню аксіологічний підходу до аналізу просвітницької думки. Згаданий підхід дозволяє досліджувати виховні цінності як феномен соціокультурного простору, що в Закарпатті традиційно обґрунтований історико-політичними, соціально-економічними, національно-культурними, духовно-релігійними, ментально-психологічними та освітньо-виховними чинниками. Найяскравіше вони проявили себе в умовах демократичного суспільно-політичного режиму, запровадженого чехословацькою владою у 20 – 30-х роках XX ст.

Відтак, демократичні цінності поширилися й на освітню сферу, в межах якої виховні ідеали стали одним із головних механізмів освітньо-виховного розвитку краю. Це можна чітко прослідкувати оглядаючи джерельну базу фондів Державного архіву Закарпатської області «Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919 – 1938» [1], «Президія Цивільного Управління Підкарпатської Русі, м. Ужгород (1919 – 1928 рр.)» [2], «Учительське товариство Підкарпатської Русі, м. Ужгород» [3], документи окружних шкільних інспекторатів [4-7], підшивки періодичних видань. Опрацювання джерел дозволяє стверджувати, що ціннісні пріоритети виховання в Закарпатті формувалися історично.

Палітра педагогічних періодичних видань у першій половині XX століття не була широкою. У цілому, до видань освітньо-виховного спрямування у міжвоєнному Закарпатті, на наш погляд, можна віднести русофільські (російськомовні) журнали «Народная школа» (1920 – 1938), «Культура: педагогический вестник» (1921), «Урядовий вестник школьного реферату крайового уряду Подкарпатской Руси» (1921 – 1938), «Русская школа» (поширювався переважно серед російськомовних читачів Словаччини у 1928 – 1936 роках), «Юный друг» (1930), «Вестник учительства горожанских школ Подкарпатской Руси» (1932), а також україномовні – «Учитель» (1920 – 1938), «Наш рідний

край» (1922 – 1938), «Учительський голос» (1930 – 1938), «Наша школа» (1935 – 1938), «Підкарпатська Русь» (1923 – 1936) і деякі інші [8, с.25-41]. Всі вони виконували виховну функцію щодо шкільної молоді й були, за виключенням дитячого журналу «Наш рідний край», спеціалізованими науково-педагогічними. Таке розмаїття освітньо-виховних видань свідчить про демократизацію культурно-мовного простору з часу входження Закарпаття під офіційною назвою Підкарпатська Русь до складу Чехословаччини.

Внаслідок специфічного національно-культурного й мовного розшарування в регіоні склалися обставини, коли педагогічний загал опинився розділеним на два табори і притримувався у своїй професійній діяльності різних освітньо-виховних традицій. Яскраво це демонструє й двоблокове розшарування спеціалізованих педагогічних видань. Русофільська учительська інтелігенція згрупувала свої зусилля на поширенні освітньо-виховних цінностей крізь періодичні видання як під егідою державних структур, так і на основі громадських ініціатив. Зокрема, «Народная школа», як журнал «Учительського товариства Подкарпатской Руси», був досить популярним щомісячником (крім літніх місяців липня і серпня) й друкувався в Ужгороді впродовж 1920 – 1938 років [16, с.1]. Часопис «Культура: педагогический вестник» під редакцією Василя Тигана був заснований «Учительським Союзом» і виходив з друку в Мукачеві [15, с.1]. Їх змістовне наповнення спрямовувалося передусім для учительських кадрів, котрі в умовах нової державної освітньої політики Чехословаччини були змушені впроваджувати модерні підходи до навчально-виховного процесу. Особливо це стосувалося перших років шкільного реформування в Чехословаччині.

«Урядовий вестник школьного реферату крайового уряду Подкарпатской Руси» виходив у 1921 – 1938 роках в Ужгороді як офіційний державний орган адміністрації шкільного управління крайового уряду Підкарпатської Русі [8, с.40], в якому друкувалися різні декрети, постанови й рішення, що стосувалися системи управління освітньо-виховної сфери шкільного рівня. Фактично видання було розраховане на службовців і керівників навчальних закладів, які впроваджували рекомендації централізованих установ на місцях.

Для широкого впровадження русофільської культурно-національної орієнтації у виховний процес «Союз русских учителей Словакии» видавав щомісячник для місцевої молоді «Русская школа». І хоча редакційна колегія на чолі з Павлом Фіртко перебувала в Пряшеві значення його публікацій для місцевої молоді краю також не можна оминати [8, с.36].

Ілюстрований щомісячник «Юный друг», який видавався товариством «Школьная помощь» в Ужгороді, тематично був спрямований для юнацтва й подавав різноманітну інформацію виховного змісту. Його редагували О.Бескид і С.Медьешій [8, с.26].

«Вестник учительства горожанских школ Подкарпатской Руси», який редагував М. Перейма, виходив у Мукачеві як додаток до чеськомовного видання «Мещанские школы» й був спрямований на допомогу в забезпеченні навчально-виховного процесу горожанських шкіл краю [8, с.41].

Що ж до україномовних спеціалізованих видань міжвоєнного періоду в історії краю XX століття, то першим офіційним друкованим органом шкільного відділу цивільної управи Підкарпатської Русі став журнал «Учитель». Одночасно він став першим фаховим періодичним виданням для педагогічного загалу («педагогический часопис») й щомісяця (крім літніх канікулярних) слугував доброю підмогою освітньо-виховних працівників. Автори, серед яких переважали науково-педагогічні працівники, письменники й державні службовці відповідних рівнів освітнього управління, подавали матеріали під актуальними рубриками «Виховання та навчання», «Із шкільного життя», «Навчальна мова». У процесі становлення шкільництва далеко не зайвою була рубрика «Реформа учительського образования» [9, с.96].

Перший номер часопису побачив світ 10 лютого 1920 року завдяки старанням редактора – відомого культурного діяча краю Івана Панькевича. Починаючи з 1922 року журнал редагували Северин Бочек, Юліан Ревай. У 1929 році редактором

був і Йосиф Пешина. Ставлячи важливі завдання перед собою редакційна колегія насамперед звертала увагу на необхідність щосили працювати на освітньо-виховне гартування молодого покоління регіону [22, с.2]. Наприкінці 1920-х років «Учитель» орієнтується й на іншомовну аудиторію. Зокрема, крім української, видання друкується чеською та угорською мовами.

Ще одним фаховим педагогічним виданням у міжвоєнному Закарпатті можна вважати часопис «Учительський голос», що виходив з друку впродовж 1930 – 1938 років. Перший його номер дійшов до читача у квітні 1930 року. Щоправда його видавцем стали не державні установи, а «Учительське товариство Підкарпатської Русі в Ужгороді». Першим редактором журналу був відомий педагог Олександр Полянський. У редакційній колонці він зазначав, що видання покликане консолідувати всіх учителів краю навколо просвітництва й народної культури, а також здійснювати виховну функцію для шкільного загалу [23, с.1]. З 1937 року на цій посаді його замінив теж педагог, відомий у краї письменник і громадський діяч Андрій Ворон [24, с.1].

Журнал «Учительський голос» був одним з перших часописів Закарпаття, що друкувався українською літературною мовою з фонетичним правописом. Серед авторів журналу переважали представники національно-культурної інтелігенції Закарпаття. Однією з яскравих особливостей у змісті періодичного видання була дискусія з приводу запровадження російськомовних підручників для шкіл краю.

Слід вказати й на значний елемент політизації згаданих періодичних видань. Зокрема, «Учительський голос» займав активну позицію стосовно використання україномовних слів і термінів, відстоював ідею народовецько-української інтелігенції й педагогічного загалу на офіційне й рівноправне існування української національної культури й освіти на теренах краю, адекватно реагував на затягування процесу вирішення мовного й національного питань у Закарпатті чехословацькими урядовцями [23, с.41].

За традицією журнал «Учительський голос» мав низку постійних рубрик, серед яких популярністю у читачів користувалися «Учительська хроніка» та «Поради учителя» [9, с.107]. Тут містилися матеріали про буденні справи педагогічного середовища, дискусії та пропозиції стосовно методики викладання у навчальних закладах, пріоритетні напрямки освітньо-виховного розвитку тощо. Як провідний друкований орган українських учителів, «Учительський голос» до початку окупації краю Угорщиною в 1939 році був виданням, яке об'єднало навколо себе всіх представників педагогічного загалу.

Пропаганда виховних цінностей серед освітян й шкільної молоді активно займалися і працівники редакційної колегії та дописувачі професійного педагогічного часопису «Наша школа». Журнал виходив друком щомісяця у 1935 – 1938 роках. Редакційну колегію очолював Іван Васко. Його видавцем стало товариство «Учительська громада», а змістовна спрямованість була покликана заповнити прогалину у вихованні молоді в народному дусі [9, с.109]. Значне місце відводилося матеріалам методичного характеру, що слугувало допоміжним інструментом підготовки педагогічних кадрів, особливо у сільській місцевості [17, с.11]. Чимало публікацій присвячувалося розвитку педагогічної думки [18, с.1-3], відомим освітньо-культурним діячам [20, с.16-19] тощо. Традиційними для подібних видань були хроніки найважливіших подій в освітньо-виховному житті краян. Неодноразово на сторінках видання наголошувалося, що вчитель повинен бути прикладом для молодого покоління у всіх проявах своєї діяльності, а насамперед – національно-свідомою людиною, що «на свою працю дивиться не як на ремесло, але як на національний обов'язок не тільки перед сучасним, але й майбутнім поколінням нації» [19, с.5].

Важливе місце в процесі поширення виховних цінностей серед місцевого населення Закарпаття, у тому числі й молоді відіграв і часопис «Підкарпатська Русь», що виходив упродовж 1923 – 1936 років [10, с.61]. Його можна класифікувати як професійно-педагогічне видання, оскільки на титульній сторінці було зафіксовано, що це «часопись посвячена познанню родного края и педагогичным делам» [21, с.1]. За характером публікацій у

царині історії, етнографії, географії, природознавства, літературознавства, фольклористики та інших наукових сфер можна говорити про поширення на його сторінках значного пласту виховних ідеалів. Адаже до авторства у журналі запрошувалися як педагогічні працівники, так і науковці, котрі були покликані пропагувати серед читачів гуманістичні цінності, любов до родини, рідної землі, рідного слова й традицій. Першим редактором журналу став уже згадуваний письменник і культурний діяч краю Іван Панькевич [9, с.111]. Його стараннями видання отримало широку популярність за межами Закарпаття. Згодом часопис редагував відомий педагог і просвітник Павло Яцко [21, с.16].

Систематизуючи проблеми, які порушувалися у педагогічних виданнях (крім пропаганди виховних цінностей), варто говорити про спільну тенденцію тематичного подання інформації. По-перше, акцентувалася увага на широкому впровадженні демократичності й гуманізації освітнього простору. Особливо варто підкреслити характер подання текстів у напрямку формування виховних цінностей шкільної молоді, які потребували свіжого дихання у нових реаліях тогочасності. Мова стиль авторських матеріалів відтворювали пріоритетні напрямки освітньо-виховної діяльності вчителів, спрямовані на морально-естетичне виховання дошкільної й шкільної молоді, вироблення у дітей любові до рідних, сім'ї, батьківщини. Патріотизм і духовність стали одними із ключових цінностей у системі пропаганди загальнолюдських ідеалів нової генерації закарпатців.

По-друге, на сторінках фахових журналів велась дискусія стосовно впровадження нових підходів до виховання молодого покоління. Зміст матеріалів засвідчив одну з ключових тез, що вже з дитинства необхідно закласти фундаменти не тільки майбутніх знань і вмінь молододі генерації, цементувати підвалини її особистої поведінки, а й формувати засади гармонійних, толерантних відносин у конкретному соціальному середовищі.

По-третє, «мовне питання», яке актуалізувало не тільки освітньо-виховний та культурно-національний простір Підкарпатської Русі, а й суспільно-політичний упродовж усього міжвоєнного періоду. Автори у доступній формі роз'яснювали переваги рідномовного навчання й полікультурного виховання як засобу формування виховних цінностей у процесі соціалізації крайової молоді. Навіть попри «мовну анархію» в регіоні змістовна спрямованість матеріалів не впливала суттєво на пропаганду виховних цінностей серед шкільної молоді. Більше того, цілком небезпідставно автори матеріалів наголошували, що на зріла необхідність формування комплексної системи виховних цінностей за допомогою мовної ідентичності, яка б слугувала незмінним орієнтиром у вихованні молододі генерації Закарпаття.

По-четверте, значна увага відводилася рецензуванню різножанрових шкільних підручників, популяризувалися народна історія та література, фольклор тощо.

По-п'яте, фаховості змісту періодичних видань надавали публікації офіційних документів установ, які опікувалися освітньо-виховним процесом. Цікавим було й літописання культурно-освітнього життя краю.

По-шосте, в силу суспільно-політичних обставин тогочасності педагогічні видання певною мірою політизувалися. Культурно-національні орієнтації знаходили підтримку серед активістів крайових політичних партій, зокрема русофільської та української спрямованості.

Таким чином, наше дослідження свідчить про те, що в змісті фахових видань формувалися умови орієнтаційно спрямованої політики належного виховання підростаючого покоління. Завдяки крайовим педагогічним виданням виховні цінності проходили процес переосмислення, адаптації до умов соціокультурного середовища, набирали просвітницького значення. Виховне спрямування сприяло громадянській соціалізації молоді.

Ретроспективний аналіз виховного потенціалу в змісті педагогічних видань міжвоєнного Закарпаття констатує пріоритетність саме виховних цінностей у контексті всього регіонального культурно-історичного прогресу й суттєво доповнює різно-

барвність вітчизняної педагогічної думки.

Перспективи подальших досліджень лежать у площині конкретних досліджень проблем формування виховних цінностей, ключовим серед яких є аналіз впливу періодичних видань

на громадянськість молоді. У змісті періодики значну увагу приділено пропаганді ідей патріотизму, любові до рідного краю, його природи, політичної свідомості крізь формування політичної культури, морально-етичних норм, духовності.

Література та джерела

1. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО), Фонд 28 «Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород (1919 – 1938 рр.)».
2. ДАЗО, Фонд 29 «Президія Цивільного Управління Підкарпатської Русі, м. Ужгород (1919 – 1928 рр.)». – Спр. 124 – 176.
3. ДАЗО, Фонд 1039 «Учительське товариство Підкарпатської Русі, м. Ужгород (1925 – 1940 рр.)». – 6 спр.
4. ДАЗО, Фонд 278 «Берегівський окружний шкільний інспекторат, м. Берегове (1919-1938 рр.)». – 534 спр.
5. ДАЗО, Фонд 279 «Шкільний інспекторат Бережської та Угочанської жуп, м. Берегове (1937 – 1944 рр.)». – 244 спр.
6. ДАЗО, Фонд 326 «Іршавський окружний шкільний інспекторат, с.Іршава Бережської жупи (1920 – 1941 рр.)». – 72 спр.
7. ДАЗО, Фонд 327 «Свалявський окружний шкільний інспекторат, с. Свалява (1919 – 1945 рр.)». – 324 спр.
8. Бідзіля Ю. Преса Закарпаття XIX – XX століть / Юрій Бідзіля. – Ужгород : МП «Ліра», 2001. – 80 с.
9. Добош І. Історія української журналістики Закарпаття 20 – 30-х років XX ст. / Іван Добош. – Івано-Франківськ, 1995. – 128 с.
10. Загальна бібліографія Подкарпатя / Миколай Лелекач, Іван Гарайда: факсимільне видання. Ужгород: Видавництво В. Падяка, 2000. – 214 с.
11. Задорожний В. Культурно-освітній розвиток Закарпаття міжвоєнного періоду / Володимир Задорожний // Закарпаття 1919 – 2009 років: історія, політика, культура / Під. ред. М. Вегеша, Ч. Фединець. – Ужгород : Ліра, 2010. – С. 126 – 140.
12. Кухта М. Роль педагогічної преси Закарпаття у формуванні виховного національного ідеалу / Марія Кухта. – Ужгород, 1997. – 50 с.
13. Лісовий П. Комуністична преса Закарпаття 20 – 30-х років : монографія / Павло Лісовий. – Львів, 1982. – 142 с.
14. Розлуцька Г. Зміст шкільних підручників як фактор полі культурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919 – 1939 рр.): Монографія / Галина Розлуцька. – Дрогобич : Коло, 2005. – 282 с.
15. Культура. – 1921. – №1.
16. Народная школа. – 1920. – №1.
17. Наша школа. – 1937. – №2.
18. Наша школа. – 1937. – №3.
19. Наша школа. – 1937. – №6.
20. Наша школа. – 1938. – №3.
21. Подкарпатска Русь. – 1925. – №1.
22. Учитель. – 1920. – №1.
23. Учительський голос. – 1930. – №1.
24. Учительський голос. – 1937. – №2.

В научной статье исследуется проблема формирования воспитательных ценностей молодежи посредством ее актуализации в специализированных педагогических журналах Закарпаття 1920 – 1930-х годов. Автор проделал сравнительный анализ периодических изданий, которые публиковались как официальные органы государственных образовательных учреждений и общественных организаций. Основной акцент сделан на пропаганде воспитательных ценностей у молодежи дошкольного и школьного возраста посредством специализированных педагогических журналов. Вместе с освещением основной проблемы сделано попытку обобщенной систематизации других вопросов, которые требовали первоочередного решения в тогдашнем образовательно-воспитательном пространстве региона.

Ключевые слова: воспитательные ценности, образовательно-воспитательное пространство, специализированные периодические издания, журнал, Закарпатье.

The author of the article has considered the problem of educational values development among young people through the lens of its actualization in specialized pedagogical periodicals of Transcarpathia in the 1920's and 30's. The author carries out a comparative analysis of the periodicals that have been published as official organs of the state educational administration and public organizations. Much attention is concentrated on the propaganda campaign in favour of educational values among preschool and school children by means of specialized pedagogical periodicals. Along with the coverage of the central problem the author of the article attempts to generally systemize other items, specifically those which have been the items of high priority in the educational field of the region of that time.

Key words: educational values, educational field, specialized periodicals in pedagogical science, periodical, Transcarpathia.

УДК 371.011

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Василинка Марія Іванівна,
м.Мукачево

В статті аналізуються теоретичні аспекти формування професійної компетентності майбутнього вчителя на основі міжпредметних зв'язків. Доводиться, що використання міжпредметних зв'язків є одним з найбільш доступних резервів цілісного вдосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Ключові слова: професійна компетентність, міжпредметні зв'язки, інтеграція.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна освіта в Україні характеризується якісними змінами її сутності цілей і завдань. Гуманізація освіти не можлива без особистості педа-

гога-гуманіста. Абсолютно очевидно, що загальноосвітньому навчальному закладу сьогодні потрібен вчитель – носій нової гуманістичної ідеології, не просто транслятор знань, а цілісна компетентна особистість. Тому основним напрямком процесу розвитку освіти в педагогічному вузі є моделювання системи підготовки фахівців з урахуванням вимог сьогодишнього дня. Все вище наведене підводить до постановки фундаментально-педагогічної проблеми оновлення підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, суть якої полягає у спрямованості навчання на розвиток його професійної компетентності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Низка дослідників визначає професійну компетентність тільки через систему знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-потребної сфери особистості вчителя (Б. Адольф, О. Вербицький, М. Кабардов, Н. Кузьміна та ін.). Ширше розглядають професійну компетентність Т. Браже, І. Зязюн, А. Маркова, В. Радуй. Питання розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя зокрема в процесі його підготовки у ВНЗ, привертали увагу багатьох педагогів (В. Бондар, М. Тарасевич, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.), які наголошують, що педагогічна майстерність вчителя не виникає сама по собі, вона формується і розвивається в різносторонній навчально-педагогічній діяльності. Різні аспекти, тенденції, перспективи інтеграції в освіті, за останні роки в педагогічній пресі та науковій літературі висвітлюються авторами (А. Данилюк, С. Гончаренко, О. Комар, І. Мальований та ін.).

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти формування професійної компетентності майбутнього вчителя на основі міжпредметних зв'язків під час навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Спрямованість педагогічної освіти ВНЗ на формування професійної компетентності вчителя потребує суттєвих змін як у змісті, так і в організації навчання зокрема. Аналіз змісту поняття «компетентність» дозволяє виділити основні характеристики досліджуваного феномена. Компетентність передбачає наявність в особистості не тільки знань і умінь, але й цінностей, мотивів, досвіду, які взаємопов'язані між собою і є структурними елементами досліджуваного поняття. Знання, уміння, цінності необхідні особистості для того, щоб бути компетентною на кількох рівнях: на рівні особистості ідентифікації, поведінковому рівні і рівні взаємодії з соціальним оточенням та соціальними інститутами [4, с. 17]. Для того щоб рівень розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя зростав, необхідним, на думку автора, є дотримання ряду дидактичних умов. Серед них – системне використання у процесі навчання міжпредметних зв'язків.

Проблему міжпредметної інтеграції можна віднести до числа традиційних, що стали вже класичними проблемами педагогіки, проте є актуальними завжди. Міжпредметні зв'язки – це, насамперед, міжпредметні асоціації, на основі яких відбуваються узагальнення знань, забезпечується їх засвоєння, досягається розкриття взаємозв'язків між знаннями, здобутими під час вивчення різних предметів [3, с. 36].

Характеризуючи міжпредметні зв'язки, слід зазначити, що у педагогічному словнику вони тлумачаться як дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ, міжпредметні зв'язки є результатом узагальнюючих дій.

В Українському педагогічному словнику міжпредметні зв'язки трактуються як «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [2, с. 8]. На думку авторів словника, міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функцію, оскільки підвищують продуктивність перебігу психічних процесів.

Міжпредметні зв'язки здійснюються з метою:

- глибокого розуміння навчального матеріалу. Міжпредмет-

ний матеріал доцільно залучати у вигляді ілюстрації певного літературного явища або факту, обґрунтування висновків, створення проблемних ситуацій;

- систематизація і узагальнення знань. Тут відомості з різних дисциплін використовуються як база порівняння, виділення спільних і відмінних ознак, для складання різного роду таблиць і схем тощо;

- формування світоглядних висновків. Це здійснюється на широкій міжпредметній основі за допомогою аналізу значної кількості фактів, виділення в них істотного, головного, широкого узагальнення;

- формування в студентів умінь застосовувати знання даного предмета під час вивчення інших предметів і в процесі практичної діяльності;

- розвитку в них інтересу до вивчення предмета (цьому сприяє, зокрема, систематична постановка проблемних запитань);

- вироблення узагальнених умінь і навичок, тобто таких, які використовуються під час вивчення не однієї, а кількох навчальних дисциплін.

З'ясовано, що міжпредметні зв'язки – один з важливих факторів оптимізації процесу навчання, підвищення його результативності. Використання міжпредметних зв'язків на лекціях та практичних заняттях дозволяє: підвищити мотивацію студентів до вивчення предмету; краще засвоїти матеріал; активізувати пізнавальну діяльність на заняттях; полегшити розуміння студентами явищ і процесів, що вивчаються; здійснювати цілісне наукове сприйняття навколишнього світу; аналізувати, зіставляти факти з різних областей знань.

Визначена доступність навчання на основі міжпредметних зв'язків забезпечується самою організацією процесу навчання, яка не тільки систематично включає узагальнені міжпредметні елементи в зміст навчально-пізнавальної діяльності, але й формує в студентів узагальнені вміння щодо їх застосування.

Для формування компетентного вчителя здатного ефективно розв'язувати всі складні та комплексні завдання професійної діяльності концептуально важливим є принцип, що вимагає організовувати процес набуття студентами знань не ізольовано в процесі вивчення окремих дисциплін, а на суміжні їх наукових платформ, забезпечуючи тим самим глибоке, цілісне дослідження наукових проблем. Знання з різних, але споріднених дисциплін повинні інтегруватися навколо спільних для цих дисциплін понять, категорій, ідей, проблем, викладатися в взаємодії за допомогою широкого використання загальних ідей, засобів, прийомів тощо [1, с. 194]. Так, до прикладу, використання міжпредметних зв'язків при вивченні дисциплін «Музика і співи», «Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання», «Історія України», «Історія української культури», «Педагогічні основи роботи з дитячими колективами», «Методика гурткової та клубної роботи» та ін., дозволяє забезпечити засвоєння змісту цих курсів в єдиній логіці з іншими гуманітарними та спеціальними педагогічними дисциплінами (зокрема за часом, змістом, формами та методами). Воно може забезпечуватися за допомогою спеціальних фрагментів навчального змісту міжпредметного характеру, що пропонується студентам на лекціях або в процесі самостійної роботи. Проте, найбільш важливим є безпосереднє залучення студентів в активне оперування міжпредметним змістом. Спеціально сформульовані запитання та завдання, творчі роботи і дослідження студентів, проекти міжпредметного змісту активізують їх розумову діяльність, виводячи її на вищий творчий рівень, дозволяють моделювати професійно обізнану особистість, розширюють діапазон наукових знань студентів, розвивають пізнавальну самостійність та ініціативу, сприяють подальшому професійному самовдосконаленню та компетентності [5, с. 297].

Проте, слід пам'ятати, що головне у здійсненні міжпредметних зв'язків залежить від особистості викладача, його знань, ерудиції, педагогічної майстерності, глибини розуміння діалектики розвитку основ науки, зв'язків між ними і з практикою, від умінь віднайти у кожній навчальній дисципліні провідні ідеї, знання, уміння та навички і зробити їх надбанням своїх вихованців.

Висновки. Таким чином, для педагогічного ВНЗ дуже важливим є зближення викладання спеціальних педагогічних і соціально-гуманітарних дисциплін. Інтеграція, міжпредметні зв'язки більшою мірою, ніж традиційне навчання сприяють особистісно-професійному зростанню майбутнього вчителя, формуванню його цілісного світогляду, здатності самостійно систематизувати наявні знання і нетрадиційно підходити до вирішення

різних життєвих та педагогічних проблем. Використання міжпредметних зв'язків є одним з найбільш доступних резервів цілісного вдосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ.

У перспективі передбачається обґрунтування організаційно-педагогічних умов, створення яких забезпечить ефективне формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів на міжпредметній основі.

Література та джерела

1. Бурова А. Про інтеграцію в освіті / А.Бурова, О.Долина // Проблеми освіти – 2006. – С.193-196
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С.6-9
3. Пенкала А. Програмні засади інтегрованого навчання / А.Пенкала // Проблеми освіти – 2006. – С.36-38
4. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.Пометун // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. Овчарук. – К.: Генеза, 2004. – С.16-26
5. Савченко О. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Савченко – К.: Абрис, 1997. – С.292-301.

В статье анализируются теоретические аспекты формирования профессиональной компетентности будущего учителя на основе межпредметных связей. Выяснено, что использование межпредметных связей является одним из наиболее доступных резервов целостного совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, межпредметные связи, интеграция.

The article examines the theoretical aspects of professional competence of future teachers on the basis of inter-subject relations. It was found that the use of inter-subject relations is one of the most accessible reserve of scholastic improvement of educational process in universities.

Keywords: professional competence, cross-curricular approach, integration

УДК 364-785

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПСИХОТЕРАПІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Вовканич Маргарита Дмитрівна,
м.Ужгород

Типовими проблемами клієнтів в практиці соціальної роботи є емоційні проблеми, сімейні та особистісні кризи, сімейні конфлікти, проблеми на виробництві і в школі, втрачана робота тощо. На свідомість і поведінку людей впливає багато взаємопов'язаних факторів, тому методи соціальної роботи слід застосовувати у комплексі і різносторонньо. Тим більше що вони органічно пов'язані й ефективні лише за одночасного застосування, а не ізольовано. Це підтверджує необхідність знати та використовувати різноманітні методи та комплексний підхід в практичній соціальній роботі. Проте питання використання саме психотерапевтичних методик в практиці соціальної роботи вимагає подальшого вивчення.

Ключові слова: методи соціальної роботи, психотерапія, психологічні проблеми клієнтів соціальної роботи, психологічні методи впливу на свідомість та поведінку клієнтів.

Постійне накопичення знань і досвіду пізнання навколишньої дійсності збагачують способи та методи проникнення людини у різні сфери суспільного життя. Існують різні класифікації методів залежно від ознак, що покладені в їх основу: ступінь загальності, поширеність, зміст і характер діяльності та ін.

Особливу увагу звертають на загальнонаукові методи, що застосовуються у різних галузях знань та соціальної практики. На відміну від інших, вони визначають всезагальний шлях, спосіб пізнання природи, а не лише деякі її аспекти. [1]. До них зазвичай відносять: аналіз літературних джерел; теоретичний аналіз і синтез соціально-психолого-педагогічних досліджень; спостереження у природних умовах у процесі тестування, спільних заходів тощо; вивчення та узагальнення досвіду; експеримент; метод експертних оцінок.

Часткові або спеціальні методи – це специфічні способи пізнання і перетворення окремих сфер реального світу, що при-

таманні тій чи іншій конкретній системі знань (політології, соціології, педагогіці, психології тощо).

Міждисциплінарний, інтегративний характер теорії і практики соціальної роботи розширює арсенал її методів і категорій за рахунок інших галузей науки. Тому і виникла необхідність узагальнити та конкретизувати ті методи, що може використовувати соціальний працівник в повсякденній практичній роботі.

Мета нашого дослідження – на основі узагальнення та конкретизації методів соціальної роботи вказати на можливість та необхідність використовувати методи психотерапії в практичній діяльності соціального працівника.

У Короткому енциклопедичному словнику з соціальної роботи [6] зазначається, що у вітчизняних наукових джерелах методи соціальної роботи класифікуються:

- за напрямками та формами соціальної роботи: організаційні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні;
- за об'єктами соціальної роботи: індивідуальні, групові, в громаді;
- за суб'єктами соціальної роботи: методи, що застосовують окремі спеціалісти; колективи соціальної служби, органи управління соціальною роботою [5].

Зазначимо, що класифікація методів, яка існує у вітчизняній практиці соціальної роботи і відображена у наукових джерелах, не вичерпується наведеним варіантом, а вимагає подальшого уточнення. Так, С. Косянчук і В. Сидоров [7] спробували інтегрувати існуючі класифікації методів соціальної роботи за трьома класифікаційними ознаками:

- ступінь спільності клієнтів;
- зміст і характер соціальної роботи;
- сфера застосування.

Так, розкриваючи сутність методів, Н.Матвійчук [7] цілком

обґрунтовано пропонує методи соціальної роботи в громаді розглядати як методи соціальної роботи в мікросоціальному середовищі, що більшою мірою відповідає соціальним умовам пострадянського суспільства і традиціям вітчизняної науки. Характерною ознакою методів індивідуальної соціальної роботи є те, що вони реалізуються в ситуації "один на один", коли соціальний працівник разом із клієнтом вирішує його особисті й соціальні проблеми. Типовими індивідуальними проблемами в практиці соціальної роботи є емоційні проблеми, сімейні та особистісні кризи, сімейні конфлікти, проблеми на виробництві і в школі, втрата роботи тощо.

Особливості реалізації цих методів базуються в конкретних методах, що використовуються у зарубіжній та вітчизняній практиці соціальної роботи. Розглянемо найпоширеніші з них, що рекомендуються для практичного втручання.

Методика вирішення проблем (розроблена Х.Перлманом) [3] ґрунтується на базовому постулаті психодинамічної концепції, згідно з якою людське життя є "проблемно-вирішальним процесом". Завдання соціального працівника полягає в тому, щоб допомогти клієнту долати труднощі, використовуючи власний психологічний ресурс.

Основу психосоціального методу (запропонованого Ф.Холліс) [7] складає з'ясування причин девіантної чи дезадаптивної поведінки суб'єкта, створення "історії хвороби клієнта". Метод передбачає складну діагностику "особистості в ситуації", при зацікавленій участі самого клієнта. Психосоціальний метод інтенсивно застосовується для усвідомлення клієнтом своїх індивідуальних і соціальних проблем, наприклад, проблем, пов'язаних зі здоров'ям.

Метод психологічного підходу Ранка [7] передбачає концентрацію уваги на процесі надання допомоги, проявляючи значно менший, ніж психоаналітики, інтерес до "дитячих" переживань клієнта. Воля і здатність до змін — ось ті доміанти, що лежать в основі теорії і практики цього підходу.

Кризово-орієнтований — це комбінований метод, що використовує елементи психотерапії, практичної психології і раціональних дискусій в соціальній роботі [5]. Він застосовується у разі таких кризових станів, як тривога, почуття сорому, провини, ворожості тощо.

Раціональний метод індивідуальної соціальної роботи запропонований Г.Вернером [9] як альтернатива психоаналітичним моделям індивідуальної роботи. В його основі лежать положення когнітивної теорії, згідно з якими інтенсивність дій залежить від мотивації індивіда. Мета методу полягає у зміні свідомості клієнта, яку розуміють як сукупність проявів його емоцій, уявлень і поведінки. Він застосовується, коли клієнт шукає допомоги в розв'язанні своєї проблемної ситуації.

Метод терапії реальністю був запропонований В.Глассером. Його основу складає положення про те, що людині необхідно бути коханою і відчувати свою цінність, а для цього необхідна відповідна поведінка. Мета методу полягає в тому, щоб допомогти людям зрозуміти й усвідомити відповідальність за свою поведінку.

У практиці індивідуальної соціальної роботи використовуються й інші методи, які застосовують у разі агресивної поведінки, сексуальних проблем, наркотичної залежності тощо. До таких видів індивідуальної роботи можна віднести ігрову терапію, психоаналітичну терапію, психодраму, техніку "відрази" та ін.

Методи соціальної групової роботи використовують у практичній діяльності, функції якої поширюються на різні галузі людської життєдіяльності — від благоустрою і освіти до адаптації і становлення.

Згідно з підходом Г.Кнопки [11] групова робота є практичним методом соціальної роботи, який допомагає особистості розширювати своє соціальне функціонування і через цілеспрямований досвід групи ефективніше розв'язувати життєві проблеми.

Нерідко виникає розрив між суспільними нормами і груповою свідомістю, психологією та культурою. Соціальне мікросередовище може нав'язувати людині хибні, шкідливі погляди і зразки поведінки, ізолювати (частково або цілком) індивіда

від суспільних цінностей та норм. Це стає причиною девіантних форм поведінки. І соціальному працівникові потрібні певні вміння і здібності, щоб впливати не лише на людину, а й на психологічні явища, що панують у її соціальному мікросередовищі. Для цього використовують соціологічні дослідження, спостереження, соціально-психологічну діагностику, навіювання, інформування, гуманізацію умов праці та побуту, залучення до праці, заохочення самовиховання, тощо.

Соціальна терапія, за І.Зайнишевим, [12] подібно психотерапії, цілеспрямовано і систематично надає допомогу особі або групі, врегульовує почуття, імпульси, думки, стосунки. Вона виправляє, коректує поведінку; попереджає дисфункції; забезпечує нормальний розвиток, самоствердження особи.

Заслуговує на увагу підхід до класифікації методів соціальної роботи, розроблений Українським державним центром соціальних служб для молоді і викладений у Концепції діяльності ДЦССМ. Виходячи з того, що соціальна робота включає різноманітні сфери діяльності, її методи є комплексом професійних заходів і прийомів, спрямованих на досягнення завдань, які визначаються соціальною політикою.

Психологічні методи: діагностика, корекція, психотерапевтичні тренінги, психологічний відбір, психологічна адаптація, аутотренінг, методи психотерапії також відносяться до сфери цієї професійної компетенції.

Психотерапія — система лікувального на психіку, а ще через неї весь організм людини. У науковій літературі прийнято розрізняти поняття психотерапія в вузько медичному сенсі як засіб лікування та профілактики і в ширшому, що включає у собі організацію праці та побуту, профілактику психотравмуючих факторів, і т.п.

Психотерапія застосовується у роботі кабінетів сімейних взаємин, соціально-психологічної допомоги, у роботі різних соціальних служб.

Широко використовують окремі методи психічного впливу у вирішенні конфліктів, для підготовки різних експедицій та соціальних реформ. Багато методів психічного впливу давно взято на озброєння служителями релігійних культів, політиками, економістами.

Існує безліч класифікацій методів психотерапії. Слід розрізняти методи й форми (техніки) психотерапії.

Під методом розуміють загальний принцип терапії, що визначається розумінням характеру захворювання. Спосіб застосування того чи іншого методу психотерапії називається формою психотерапевтичного впливу. Так метод раціональної психотерапії може застосовуватися у формі розмови з групою чи формі лекції.

Комплекс різних методів, об'єднаних спільними принципами щодо підходів до лікування, утворює систему чи напрямки в психотерапії. Нині найбільшого поширення набули такі напрями як психоаналітичний, біхевіоральний, екзистенційно-гуманістичний [12]. З великої кількості методів психотерапії на практиці в соціальній роботі широко застосовується сугестивна психотерапія, групова, поведінкова, сімейна, ігрова, раціональна, самонавіяння. Часом використовують психоаналіз, трансактний аналіз, гештальт-терапію та ін.

Одна з її найбільших завдань психотерапії — створення у свідомості клієнта правильного ставлення до захворювання чи до проблеми. Емоційне забарвлення переживань може накластися на особистісні особливості клієнта й завдання психотерапії — правильно, доступно трактувати характер, причини виникнення і прогноз соціальної адаптації клієнта.

Причиною багатьох соціальних проблем часто буває конфлікт особистості з середовищем, який можна швидко виявити, використовуючи прийоми раціональної психотерапії, аргументуючи чи спростовуючи становище, пов'язані з уявленнями клієнта про проблему. А також можна прояснити справжню суть конфлікту, й здійснити корекцію поглядів клієнта на причини, хід подій і шляхи розв'язання. Безперечно перевага раціональної психотерапії є свідомою участю клієнта в процесі здійснення психотерапевтичного впливу

Групова психотерапія — це лікування людей групами, через

включення їх у психологічно позитивну взаємодію за спеціальною-організованою корекцією середовища.

Головні показання до застосування груповий психотерапії: наявність неврозів з порушенням соціальних зв'язків, з труднощами у сфері спілкування, і соціальної адаптації.

Концепція терапевтичної громади (групи) є основою багатьох зарубіжних програм лікування алкоголізму [8, 10]. Головну терапевтичну роль у них відіграють консультанти – люди, подолали власні проблеми, пов'язані із алкогольною залежністю і використовують власний досвід в інтересах інших людей. Такі програми припускають бажання людини слідувати запропонованому шляху й готовність до великої роботи самовиховання..

Сьогодні існує три моделі групової роботи [9]:

- терапевтична групова робота
- групова психотерапія;
- соціальна групова робота;
- групи самопомогі.

Дискусійні групи, що базуються на принципах раціональної психотерапії, мають на меті обговорення питань та проблем, які є актуальними для певного кола людей. Відбувається обмін досвідом, поглядами між учасниками групи.

Соціальні терапевтичні групи ставлять собі за мету підтримку адаптивних форм поведінки або модифікацію неприйнятних форм поведінки (зловживання психоактивними речовинами, крадіжки тощо).

Особливу увагу привертає до себе РЕТ (раціонально-емоційна терапія), яка допомагає клієнтам сформувати новий світогляд. Її автор Альберт Елліс перераховує риси особистості самоактуалізованих та щасливих людей. Мотивація діяльності щасливих людей базується на особистісному інтересі, соціальному інтересі, самокеруванні, толерантності, гнучкості, прийняття власної невпевненості, відповідальності, [2] творчому потенціалі та оригінальності, знакомому мисленні, прийняття інстинктів та біологічних реакцій людини, вираженому ризику, перспективному гедонізму, відсутності утопізму, високій фру-

страційній толерантності, особистісної відповідальності за відсутність власної душевної рівноваги.

Соціальний працівник, використовуючи методи РЕТ виявляє ірраціональні установки клієнтів і формує у них адекватні психологічні цінності, які допомагають клієнту правильно орієнтуватись в життєвому просторі та долати труднощі. Деякі зарубіжні дослідники вважають, що методами РЕТ повинен володіти кожен соціальний працівник [5, 7].

Різноманітність методів терапії визначає широкий, спектр її використання у практичній діяльності різних соціальних служб.

Перспективним, на наш погляд, є дослідження доцільності використання психодрами у роботі з підлітками та клієнтами, що стардають залежностями.

Отже, можна зробити певний висновок, що на свідомість і поведінку людей впливає багато взаємопов'язаних факторів, тому методи соціальної роботи слід застосовувати у комплексі. Тим більше що вони органічно пов'язані й ефективні лише за одночасного застосування, а не ізольовано. Це підтверджує необхідність комплексного підходу як принципу використання методів соціальної роботи.

Висновки.

1. Міждисциплінарний, інтегративний характер теорії і практики соціальної роботи розширює арсенал її методів і категорій за рахунок інших галузей науки (психології, медицини, психотерапії тощо).

2. На свідомість і поведінку людей впливає багато взаємопов'язаних факторів, тому методи соціальної роботи слід застосовувати у комплексі, еkleктично.

3. Психотерапевтичні методи допомагають ефективно впливати на свідомість клієнта, формувати позитивні ціннісні установки клієнта, змінювати його поведінку (відмова від ірраціональних установок та асоціальної поведінки)

Питання використання саме конкретних психотерапевтичних методик в практиці соціальної роботи вимагає подальшого вивчення.

Література та джерела

1. Александров А.А. Личностно-ориентированные методы психотерапии / А.А.Александров. – М., СПб: Речь, 2000. – 240 с.
2. Беличева В.И. Психокоррекция в повседневной жизни / В.И.Беличева. – М. СПб: Речь, 1994. – 300 с.
3. Кондаршенко В.Т. Общая психология: Учебное пособие / В.Т.Кондаршенко. – Минск, Пресс, 1997. – 700 с.
4. Лукас Д. Етичні принципи та цінності соціальної роботи / Д.Лукас, О.Васильченко // Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В.Полтавця. – К., 2000. – 236 с.
5. Парслоу Ф. Ценности социальной работы / Ф.Парслоу. – К., Дакор, 1996. – 212 с.
6. Рудестам Д. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. – М.: Дидактика плюс, 1990 – 422 с.
7. Сидоров В. Ролі та функції соціальних працівників / В.Сидоров // Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К, вид. «Києве-Могилянська академія», 2000. – 236 с.
8. Теория социальной работы / Под. ред проф. Е.И.Холостовой – М.: Юрист, 2001. – 334 с.
9. Технология Школы социальной работы: Учебное пособие для вузов (материалы для семинарских и практических занятий) / Под ред. И.С.Циткилова. – Новочеркасск: Ростов-на-Дону, 1998. – 276 с.

Типичными проблемами клиентов социальной работы есть эмоциональные проблемы, семейные и личностные кризисы, семейные конфликты и т.д. На сознание и поведение людей влияют различные факторы, поэтому методы социальной работы должны использоваться комплексно и разносторонне. Однако вопрос использования психотерапевтических методик в практике социальной работы не изучен и требует дальнейшего изучения

Ключевые слова: методы социальной работы, психотерапия, психологические проблемы клиентов, психологические методы влияния на сознание и поведение клиентов.

The author of the article has considered the use of psychotherapy methods in social work practice.

Key words: social work methods, psychotherapy, psychological problems of clients, psychological methods of influence on the consciousness and behaviour of clients.

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ, ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІВЧАТОК 4-6 РОКІВ

Гавришко Сергій Гаврилович,
м.Мукачеве

У статті аналізуються проблема комплексної оцінки індивідуальних можливостей розвитку рухових здібностей людини та прогнозування рухових здібностей дітей. За результатами комплексного тестування індивідуальних можливостей дівчаток та порівняльної характеристики показників рухової функції висвітлено динаміку прояву рухових здібностей, психофізіологічних та функціональних можливостей дівчаток 4-6 років.

Ключові слова: рухові здібності, психофізіологічних можливостей, функціональних можливостей.

Актуальність проблеми. Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що в практиці фізичної культури для оцінки індивідуальних можливостей дітей використовуються окремо взяті рухові, психофізіологічні, морфологічні та функціональні критерії. Водночас, більшість авторів є прихильниками комплексної оцінки індивідуальних можливостей дітей. Так, Е.С.Вільчковський [3] пропонує систему комплексної оцінки стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку, яка включає основні фізичні якості, антропометричні та функціональні показники. Комплексну методику оцінки індивідуальних можливостей пропонують і інші автори [2; 4; 5; 6].

Крім підбору критеріїв визначення стану рухової функції, при прогнозуванні рухових здібностей потрібно надавати перевагу стабільним показникам. Основою прогнозу індивідуального розвитку людини є вивчення стабільності показників, тобто, наскільки стабільні характеристики організму і особистості в процесі розвитку дитини. Якщо стабільні, розвиток можна прогнозувати, якщо ні - прогноз неможливий. Проблема стабільності тісно пов'язана із спадковістю тому, що майже всі стабільні характеристики знаходяться під значним генетичним контролем [8].

Розглядаючи питання про співвідношення впливу спадковості і середовища в розвитку рухових здібностей людини, практично треба вирішити дві задачі:

1) діагностувати схильність дітей до певного виду рухової діяльності, керуючись принципом, що бездарних дітей, як правило, немає;

2) реалізувати генетичний потенціал людини за допомогою засобів фізичного виховання [10].

Встановлено, що найбільш генетично зумовленими є морфологічні ознаки, що визначають розвиток таких рухових якостей як гнучкість, відносна сила, швидкість у всіх проявах та величина максимального споживання кисню. Високі коефіцієнти спадковості встановлені також для швидко-силових здібностей і анаеробного потенціалу скелетних м'язів [11]. В спеціальній літературі є дані про генетичну природу показників швидкості рухів, яка залежить від композиції м'язових волокон (вмісту в м'язах швидких волокон і їх скорочувальної здатності), швидкості анаеробного обміну, які визначають якості генетичної конституції людини [10]. Зокрема, Н.Ж. Булгакова [2] наводить дані про обумовленість генетичними факторами показників рухливості в суглобах на 81%, а силових якостей – на 70%.

Генетичний аналіз антропометричних характеристик людини виявив генетичну детермінацію багатьох антропометричних показників. Найбільшому впливу генетичних факторів підпорядкований повздовжній розмір тіла, меншому - широтні розміри, і найменшому – об'ємні розміри. У свою чергу, аналіз фізіологічних показників показав, що в стані спокою варіабельність функціонування серцево-судинної і дихальної систем обумовлена переважно середовищем, при незначній ролі генетичних факторів. При фізичних і психоемоційних навантаженнях роль спадкових факторів значно підвищується, а під час відпочинку поступово знижується. Вчені В.В. Шварц, С.В. Хрущов [11] вказують на певну вроджену схильність до гіпоксичної стійкості.

Вивчаючи вплив спадковості і середовища на розвиток

рухових здібностей людини, В.М. Волков і В.П. Філін [5] виявили значну спадкову схильність в латентному періоді рухової реакції обстежуваних дітей, в швидко-силових тестах (стрибок у довжину з місця, з розбігу, біг 30 м), їх відносній силі і максимальній частоті серцевих скорочень. Переважна обумовленість середовища проявилась в абсолютній силі м'язів та частоті рухів дітей. Одержані дані дозволяють зробити висновок про те, що прості в координаційному відношенні дії в більшій мірі спадково обумовлені, ніж складні рухи.

Потенційних талантів в будь-якій діяльності у всіх епохах народжується мало. Але для того, щоб вони реалізували здібності і стали талантами, геніями, необхідно створити відповідні умови для їх розвитку. Ще В.К. Бальсевич, В.П. Філін [1] в свій час запропонували концепцію фізкультурно-спортивної орієнтації, покликану обґрунтувати один із радикальних шляхів забезпечення єдності масового спорту і високих індивідуальних результатів кожного, хто займається. Ця концепція передбачає необхідність розробки системи контролю за станом фізичного розвитку і фізичної підготовленості різних категорій населення, визначення об'єктивних критеріїв оцінки здібностей кожної людини і перспективності її занять тими чи іншими фізичними видами. Для того, щоб рекомендувати кожній людині певний вид фізкультурної діяльності, на думку авторів, необхідно мати досить чітке уявлення про її здібності і потенційні можливості.

Враховуючи те, що кожна людина має обумовлений комплекс потенцій і задатків, завдання педагога визначити найоптимальніші шляхи розвитку її індивідуальних здібностей, а при вивченні рухових здібностей допомогти їй в фізкультурній та спортивній орієнтації.

Як відомо, схильність людини до певного виду рухової діяльності – стійкий стан індивідуальних можливостей, що супроводжує її в процесі онтогенезу. При оцінці схильності до рухової діяльності важливо спиратись не стільки на "сьогоднішні" результати, скільки передбачати можливі результати за три, п'ять, десять років [7; 9; 12]. На жаль, ще обмаль досліджень в яких вивчалась динаміка зрушень показників рухової функції.

Мета статті визначити динаміку розвитку рухових здібностей, психофізіологічних та функціональних можливостей дівчаток 4-6 років.

Результати дослідження. Процес розвитку рухових здібностей дівчаток 4-6 років вивчався протягом 3 років. Результати аналізу динаміки показників рухових можливостей дівчаток 4-6 років виявив загальну тенденцію до їх зростання (див. табл. 1).

Так, порівняльний аналіз показників рухових можливостей дівчаток 4-6 років протягом досліджуваного періоду виявив позитивні зрушення результатів від тестування до тестування за показником швидкості в середньому на 4,33%. Представлені дані вказують на наявність достовірних відмінностей ($P < 0,05$).

Показник вибухової сили від вихідного до кінцевого тестування виявив покращення результату в середньому на 8,84%. Достовірні відмінності при цьому виявляються під час всіх тестувань ($P < 0,05$).

Порівняльна характеристика показників силової витривалості протягом досліджуваного періоду виявила тенденцію до зростання результатів в середньому на 42,27% при $P < 0,05$. Аналогічні дані спостерігаємо і за показником статичної сили. Від вихідного до кінцевого тестування покращення результатів становить в середньому 9,967% при $P > 0,05$. Водночас, аналізуючи дані, що характеризують загальну витривалість, відзначаємо поступове її підвищення від тестування до тестування в середньому на 8,63% при $P < 0,05$.

Показника гнучкості виявив різноспрямований характер змін протягом досліджуваного періоду. Так, від 1 до 2 тестуван-

Таблиця 1.

Динаміка показників рухових можливостей, психофізіологічних та морфо-функціональних можливостей дівчаток від 4 до 6 років

Показники	Тести	Тестування					
		1	2	3	4	5	6
		X ±					
1	2	3	4	5	6	7	8
Загальна витривалість	Біг в чергуванні з ходьбою 400 м, с	<u>250,16+15,56</u> 6,22	<u>232,09+15,92</u> 6,86	<u>211,27+15,35</u> 7,27	<u>192,3+15,73</u> 8,18	<u>173,86+13,83</u> 7,95	<u>155,95+12,55</u> 8,05
Швидкість	Біг 20 м, с	<u>6,69+0,39</u> 5,79	<u>6,51+0,4</u> 6,13	<u>6,19+0,37</u> 5,99	<u>5,86+0,36</u> 6,1	<u>5,58+0,33</u> 5,98	<u>5,3+0,31</u> 5,9
Спритність	Човниковий біг 4x9 м, с	<u>18,35+1,34</u> 7,32	<u>17,71+1,17</u> 6,62	<u>16,77+1,12</u> 6,65	<u>15,83+1,11</u> 7,04	<u>14,84+1,02</u> 6,85	<u>13,84+0,9</u> 6,48
Статична сила	Вис на зігнутих руках, с	<u>7,68+2,56</u> 33,31	<u>8,14+2,28</u> 28	<u>8,52+2,04</u> 23,94	<u>9,23+1,83</u> 19,81	<u>10,16+1,9</u> 18,74	<u>11,2+1,8</u> 16,06
Силовa витривалість	Піднімання тулуба в сід за 1 хв., к-ть раз	<u>4,61+2,95</u> 63,96	<u>6,7+2,25</u> 33,52	<u>9,39+2,48</u> 26,42	<u>13,16+2,53</u> 19,25	<u>15,77+2,79</u> 17,72	<u>18,86+2,57</u> 13,6
Вибухова сила	Стрибок у довжину з місця, см	<u>74,07+15,04</u> 20,31	<u>78,77+13,69</u> 17,38	<u>85,39+13,19</u> 15,45	<u>92,66+12,35</u> 13,33	<u>99,73+11,76</u> 11,79	<u>106,61+11,41</u> 10,7
Гнучкість	Нахил тулуба вперед, см	<u>8,23+3,41</u> 41,44	<u>8,2+3,01</u> 36,67	<u>8,27+2,4</u> 28,96	<u>8,64+2,28</u> 26,44	<u>8,7+1,97</u> 22,65	<u>8,68+2,34</u> 26,96
Максимальна сила	Динамометрія, кг	<u>6,91+1,69</u> 24,54	<u>7,48+1,52</u> 20,29	<u>8,25+1,46</u> 17,75	<u>8,95+1,36</u> 15,22	<u>9,23+1,44</u> 15,66	<u>10,7+1,39</u> 12,99
Сила нервових процесів	Теплінг-тест 30с, кількість раз	<u>78,73+15,49</u> 19,67	<u>81,43+15,12</u> 18,57	<u>88,07+13,75</u> 15,61	<u>94,57+11,85</u> 12,53	<u>101,4+10,91</u> 10,76	<u>107,4+9,98</u> 9,29
Рухливість нервових процесів	Теплінг - тест 10 с, кількість раз	<u>34,39+5,65</u> 16,43	<u>36,16+5,17</u> 14,3	<u>38,45+4,61</u> 12	<u>40,91+4,19</u> 10,25	<u>43,32+3,78</u> 8,72	<u>45,73+4,17</u> 9,13
Функціональний стан вегетативної нервової системи	Ортостатична проба, уд./хв.	<u>13,41+3,62</u> 27,02	<u>13,34+2,8</u> 21,01	<u>12,91+2,24</u> 17,35	<u>12,39+2,12</u> 17,08	<u>11,82+2,06</u> 17,43	<u>11,84+2,31</u> 19,53
Морфологічні показники	Зріст, см	<u>10,6+5,15</u> 4,83	<u>109,8+5,01</u> 4,56	<u>112,9+4,41</u> 3,9	<u>116,2+4,06</u> 3,49	<u>119,8+3,84</u> 3,2	<u>123,3+3,7</u> 3
	Вага, см	<u>17,51+1,73</u> 9,9	<u>18,48+1,72</u> 9,28	<u>19,53+1,5</u> 7,68	<u>20,59+1,41</u> 6,84	<u>21,64+1,4</u> 6,47	<u>22,64+1,38</u> 6,11
	ОГК, см	<u>55,4+1,81</u> 3,26	<u>56,2+1,8</u> 3,21	<u>56,9+1,78</u> 3,13	<u>57,6+1,73</u> 3	<u>58,4+1,57</u> 2,69	<u>59+1,52</u> 2,59
	ЕГК, см	<u>2,04+0,71</u> 34,9	<u>2,77+0,74</u> 26,79	<u>3,7+0,7</u> 18,94	<u>4,25+0,65</u> 15,33	<u>5,23+0,64</u> 12,28	<u>5,93+0,7</u> 11,72
Аеробна потужність функціональної системи	ЖЄЛ, мл	<u>958+183,3</u> 19,13	<u>1015+150,4</u> 14,82	<u>1068+136,4</u> 12,77	<u>1131+123,5</u> 10,92	<u>1189+133,8</u> 11,25	<u>1255+111,4</u> 8,88
	МСК, мл/хв.кг	<u>47,74+9,13</u> 19,13	<u>50,64+7,49</u> 14,8	<u>53,37+6,8</u> 12,74	<u>56,55+6,15</u> 10,87	<u>59,51+6,67</u> 11,21	<u>62,87+5,54</u> 8,82
Аеробна потужність функціональної системи	Проба Штанге, с	<u>13,32+3,46</u> 26,13	<u>14,3+3,49</u> 24,4	<u>15,91+3,49</u> 21,93	<u>17,55+3,35</u> 19,1	<u>19,57+2,89</u> 14,76	<u>20,77+2,94</u> 14,15
	Проба Генчі, с	<u>9+2,58</u> 28,66	<u>10,11+2,25</u> 22,29	<u>11,05+2,16</u> 19,52	<u>12,02+2,07</u> 17,25	<u>13,11+2,01</u> 15,36	<u>13,98+2,11</u> 15,08

ня спостерігаємо його незначне зниження (на 0,9%), а, в подальшому, від тестування до тестування – поступове зростання (в середньому на 4,31%) при $P>0,05$.

Щодо показника спритності, то тут спостерігаємо поступове підвищення результату від вихідного до кінцевого тестування в середньому на 5,37% при $P<0,05$.

Порівняльна характеристика показників максимальної сили протягом досліджуваного періоду виявила тенденцію до

зростання результатів в середньому на 12,86% при $P<0,05$. Винятком є лише достовірність результатів між 5 та 6 тестуваннями.

Порівняльна характеристика показників рухових можливостей дівчаток 4-6 років між вихідним та кінцевим тестуваннями, виявила прогресивні зміни результатів: швидкості – на 19,85%, вибухової сили – на 52,65%, силової витривалості – на 448,3%, статичної сили – на 60,53%, загальної витривалості

– на 36,32%, гнучкості – на 17,31%, спритності – на 24,14%, максимальної сили – на 81,6%.

Представлені дані вказують на статистично достовірні відмінності ($P < 0,05$) за всіма параметрами.

Аналізуючи дані, що характеризують психофізіологічні можливості дівчаток 4-6 років протягом досліджуваного періоду, виявили покращення сили нервових процесів від вихідного до кінцевого тестування в середньому на 5,08% та рухливості нервових процесів – на 6,12%. Представлені дані свідчать про наявність достовірних відмінностей від 2 до 6 тестування ($P < 0,05$).

За показником функціонального стану вегетативної нервової системи від вихідного до кінцевого тестування спостерігаємо покращення результату в середньому на 3,35%. Достовірні відмінності ($P < 0,05$) відзначаємо лише під час 4-5 тестування.

Порівняльний аналіз показників психофізіологічних можливостей дівчаток від 4 до 6 років між вихідним та кінцевим тестуваннями вказує на позитивні зміни результатів: сили нервових процесів – на 28%, рухливості нервових процесів – на 34,52%, функціонального стану вегетативної нервової системи – на 15,81% ($P < 0,05$).

В цілому морфологічні показники дівчаток 4-6 років протягом досліджуваного періоду виявив покращення результатів від тестування до тестування зросту в середньому на 2,82%, ваги – на 5,02%, ОГК – на 1,24%, ЕГК – на 22,75%, при $P < 0,05$. Достовірних відмінностей нами не виявлено лише за показником ОГК від 1 до 4 тестування.

Співставлення морфологічних показників між вихідного та кінцевого тестуваннями виявив прогресивні зміни: зросту – на 14,94%, ваги – на 27,7%, ОГК – на 6,35%, ЕГК – на 176,09%. Достовірні відмінності ($P < 0,05$) спостерігаються за всіма показниками протягом усіх тестувань.

Відносно аеробної потужності функціональної системи енергозабезпечення дівчаток 4-6 років, відзначаємо покращення результатів ЖЕЛ від вихідного до кінцевого тестування в середньому на 5,62% та МСК – 5,74%. Достовірні відмінності ($P < 0,05$) при цьому виявлені від 2 до 6 тестування.

Порівняльна характеристика анаеробної потужності функціональної системи протягом досліджуваного періоду виявила покращення результату показника проби Штанге в середньому на 9,85%. Достовірних відмінностей нами не виявлено під час 1-2 та 5-6 тестування ($P > 0,05$). Аналогічні результати характерні і для показника проби Генчі. Так, від тестування до тестування спостерігаємо покращення результатів в середньому на 10,46%. Достовірні відмінності ($P < 0,05$) при цьому виявлені від 3 до 5 тестування (див. табл. 1).

Показники функціональних можливостей дівчаток 4-6 років виявили покращення результатів між вихідним та кінцевим тестуваннями: аеробної потужності – на 31,79% та анаеробної

потужності – на 62,05%. Представлені дані свідчать, що відмінності між показниками, які вивчаються, є статистично достовірними протягом усього дослідження ($P < 0,05$).

Висновки. Таким чином, комплексна оцінка індивідуальних можливостей дітей є більш ґрунтовною, а відтак, і доцільною для практичного використання, оскільки окремо досліджені рухові, психофізіологічні та функціональні показники недостатні для раціональної оцінки можливостей дітей.

Майже всі стабільні характеристики знаходяться під значним генетичним контролем, тому проблема стабільності тісно пов'язана із спадковістю, що необхідно враховувати прогнозуючи індивідуальний розвиток людини.

Аналіз показників рухових, психофізіологічних, морфологічних та функціональних можливостей дівчаток 4-6 років позитивну динаміку за більшістю параметрів як протягом досліджуваного періоду, так і безпосередньо між вихідним та кінцевим обстеженнями. Слід відмітити, що під час проміжних тестувань частка достовірних ($P < 0,05$) відмінностей показників складає 76,32%, а недостовірних ($P > 0,05$) – 23,68% відповідно. Порівняльна характеристика результатів вихідного і кінцевого тестування вказує на значний відсоток (97,37%) достовірних відмінностей показників.

Такі результати свідчать про інтенсивний і нерівномірний розвиток організму дітей в процесі онтогенезу. Не можна не враховувати і індивідуальні відмінності, які здебільшого генетично детерміновані, що в свою чергу визначає специфіку прояву рухових здібностей, особливості протікання нервових процесів і функціональний потенціал організму.

Коефіцієнти варіації за більшістю параметрів коливаються в межах 2,59 – 19,67%. Водночас за показниками функціонального стану вегетативної нервової системи, анаеробної потужності функціональної системи, силових здібностей, гнучкості та морфологічним показником ЕГК спостерігаємо досить великі розбіжності в результатах. Таке розсіювання може бути пов'язане із анатомо-фізіологічними особливостями дітей цього вікового періоду, зокрема, невеликим об'ємом м'язів та меншою силою їх скорочення, а відтак, і невеликим обсягом виконуваних рухів.

За наявності таких розбіжностей результатів досить складно об'єктивно оцінити рівень рухових здібностей дітей. Водночас в процесі вікового розвитку спостерігаємо зменшення відсотку розсіювання результатів, що вказує на поступове зменшення розбіжностей в середині вікових груп. Цей факт підтверджує доцільність тривалого спостереження за дітьми в процесі їх вікового розвитку з акцентом на індивідуальних відмінностях кожної дитини.

У перспективі передбачається розробка моделі індивідуального фізичного розвитку дітей та обґрунтування організаційно-педагогічних умов її функціонування.

Література та джерела

1. Бальсевич В.К., Филин В.П. Спортивно-медицинские аспекты отбора и ориентации: лекции для студ. спорт. факул. – Смоленск. – 1978. – 22 с.
2. Булгакова Н.Ж. Отбор и подготовка юных пловцов. – Москва: Физкультура и спорт, 1986. – 191 с.
3. Вільчковський Е.С. Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку. – К.: ІЗМН, 1998. – 62 с.
4. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. – Львів: ВНТЛ, 1998. – 336 с.
5. Волков В.М., Филин В.П. Спортивный отбор. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – 153 с.
6. Волков Л.В. Теория спортивного отбора: способности, одаренность, талант. – К.: Вежа, 1997. – 128 с.
7. Зацюрский В.М. Основы спортивной метрологии. – Москва: Физкультура и спорт, 1979. – 152 с.
8. Зацюрский В.М., Булгакова Н.Ж. Теоретические и метрологические основы отбора в спорте: Уч. пособие для слуш. УСО и ВШТ. – Москва: ГЦОЛИФК, 1980. – 41с.
9. Огієнко Н.Г. Система оцінки рухової обдарованості хлопців 7 – 10 років: 36. наук. статей з галузі фізичної культури і спорту «Молода спортивна наука України». – Львів, 2001. – Випуск 5. – Т. 2. – С.76-78
10. Сергиенко Л.П. Генетика и спорт. – Москва: Физкультура и спорт, 1990. – 171 с.
11. Шварц В.В., Хрущев С.В. Медико-биологические аспекты спортивной ориентации и отбора. – Москва: Физкультура и спорт, 1984. – 151 с.
12. Чернищенко Ю.К. Методы отбора юных гимнасток 7 – 10 лет на основе оценки двигательной подготовленности: дисс... канд. пед. наук: 13.00.04. – Молаховка, 1982. – 173 с.

Аналізуються проблеми, касаючі комплексної оцінки індивідуальних можливостей, стабільності показателів

двигательной функции, соотношение влияния наследственности и среды в развитии двигательных способностей и прогнозирования двигательных способностей детей. По результатам комплексного тестирования индивидуальных возможностей девочек и сравнительной характеристики показателей двигательной функции на протяжении шести тестирований, определяется динамика проявления двигательных способностей, психофизиологических и функциональных способностей девочек 4-6 лет.

Ключевые слова: двигательные способности, психофизиологические возможности, функциональные возможности.

The article deals with the analysis of questions concerning complex evaluation of individual abilities, stability of the movement function indices, correlation of the influence of biological inheritance and environment in the development of movement abilities of a person as well as probable prognosis of child's movement activities. According to the results of girl's individual abilities complex testing and comparative characteristics of the movement functions indices during six testing periods the dynamics of movement, psycho-physiological and functional abilities of 4-6-years girls has been determined.

Key-words: movement abilities, psycho-physiological abilities, functional abilities.

УДК 37.013.42:316.613.434

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПОПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Гайдамашко Ірина Аркадіївна,
м. Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю дослідження зарубіжного досвіду попередження агресивної поведінки підлітків. У статті проаналізовано діяльність працівників соціальної сфери з профілактики агресивної поведінки підлітків у Німеччині, США, Великій Британії та Франції.

Ключові слова: агресивна поведінка, соціальний педагог, соціальна робота, соціально-педагогічна профілактика, соціальна сфера.

Постановка проблеми. Проблема агресивної поведінки підлітків викликає підвищений інтерес науковців впродовж тривалого часу. Особливо актуальною вона є у сучасному суспільстві. Аналіз явища агресії та особливостей її прояву у підлітковому віці ставить перед нами завдання пошуку та розгляду технологій та методів профілактики агресії підлітків не лише в Україні, а й за кордоном.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У соціально-педагогічній та психологічній літературі на необхідність вивчення агресії звертали увагу відомі вітчизняні та зарубіжні науковці – А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіц, Р. Берон, Р. Уолтерс, Е. Фромм, В. Христенко. Зарубіжний досвід профілактики асоціальної поведінки став об'єктом дослідження Є. Гребьонкіна, І. Ершової, І. Козубовської, Е. Огарішевої та ін.

Мета – проаналізувати зарубіжний досвід попередження агресивної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з проблеми дослідження дає змогу трактувати соціально-педагогічну профілактику як сукупність державних, суспільних, соціально-медичних і організаційно-виховних заходів, які спрямовані на попередження, усунення чи нейтралізацію основних причин та умов, які викликають різноманітні соціальні відхилення негативного характеру та інші соціально небезпечні прояви у поведінці [5, с.29].

Т. Шаповал і Т. Гончаренко стверджують, що з огляду на розуміння соціальної ситуації розвитку підлітків, її об'єктивних і суб'єктивних аспектів, соціально-педагогічна профілактика спрямована на зміну різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів, а також умов соціального виховання або зміни їх взаємодії [11, с.17].

Для нашого дослідження велике значення має вивчення зарубіжного досвіду попередження агресивної поведінки підлітків. Так, аналіз соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю у Німеччині свідчить, що соціально-педагогічна профілактика у цій країні здійснюється на трьох рівнях: первинна (рання), вторинна і третинна (спеціальна) профілактика.

Первинна профілактика передбачає реалізацію різноманітних заходів, проєктів, а також наукових досліджень, спрямованих на ліквідацію дестабілізуючих факторів. Так, система шкільної профілактики передбачає: організовану співпрацю соціального педагога з іншими спеціалістами у навчальному закладі; тренінги та курси по конфліктології для педагогічного колективу; проведення уроків правового виховання та соціальної компетенції, профілактичні автобуси, різноманітні шкільні акції, курси підвищення кваліфікації педагогічного колективу та батьків [2].

Метою вторинної профілактики є забезпечення правопорядку і суспільної безпеки у закладах освіти та поза їх межами. Таким чином, здійснюється активна робота з прогульщиками та правопорушниками, проводиться позашкільна соціальна робота (супровід вуличної молоді і неформальних угруповань), реалізуються спортивні та туристичні проєкти, надається консультативна допомога проблемним сім'ям, широкого розповсюдження здобула педагогіка дозвілля та пригод „Erlebnispeadagogik” (різноманітні подорожі, походи, альпінізм, сплави на плотах та ін.), а також робота в закладах молодіжного дозвілля.

Третинна (спеціальна) профілактика є кризовою формою соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками, а саме робота в амбулаторних та стаціонарних соціально-педагогічних службах. В межах третинної профілактики реалізуються такі заходи як: короткотривалий арешт „Kurzarest” (від 1 до 3 місяців), несудова процедура примирення жертви і правопорушника „Taeter-Opfer Ausgleich”, залучення до суспільно-корисних робіт, ресоціалізація і працевлаштування правопорушників [14].

Окрім того, у Німеччині функціонують альтернативні загальноосвітні заклади. Прикладом такого закладу є „Місто як школа” (створена у 1972 році), яка є державною експериментальною моделлю відкритої установи для підлітків, які навчаються та проходять практику за індивідуальними програмами, працюючи в різних частинах міста. Основною ідеєю функціонування школи є надання молоді, яка залишила навчання у традиційній школі, шансу ліквідувати прогалини та недоліки в системі освіти. У школі працюють професійні педагоги, які займаються освітою підлітків та соціальні педагоги, котрі здійснюють соціально-педагогічну роботу превентивного характеру, встановлюють зв'язки з іншими інституціями та батьками. Використовуючи методи соціально-педагогічного впливу, вони надають допомогу підліткам у вирішенні конкретних проблем (сімейні конфлікти, фінансове забезпечення тощо) [6, с.215].

Особливу увагу привертає загальнофедеральна програма „Проти агресії і насильства” (1991р.), основним орієнтиром якої стало шкільне середовище. Згідно даної програми, со-

ціально-педагогічну профілактику агресії і насильства у навчальних закладах повинні здійснювати спеціально підготовлені фахівці, а саме: педагог-консультант, соціальний педагог, психолог. При цьому, первинну психологічну допомогу надає педагог-консультант, який працює безпосередньо у школі і є доступним усім учасникам навчального процесу. Варто зазначити, що спеціаліст даного профілю має право надавати лише консультаційну допомогу і проводити бесіди з чітко окреслених проблем, в інших випадках (необхідність діагностики, корекції і т.д.) він повинен звернутися за допомогою до соціального педагога або психолога. Також у школу часто запрошують педагогів, компетентних в тій чи іншій галузі знань (агресія, насильство, злочинність тощо). Основними напрямками роботи запрошених фахівців є: консультування з питань профілактики (просвітницька робота, координація профілактичних заходів, налагодження контактів з службами та організаціями з надання соціальної, психологічної та медичної допомоги), організація та проведення тренінгів і семінарів і т.д. [13].

Варто звернути увагу на основні напрями діяльності соціальних педагогів з підлітками у США, зокрема вони передбачають роботу в освітніх та виховних закладах, допомогу сім'ї і дітям, а також роботу у пенітенціарних закладах.

Оскільки сім'я є одним із основних інститутів соціалізації людини, у США велику увагу приділяють соціальній роботі з сім'єю (сімейний соціальний працівник). До актуальних проблем сім'ї, які можуть стати чинниками розвитку агресивності підлітків відносяться: подружні конфлікти, нестабільність, алкоголізм, наркоманія, нездатність або небажання турбуватися про власну дитину та ін. Фактори, які поглиблюють ці проблеми, пов'язані з послабленням ролі сім'ї у процесах соціалізації та виховання дітей, зміни ставлення сім'ї до її старших членів, активна участь жінок у трудовій діяльності, а також зростаюча орієнтація дітей на ровесників. Саме тому допомога сім'ї є об'єктом першочергової уваги соціальних працівників у США, яка передбачає консультування з питань сімейних взаємовідносин та конструктивного вирішення сімейних конфліктів; підготовку батьків до виховання дітей; роботу з дітьми, які втекли з дому; соціальний супровід неблагополучних сімей; організацію діяльності груп батьків із подібними проблемами [8, с.259].

Характерною особливістю системи соціального захисту населення у США є її децентралізація. Вона складається з різних соціальних програм, які можуть контролюватися федеральним законодавством, федеральними державними органами, законодавством штату, органами управління штатом, а також місцевою владою. Саме такий підхід дає змогу глибоко проаналізувати та оперативно зреагувати на проблеми і потреби конкретного регіону. Реалізація соціальних програм передбачає профілактику девіантної поведінки (в тому числі, і агресивних проявів) неповнолітніх. Існує три типи програм:

1) базові програми міліції, які реалізуються міліцією самостійно або у взаємодії з іншими організаціями. Так, діють спеціальні поліцейські атлетичні клуби, які заохочують підлітків до корисних справ, в результаті чого зміцнюються сімейні взаємовідносини. Якщо стабільність у сімейних взаємовідносинах стає міцним фундаментом для зміни поведінки підлітка, то він має змогу повернутися до батьків;

2) базові програми судів у справах неповнолітніх орієнтовані на реабілітацію підлітків, внаслідок здійснення ними певних правопорушень;

3) базові програми шкіл передбачають роботу з усіма школярами. Вони допомагають уникнути ізоляції будь-якої групи підлітків, оскільки вони мають змогу відвідувати у школі заняття, спрямовані на профілактику девіантної поведінки (зокрема і усіх її агресивних проявів) та правопорушень [4, с.113].

До вирішення проблем соціального характеру залучаються і шкільні соціальні працівники, які є посередниками між дітьми та батьками, сім'єю та її оточенням, а також соціальними та виховними службами. Першочерговим завданням шкільного соціального працівника є надання допомоги у ситуаціях, коли соціальні, психологічні, емоційні або культурні перешкоди заважають учню реалізувати свої потенційні можливості. Забез-

печуючи взаємодію учнів, сім'ї, шкільного середовища та соціуму, ці фахівці допомагають дітям активно включатися у шкільне життя, вирішувати проблеми їх агресивної поведінки, соціальної ізольованості, недисциплінованості. З цієї метою шкільні соціальні працівники часто відвідують сім'ї учнів, навчають дітей вирішувати міжособистісні проблеми, а також організовують школи життя для підлітків та ін. [8].

У Великій Британії існує два підходи до роботи соціального педагога з девіантними підлітками, а саме: соціальні педагоги входять до складу працівників навчального закладу або об'єднані у спеціальні служби соціального забезпечення освіти. При цьому, соціальні працівники такої служби закріплені за окремою школою. Вони регулярно відвідують школи, працюють з педагогічним колективом, допомагаючи оцінити потреби дітей у тих випадках, коли виникають проблеми з поведінкою, успішністю, відвідуванням уроків; беруть участь у розробці політики та стратегії подолання проблем і встановленні зв'язків між сім'ями і школою [4, с. 110].

Соціальні служби забезпечення освіти здійснюють регулярні перевірки відвідувань уроків. Вони з'ясовують причини прогулювання учбових занять, наприклад: систематична відсутність учня на уроках може свідчити про те, що дитина має певні проблеми вдома і у школі, а також наявність проблем у її батьків. В таких випадках соціальні педагоги надають допомогу як дитині, так і її батькам. Допомога батькам і учням з девіантною поведінкою (в тому числі і агресивними проявами у поведінці) передбачає зустрічі з ними вдома і у школі. Вони заохочують їх максимально використовувати освітні можливості, які запропоновані їх дітям, налагодити сприятливі взаємовідносини, вирішувати конфлікти конструктивними способами та інші проблеми, які негативно впливають на поведінку підлітків.

Окрім того, у Великій Британії соціальні служби забезпечення освіти виконують такі функції як: піклування про дітей, які через відхилення у поведінці були тимчасово або повністю виключені зі школи; надання допомоги батькам у влаштування дитини у інший навчальний заклад; допомога дітям в адаптації серед інших школярів та створення сприятливих взаємовідносин між ними; спостереження за виконанням правових норм щодо дитячої праці; з'ясування причин довготривалої відсутності дитини і надання допомоги у випадку хвороби або жорстокого поводження з нею; налагодження тісної співпраці між школою, учнями та їх сім'ями тощо. Одним з основних напрямів роботи соціальних педагогів є здійснення профілактики девіантної поведінки підлітків, в тому числі і агресивної поведінки [4, с. 111].

У світовому вимірі соціальна робота існує в тісному взаємозв'язку з соціальною політикою, яка виступає змістовою та організаційною основою соціальної роботи, яка в свою чергу, виступає практичним механізмом реалізації соціальної політики держави [12, с.11].

Так, одним із напрямів соціальної політики Франції є політика надання соціальної підтримки, яка передбачає проведення психологічних консультацій, бесід, надання допомоги у соціальній реабілітації та соціальній адаптації особистості [3]. Варто зазначити, що у Франції пріоритетними напрямками діяльності фахівців соціальної сфери є захист дитинства, попередження молодіжної злочинності, підтримка неповних і неблагополучних родин, осіб із функціональними обмеженнями, людей похилого віку та безробітних [10, с.41].

Зокрема, соціальна робота з дітьми та молоддю у Франції передбачає найбільшу кількість асигнувань, а також залучає найчисленнішу групу фахівців соціальної сфери. Французька система захисту дітей і молоді охоплює три сектори, у кожному із яких активно задіяні фахівці соціальної сфери: 1) медичний і соціальний захист дітей і молоді; 2) адміністративний захист дітей і молоді; 3) правовий захист дітей і молоді [9].

Враховуючи тенденцію до зростання рівня злочинності, посилення асоціальних проявів поведінки, особливо у маргінальному молодіжному середовищі, першочерговим завданням фахівців соціальної сфери стає пошук найбільш ефективних соціально-педагогічних методів включення незайнятих молодих людей та їх родин у соціальне життя мікрорайону

(соціокультурна інтеграція). З метою вирішення існуючих проблем створюються соціальні превентивні заклади, зорієнтовані на надання допомоги школярам і молоді у виконанні домашніх завдань, пошуку роботи; здійснення вуличної та соціокультурної анімації [1, с.60–61]. Виконання даних завдань покладається на фахівців соціальної сфери різного профілю: спеціалізованих вихователів, асистентів соціальних служб, техніків із соціального та сімейного втручання, аніматорів. Особливе місце серед даних фахівців займають аніматори або організатори вільного часу. Метою діяльності аніматорів є гуманітаризація вільного часу, заохочення до якоїсь діяльності. Аніматор завжди виступає як активний член групи, а не пасивний спостерігач, його діяльність має спонукати до позитивного наслідування, що особливо важливо при роботі з дітьми та підлітками. Діяльність аніматора в певній мірі схожа на діяльність вихователя та тренера, однак анімація не копіює традиційні форми роботи. Аніматор не лише передає знання та вміння, а насамперед встановлює між членами групи атмосферу співробітництва, взаєморозуміння і взаємоповаги, активізує зв'язки між окремим індивідом і суспільством, групою і соціумом. Соціокультурна анімація, яка сприймається як активна, творча організація вільного часу, насправді переслідує більш глибоку мету і спрямована на формування загальної культури людини, пробудження в особистості віри у свої можливості, розвиток творчих здібностей, активізацію процесу спілкування, самопізнання, самореалізації та самовдосконалення. Як наслідок, анімація стає невід'ємною частиною виховання та гармонізації стосунків у підлітковому

середовищі [7, с.105].

Як і в будь-якій іншій державі, діти та молодь Франції є найбільш уразливою її частиною. Постійно зростає кількість злочинів, вчинених підлітками, все більше молодих людей потрапляють у залежність від наркотиків, алкоголю, стають жертвами насильства не лише на вулиці, а й у власній родині, де мали би панувати тепло, затишок та повага. Важливу роль у подоланні цих негативних явищ відіграють спеціалізовані вихователі. Зміст діяльності спеціалізованих вихователів (вихователя із попередження молодіжної злочинності, вихователя дітей дошкільного віку, технічного спеціалізованого вихователя) передбачає різні види виховних впливів на дітей та підлітків із девіантною поведінкою (в тому числі, і агресивною поведінкою), дорослих, які зазнали впливу негативного соціального середовища, осіб із фізичними та психічними вадами. Професійна діяльність спеціалізованого вихователя передбачає тісну співпрацю з об'єктами та суб'єктами процесу виховання, а саме: сім'єю, медичними працівниками, педагогами, іншими фахівцями соціальної сфери, різноманітними організаціями, задіяними у сфері соціального захисту дітей та молоді [9].

Таким чином, в умовах пошуку ефективних способів та методів профілактики агресивної поведінки підлітків важливо ґрунтовно проаналізувати зарубіжний досвід вирішення даної проблеми. При цьому, важливо запозичити прогресивні ідеї світової соціально-педагогічної теорії і практики профілактики агресивної поведінки підлітків та адаптувати їх до соціальної ситуації нашої країни.

Література та джерела

1. Багатова З.Б. Педагогические основы социальной работы во Франции: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Багатова Зоя Баатовна. – Махачкала, 2002. – 158 с.
2. Гребёнкин Е. В. Социально-педагогическая профилактика агрессии и насилия среди несовершеннолетних в ФРГ [Электронный ресурс]: Дис ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – М.: РГБ, 2005. – 151с.
3. Доморацкая Э. И. Социальное законодательство Франции / Э. И. Доморацкая. – М. : Наука, 1975. – 176 с.
4. Ершова И. А. Подготовка педагога к профилактике девиантного поведения подростков в отечественном и зарубежном социально-педагогическом опыте [Электронный ресурс]: На материале : Англии и США: Дис... канд. пед. наук: 13.00.05, 13.00.08. – М.: РГБ, 2005. – 157с.
5. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 240с.
6. История социальной педагогики. Становление и развитие зарубежной социальной педагогики: Учебник / Под. ред. В. И. Беляева. – М.: Гардарики, 2003. – 255с.
7. Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе / У. Лоренц – Амстердам; Київ, 1997. – 200 с. – (Серия “Социальная работа”).
8. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / Под ред. В. Г. Бочаровой. – М., 1997. – 283с.
9. Огарышева Э. Организация помощи социально неблагополучным семьям и детям во Франции. – [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.pravorebenka.narod.ru/docs/BrochureFrance.doc>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
10. Сидоров В. Діяльність соціального працівника: рольовий аспект / В.Сидоров // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – Вип. 3/4 (11/12). – С. 41–80.
11. Соціальний педагог [Упоряд.: Т.Шаповал і Т. Гончаренко] – К.: Вид. дім „Шкільний світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 80с.
12. Соціальна робота в Україні: Навчальний посібник [І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової]. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
13. Berücksichtigung ethnischer Aspekte bei der Polizeiarbeit. Программа "Против агрессии и насилия" [Электронный вариант]. – Режим доступу: www.eawarn.ru/pub/Pubs/InterEthnic/mvd.pdf. – Загол. з екрану. – Мова нім.
14. Mansel J., Hurrelmann K. Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich // Keolner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie, 1998. - № 50. – S.78-109

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью исследования зарубежного опыта предупреждения агрессивного поведения подростков. В статье проанализировано деятельность работников социальной сферы по профилактике агрессивного поведения подростков в Германии, США, Великобритании и Франции.

Ключевые слова: агрессивное поведение, социальный педагог, социальная работа, социально-педагогическая профилактика, социальная сфера.

The author of the article has analyzes the activities of social workers to prevent aggressive behavior of teenagers in Germany, USA, UK and France.

Key words: aggressive behavior, social pedagogue, social work, social and pedagogical prevention, social sphere.

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Гецнюк Віра Іванівна,
м.Мукачеве

У статті висвітлюються теоретичні передумови формування професійної культури майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, професійна культура вчителя.

Педагогічна діяльність у суспільній ієрархії професій за складністю та відповідальністю виконуваної роботи належить до найбільш значущих. Її престиж залежить не тільки від матеріально-грошового еквіваленту, скільки від соціальної культури, яка стверджує істинний сенс людського буття.

Сучасний розвиток суспільства потребує подальшого вдосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних працівників освіти. Вихідні концептуальні положення щодо змісту та організації підготовки майбутнього вчителя ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Закону України „Про освіту”, національної програми „Вчитель” та інших державних нормативних документах. Значне місце в цих документах посідає проблема формування особистості педагога, а саме його педагогічна майстерність, яка трактується як інтегральна якість особистості вчителя, що поєднує в собі професійні та особистісні здібності, вміння їх актуалізувати у сфері культури, соціуму, професійній діяльності. Педагогічна майстерність не зводиться лише до педагогічної техніки або культури мовлення, а надається цьому феномену більш широкого, загальнокультурного смислу. Вважається, що педагогічну майстерність сучасного педагога можна сформувати тільки у рамках культурологічного підходу, який буде сприяти перетворенню особистості вчителя з професіонала з високої літери в Людину – майстра з високої літери.

Наукові розробки повинні ґрунтуватися на фундаментальних дослідженнях виконаних багатьма вітчизняними вченими. Це роботи з проблем формування культури навчальної діяльності вчителів та дітей початкової школи (Ш.Амонашвілі, С.Лисенкової, С.Логачевської, В.Паламарчук, О.Савченко), загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (О.Абдулліна, А.Алексюк, А.Бойко, Н.Гузій, М.Лескевіч, В.Лозова, О.Пехота, В.Сластьонін, Т.Сущенко, А.Щербаков, М.Ярмаченко).

На жаль, не весь накопичений теоретичний матеріал використовується для постановки та вирішення проблем формування професійної культури студентів у сучасних умовах.

Метою статті є розкриття і теоретичне обґрунтування поняття „професійна культура”, структури основних компонентів та умов формування професійної культури особистості.

Різноманітність і багатозначність поняття „професійна культура” потребує цілісного підходу до розуміння сутності поняття – культура. Аналіз теоретичних джерел з досліджуваної проблеми показує, що культ знань у теперішній час змінено культом освіти. Згідно твердження А. Арнольдова, „наш час у же цілком можна назвати часом великих знань і малої культурності. Людські знання збільшилися, а культура зменшилася, спостерігається своєрідна девальвація ставлення до неї людини, зростає дефіцит культури” [2, с.285].

По-справжньому культурна людина – це духовно багата особистість, яка має творчі здібності, віддана своїй справі, захоплена нею, розуміє необхідність пізнання й самопізнання, краси, спілкування, творчості, пошуку сенсу життя, щастя, має високі ідеали; орієнтована на загальнолюдські цінності, світову й національну духовну культуру і має знання з основ філософії, етики, естетики, людинознавства й інших гуманітарних предметів.

Формування культури людини починається в родині, триває у навчальних закладах, а тому професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів у світовій культурі, в її історичних і національних формах, поєд-

нувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку.

Існує багато інтерпретацій щодо терміну „культура”.

За визначенням дослідника М.Александрової, культура є духовним виміром цивілізації, її творчою інтенцією [1, с.13]. На думку В.Кременя, [4], саме культура у суспільстві є гарантом його стабільності. Проте, як стверджує В.Межуєв, культура – це не тільки важливе наукове поняття, без якого не може обійтися жодна галузь суспільно-теоретичного знання, а й реальна проблема сучасного історичного розвитку, що вимагає практичного розв’язання на всіх рівнях [8, с.98]. Але на противагу цьому термін „професійна культура особистості” у понятійному апараті педагогіки порівняно новий. Не випадково ані в жодному зі спеціалізованих педагогічних словників, ані у Великій радянській енциклопедії не зустрічається це поняття.

Відомим дослідником Г.Соколовою було проведено системний аналіз співвідношення професійної культури, культури праці й культури виробництва, виділивши три функціональних рівні: соціотехнічний – являє собою гармонізацію елементів у системі „людина – техніка”. Культура на цьому рівні являє собою сукупність соціально-економічних законів розвитку технічних нормативів, що відбивають рівень розвитку техніки й технології, тип виробництва, ступінь механізації й автоматизації праці; соціонормативний – припускає гармонізацію відносин у системі „людина – людина” і включає сукупність норм, що відбивають рівень організації праці та зрілість внутріколективних відносин; інтеграція елементів культури в систему на рівні значень і цінностей, що надають сенс трудовій діяльності людини. Про це можна судити з того, наскільки глибоко людина інтер’юризуює (освоює й засвоює) їх. Основні показники прояву цього рівня: ефективність участі в праці; продуктивність і якість праці; ступінь розкриття творчого потенціалу; задоволеність повнотою реалізації свого професійного потенціалу, своїх здібностей і потреб, можливість виразити себе як особистість; ступінь усвідомлення суспільної цінності праці та своєї соціальної значимості як суб’єкта культурного розвитку.

Фахова досконалість сучасного вчителя все більше характеризується рівнем його педагогічної культури, що визначає ефективність педагогічних дій.

Звичайно, педагогічна культура суспільства не може не впливати на розвиток професійної культури педагога. Виходячи з вище сказаного, можна зробити висновок: педагогічна культура суспільства локальної освітньої системи і професійна культура педагога творять логічно категоріальну систему, оскільки співвідносяться між собою як єдність загального, особливого й одиничного.

На становлення і прояв професійної культури впливає весь комплекс соціальних, економічних, педагогічних чинників, пов’язаних з усіма компонентами особистісної культури, у першу чергу з моральною, правовою, розумовою, естетичною, екологічною.

Важливим у формуванні професійної культури є підтримання структури, яка включає два блоки: професійно-організаційний (знання, уміння, досвід, майстерність) і соціально-моральний (ціннісні орієнтації, морально-вольові якості, що визначають ставлення до предмета, процесу, суб’єктів, засобів і результатів діяльності).

Існує багато показників високого рівня сформованості педагогічної культури, з урахуванням проведеного нами огляду психолого-педагогічної літератури, слід вважати: гуманістичну спрямованість особистості педагога; психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення; освіченість у галузі предмета, який учитель викладає, і володіння педагогічними технологіями; досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну,

виховну, методичну); культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Враховуючи визначення Н.Крилової, яка під професійною культурою фахівця розуміє „єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства і працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно вирішувати оперативні завдання; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності до розширення професійного досвіду” [5, с.55], можна констатувати, що професійна культура – це більш високий рівень професіоналізму, досягнутий через філософське осмислення і саморефлексію професії, це міра і спосіб творчої самореалізації фахівця у різних видах професійної діяльності і спілкуванні, спрямованих на засвоєння, передачу і створення професійних цінностей і нових технологій.

Аналіз наукової літератури, зокрема підходів до визначення змісту професійної культури вчителя [9, с.96] дає можливість визначити, що як суб'єкт професійної культури, вчитель початкових класів має:

- 1) володіти діапазоном професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійним і концептуальним апаратом;
- 2) мати високий рівень володіння знаннями предметів;
- 3) виявляти мотиваційну і практичну готовність до виконання різних педагогічних функцій;
- 4) володіти сучасними технологіями виконання різних педагогічних функцій – інтелектуально-розвивальними, індивідуально-формуючими, функціями наукового і педагогічного аналізу;
- 5) мати науково-дослідницький потенціал;
- 6) демонструвати саморозвивальну активність.

Враховання вищезазначених вимог, а також наукових підходів І.Ф. Ісаєва [3, с.36], Н.І. Ліфінцевої [6, с.92], В.О. Сластьоніна [9, с.59], дає нам можливість виокремити такі структурні компоненти у змісті професійної культури вчителя початкових класів: методологічно-рефлексивну культуру; ціннісно-мотиваційний компонент; професійну компетентність; комунікативну культуру; інформаційну культуру; прояв індивідуальності (професійно-важливі якості і характеристики); професійну активність.

До основних функцій професійної культури вчителя відносять: пізнавально-гносеологічну, ціннісно-мотиваційну, регулятивну, конструктивну, комунікативну, інтеграційну.

Сучасний педагог має глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підго-

товку. Тільки в культурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, створювати нові інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство. Особливої актуальності саме сьогодні набуває теза „Від людини освіченої – до людини культурної” (І.Бех, О.Савченко, А.Соколов), що визначає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності. Як бачимо, одним з пріоритетних завдань сучасної педагогічної теорії і практики є надання необхідної допомоги вчителям початкових класів у формуванні професійної культури.

Таким чином, в результаті аналізу психолого-педагогічної літератури (В.Сухомлинський, Е. Бондарівська, В. Безпалько, Л. Міщенко, Н. Крилова, В. Гринькова) під професійною культурою ми розуміємо: особистісне утворення, діалектична, інтегрована система педагогічних цінностей, основу яких становлять духовні цінності, це стійкі орієнтири, за якими вчитель співвідносить своє життя і професійно-педагогічну діяльність.

Важливу роль у формуванні професійної культури відіграють такі умови: цілісність, безперервність і системність розвитку педагогічної культури в процесі діяльності; побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань та основних компонентів педагогічної культури; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності, педагогічної культури на основі максимальної інтенсифікації їх учіння; залучення студентів до діяльності, яка моделює майбутню професійну діяльність; створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях, а також урахування емоційного самопочуття кожного студента; реалізація вимог провідної ролі соціокультурного контексту, гуманізації, індивідуалізації, активності, спільної діяльності студентів і викладачів, варіативності видів навчальної діяльності на заняттях з предметів педагогічного циклу; виховання в студентів потреби до постійного самовдосконалення, формування „Я – концепції”.

Зрозуміло, що успішне вирішення проблеми формування професійної культури вчителів початкових класів не може обмежуватись тільки вдосконаленням змісту освіти. У перспективі наші зусилля будуть спрямовані на розробку нових форм, методів, які стосуються вирішення даної проблеми та їх інтенсивне використання. Крім того, залишається відкритим питання діагностики професійної культури вчителів початкових класів в умовах нової освітньої парадигми тощо.

Література та джерела

Література та джерела

1. Александрова М.В. Культура та цивілізація: становлення проблематики в українській філософській думці (кінець XIX - початок XX століть): автореф. дис. канд. філос. наук: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Марина В'ячеславівна Александрова. – Х., 2003. – 17 с.
2. Арнольд А. Введение в культурологию / А.Арнольд – М.: Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
3. Исаев И. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы / И.Исаев. – Белгород, БГПИ, 1992. – 52 с.
4. Кремень В. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / [В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень, С.Максименко, Н.Никало, С.Сисоєва, Я.Цехмістер, О.Чалий] / За ред. В.Кременя – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
5. Крилова Н. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Крилова – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
6. Лифинцева Н. Формирование профессионально-педагогической культуры личности / Н.Лифинцева – М.: Изд-во МПГУ, 2000. – 204 с.
7. Малай Н. Моральні цінності сучасного студентства / Н.Малай // Современное студенчество Украины: опыт, проблемы, перспективы. – Запорожье, 2002. – С.89-91
8. Межуев В. Культура и история / В.Межуев – М.: Политиздат, 1977. – 199 с.
9. Сластенин В. Формирование профессиональной культуры учителя / В.Сластенин – М.: Прометей, 1993. – 177 с.

В статье рассматриваются теоретические предпосылки формирования профессиональной культуры будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура, профессиональная культура учителя.

The article considers the theoretical background of the development of professional culture of future teachers of primary classes.

Key words: culture, pedagogical culture, professional culture of a teacher.

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС ДО ФЕНОМЕНУ ОБДАРОВАНОСТІ

Глебена Тетяна Олександрівна,
м.Ужгород

У статті аналізується історія філософського осмислення феномену обдарованості, проводиться історичний екскурс виявлення обдарованості особи, розкривається її суть і типологія.

Ключові слова: обдарована дитина, здібності, виховання.

З давніх-давен люди з розвинутими розумовими здібностями користувалися повагою у суспільстві. Їх поважали, до них рівнялися, їм заздрили. З розвитком цивілізації розвивалася людина і, відповідно, її здібності. Прийдешні покоління є більш розвинутими за своїх попередників, цьому свідчать здобутки в різних галузях науки. Та завдячувати найбільшим досягненням нашого сьогодення ми повинні саме обдарованим особистостям. Значна роль у виявленні обдарованої дитини в першу чергу належить батькам, але на сьогоднішній день не існує стереотипу, котрий характеризував би таких дітей, не існує грані між звичайною та обдарованою особистістю. Інколи батькам важко зробити висновок, щодо обдарованості їх дитини, а в результаті не приймається ніяких рішень відносно вдосконалення розумових здібностей особистості.

Розвиток людства, і України зокрема, великою мірою залежить від наукових досягнень, здобутків у різних галузях та сферах нашого сьогодення. А рушійною силою даного прогресу може бути лише інтелектуально розвинута особистість - талановита, обдарована, тобто така людина, яка здатна створити більше, приймати розумні вмотивовані рішення, розвивати ті здобутки, котрі вже посіли певне місце в науці. Тому важливим завданням сучасної педагогічної науки навчитися знаходити таких людей, уміти визначити їх нахили та здібності, розвивати ці таланти з дитинства.

Аналіз наукових досліджень на тему проблеми обдарованості, свідчить, що для вирішення питання суті обдарованості вагомих внесок зробили різні дослідники починаючи від найдавніших часів і до наших днів – це і китайський філософ Конфуцій, давньогрецькі мислителі Платон та Арістотель, також Ф.Бекон, Т.Гоббс, Дж. Локк, Ф.Гальтон, А.Біне і Т.Сімон, сучасні дослідники І.А.Сокол, А.В.Сокол, І.С.Волощук, Л.М. Огородник, А.В. Петровський, Н.С.Лейтес та інші. Та все ж таки усталеного поняття, щодо сутності обдарованості на сьогоднішній день - не існує.

Мета статті - проаналізувати педагогічну думку, щодо обдарованості від найдавніших часів і до наших днів. Встановлення суті обдарованості. Розглянути погляди попередників на проблему обдарованості.

Вперше питання обдарованості торкнувся китайський філософ Конфуцій (VI-V ст. до н.е.), він запропонував відбирати обдарованих дітей і готувати їх до подальшої діяльності. Відбір здійснювався за результатами тестування логічного мислення, творчої фантазії, пам'яті, умінням красиво писати вірші та романи [21]. Конфуцій вважав обдарованість природженою особливістю людини, заперечуючи можливість її подальшого розвитку [10, с.28].

На відміну від Конфуція давньогрецькими філософами: висловлювалася ідея про доцільність відбору і спеціального вчення обдарованих дітей. Так Платон вважав, що вибір діяльності людини потрібно здійснювати з врахуванням його природжених здібностей: «Хай ніхто не буде одночасним ливарником і теслярем, бо людська природа не може одночасно добре робити два мистецтва і дві науки» [15].

А у своєму трактаті «Держава», Платон зазначав, що люди народжуються не дуже схожими один на одного, їх природа буває відмінною, так що вони мають різні здібності до тієї чи іншої справи [14, 130], тобто він вважав, що кожна людина має посідати своє місце в суспільстві в залежності від своїх задатків, а в ідеальній державі кожному протягом усього життя належить ви-

конувати тільки одну справу, відповідну до наявних у нього природних задатків. І якщо дану теорію реалізувати в дійсність то, на думку Платона, - це гарантія успіху всієї держави [14, с.136].

Платону також було притаманним виділяти серед обдарованих - більш обдарованих, і саме їх він пропонував забезпечувати відповідною освітою, тому що «правильні виховання та освіта пробуджують у людині гарні природні задатки, а в кого вони вже були, ті, завдячуючи такому вихованню, стають ще кращими...» [14, с.193].

Послідовники Платона дотримувалися іншої точки зору і вважали, що природні здібності слід розвивати та вдосконалювати, щоб досягти певних успіхів. Так, Геракліт стверджував, що кожна душа пов'язана з Логосом (смислустворюючим початком Всесвіту) і зрощує свій власний логос [1, с.21].

А на думку Арістотеля мудрість – це і «наукове знання, і освоєння умом речей за природою найбільш цінних» [2, с.180].

Своєрідними були погляди мислителів епохи Середньовіччя, які вважали, що обдарованість – це дар від Бога. Тільки Бог наділяє людину тими чи іншими знаннями, уміннями, навичками.

Історія становлення концепції обдарованості продовжена у праці лікаря Х. Уарте (1575) «Дослідження здібностей до наук» [19], в якій автор спробував з'ясувати, якими якостями володіє та природа, яка робить людину здібною до однієї науки і не здібною до іншої, які задатки притаманні людському роду, які науки відповідають кожному даруванню. Він досліджував зв'язок здібностей дитини з темпераментом його батьків [19; 20].

Суперечливими і в чомусь подібними були погляди і Ф.Бекона та Дж.Локка. Так Ф. Бекон підкреслював, що природні здібності належить відповідним чином розвивати за допомогою виховання і навчання. А Дж.Локк взагалі порівнював природний стан людської свідомості з «чистою дошкою» («tabularasa»), на якій завдячуючи освіті можна «написати» необхідні суспільству якості. У творах К. Гельвеція, одного з прихильників даного погляду, міститься думка, що кожен індивід здатен стати відомою особистістю. Обґрунтовуючи дану тезу, філософ стверджує, що всі «нормально організовані люди» (наділені від народження правильним розумом) володіють фізичною можливістю досягнути найвищих ідей [13, с.352].

Загалом, погляди Ф. Бекона на сутність обдарованості та шляхи її розвитку значною мірою випередили свій час. Однак у роботах його безпосередніх послідовників – філософів-сенсуалістів – дане вчення про дослідне знання отримало певну однобічність, внаслідок чого у творах наступників Ф. Бекона поступово відбувалася трансформація від незваги до проблеми обдарованості до категоричної відмови визнати її існування загалом. Якщо, наприклад, англійські сенсуалісти Т. Гоббс та Дж. Локк, віддаючи безумовний пріоритет чуттєвому досвіду та вихованню, в принципі не заперечували значення природних задатків – певних «спонтанних сил», що не залежать від досвіду, то вже у більш пізніх працях їх французьких дослідників Ж. Ламетрі, Е. Кодильяка та К. Гельвеція переважало механістичне уявлення про людину як «самокеровану машину» (Ж. О. Ламетрі). Тож у даному контексті просто не залишалося місця для визнання природної нерівності людей у схильностях і талантах [7].

І. Канта, дотримувався думки про обов'язковість навчання для обдарованої особистості, вважаючи, що відсутність його стримуючої та дисциплінуючої сили може перетворити талант генія на фантазування або навіть на безумство [8, с.255].

Схожих поглядів дотримувався Г. Гегель, на його думку талановитість і геніальність, як прості задатки, повинні удосконалюватись відповідно до загальноприйнятих способів, інакше їм загрожує загибель або виродження у «дуруну оригінальність». Тільки вдосконалюючись вони «підтверджують факт свого існування, свою силу та свій обсяг» [6, с.74-75].

А вже у XIX столітті дослідження Ф. Гальтона підтверди-

ли провідну роль спадковості у становленні обдарованості. У статті "Спадковий талант і характер" (1865 р.) і в монографії "Спадковість таланту" (1869). Ф. Гальтон на великому статистичному матеріалі, отриманому в результаті вивчення біографічних документів, показав, що успадковуються не тільки фізичні, але і психічні властивості людини. На підставі отриманих результатів Ф. Гальтон прийшов до висновку, що здібності слід розглядати як біологічно детерміновані властивості особистості, які визначаються успадкованим фондом. Ф. Гальтон не обмежився отриманими результатами і пропонував підвищити «якість» людини. Він вважав, що якщо б "одна двадцята частка вартості і праці, які витрачаються на поліпшення порід коней і собак, була витрачена на поліпшення людської раси, то яку б галактику геніїв ми могли б створити!" [3, с.21]. Ф. Гальтон зробив висновок про універсальність обдарованих людей, він доводив, що обдарована людина може досягати успіхів не тільки в одному якому-небудь напрямку [5, с.101].

У двохфакторній теорії інтелекту, розробленій англійським психологом Ч.Спірменом, передбачалося, що здібності передаються у спадок [13]. Ч.Спірмен висловлює думку про єдину природу здібностей і їх передачу у спадщину. Основною ознакою обдарованості, за Ч.Спірменом, був високий рівень психічної енергії людини, яка має єдину природу і входить у всі види розумової діяльності [9, с.103].

А. Біне і Т.Сімон вперше пов'язали особливості пізнавального розвитку з віковими особливостями, визначивши таким чином поняття "розумового віку дитини", що дозволило більш адекватно визначати його реальні можливості [20, с.38]. А.Біне розробив методику тестування коефіцієнта інтелекту, відокремивши інтелектуальні здібності від отриманих знань.

Л.М.Огородник узагальнює погляди давніх мислителів і дослідників Нового часу, де чітко окреслює дві протилежні точки зору. Перша – соціальна: більшість людей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні їхніх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. А. Гельвецій), і обдарованість – поширене явище (В. П. Ефроїмсон). Друга – генетична: обдарованість – вроджене, досить рідкісне явище, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг) [12, с.151].

На сьогоднішній день говорити про обдарованість як явище генетично успадковане чи як здобуте в процесі навчання ми не можемо оскільки проводилося маса досліджень, зокрема і генетичних, які не дають ґрунтовної відповіді на це запитання. У психологічних дослідженнях, наприклад, геніальність, як правило, пов'язується не просто з психічними якостями людини, а з відповідними психічними аномаліями. Генетичні дослідження також поки що не дали вірогідних результатів, більш-менш упевнено визначивши лише, що обдарованість не передається у спадок, не залежить від розмірів мозку, віку, статі, раси і національності індивіда [7].

Сучасні дослідники також приділяють чималу увагу уявленням про обдарованість, на сьогоднішній день існує багато наукових підходів, щодо даного питання, так на думку І.А. Сокола А.В. Сокол поняття обдарованості не має усталеного визначення. Під обдарованістю традиційно розуміють сукупність загальних і спеціальних здібностей дитини, завдяки чому вона досягає того рівня, який дає їй змогу легко впоратися з діяльністю і відрізнитися від загальної маси інших дітей [17, с.573].

Обдарованість трактують, і як якісно особливе поєднання здібностей. Обдарованість – це також наявність загальних здібностей, що обумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності. З іншого боку, обдарованість –

це розумовий потенціал, цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання. Крім сказаного, обдарованість – це сукупність задатків, характеристика міри вираження і своєрідності природних передумов здібностей. Інколи обдарованість асоціюється з наявністю внутрішніх умов для видатних досягнень в діяльності. Обдарованістю вважають високий рівень розвитку здібностей людини, що дає змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності. Обдарованість – це талант до певного виду діяльності й унікальні творчі здібності. Обдарованість – це високий рівень інтелектуальних та академічних здібностей [4, с.9].

Подібного погляду дотримується і Л. Терещенко, яка зазначає, що обдарованість – це комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації. Інтелектуальні здібності перевищують середній і високий рівні, творчість проявляється у новому оригінальному підході до вирішення проблем і завдань. Що стосується мотивації, то це – єдність емоційно-вольових якостей: інтерес до певної діяльності і настирливість у досягненні мети. Обдаровані люди характеризуються наполегливістю, надзвичайно розвинутою працьовитістю глибоким і стійким інтересом до певної діяльності [18].

А. Петровський, наголошує на багатозначності терміна «обдарованість», що вказує на багатоаспектність проблеми її вивчення. Він визначає обдарованість як: 1) якісне своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішне виконання дій; 2) загальні здібності; 3) розумовий потенціал, або інтелект; 4) сукупність природних задатків; 5) талановитість [13, с.11].

М.Лейтес тлумачить обдарованість як набір здібностей, що виявляється у схильності до певного виду діяльності і гострій потребі займатися нею, що зумовлює виникнення позитивних емоцій [16, с.10]. Природне бажання досягати успіхів у певній сфері діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень давніх мислителів, дослідників нашого часу свідчить про наявність наступних підходів до трактування обдарованості: розгляд обдарованості як високого рівня розвитку розумових і спеціальних здібностей; як високого рівня інтелекту, який є наслідком природних надбань і сприятливих умов виховання; як індивідуально-своєрідного поєднання взаємодіючих і доповнюючих один одного здібностей у функціональній системі діяльності, що забезпечують успіх у діяльності; як системної освіти особи, що є координатором, стимулятором творчої діяльності.

Проте, хоча таке актуальне питання, як обдарованість і пройшло через епоху віків, навіть на сьогоднішній день воно не має однозначного трактування. Від найдавніших днів і до сьогодні дане питання було індивідуалізованим, давні мислителі розглядаючи обдарованість опиралися суто на свої спостереження не беручи при цьому до уваги погляди попередників. Так, наприклад, різко різняться погляди Платона з його наступниками. В давні часи проблему обдарованості розглядали в двох основних аспектах – це вроджена обдарованість, тобто така, що закладена на генетичному рівні та обдарованість набута в процесі навчання. В сучасній науці найбільш широко представлені такі точки зору: обдарованим є кожна дитина, важливо тільки вчасно виявити властиві їй здібності і обдарованість – це рідкісне явище, що зумовлює успішність дитини в будь-яких видах діяльності.

Отже, дане дослідження дало змогу ще раз пересвідчитися, що питання феномену обдарованості є невичерпне і його розв'язання є важливим етапом у розвитку сучасної педагогічної думки.

Література та джерела

1. Андрущенко В. П. Вступ до філософії. Великі філософи / В. П. Андрущенко. – Х.: СПДФЛ Чиженко С. Ю., Тов. „РИФ”, 2005. – 512 с.
2. Аристотель. Сочинения в 4 т. – М., 1983. – Т. 4. – 830 с.
3. Ахмедов Т.И. Лучшие психологические тесты. / Т.И. Ахмедов. – М.: Эксмо, 2009. – 608 с.
4. Волощук І.С. Обдарованість: сутність і типологія / І.С. Волощук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика Збірник наукових праць. – 2009. – №2. – С. 9
5. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия. / Ф. Гальтон. – М.: Мысль, 1996. – 296 с.
6. Гегель Г. В. Энциклопедия философских наук / Г. В. Гегель. – М.: Мысль. – 1977. – Т.3. – 471 с.

7. Загарницька І. Історико-філософський контекст дослідження феномену обдарованості - Кант І. Собрание сочинений. В 8 т. / І. Кант. - М., 1994. - Т. 7. - 495 с.
8. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшоклассников: Дисс. д-ра пед. наук. / В.А. Лазарев - Ярославль, 2005. - 329 с.
9. Лунь Ю. Древнекитайская философия. - Т.1. - М.: Мысль, 1972.- 170с.
10. Музальов О. Теоретико-методичні засади роботи з обдарованою молоддю у професійно-технічних навчальних закладах / О. Мазальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2010 - №3. - С. 99-109
11. Огородник Л.М. Проблема організації роботи з обдарованими дітьми та вдосконалення навчального процесу у контексті модернізації освітньої парадигми / Л.М. Огородник // Педагогічний дискурс. - 2010. - №8. - 151 с.
12. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии / А.В. Петровский // Избр.труды. - М.: Педагогика, 1984. - 320 с.
13. Платон. Собрание сочинений в 4 т. - М., 1994. - Т. 3. - 656 с.
14. Платон. Сочинения. В 3-т. - М.: Мысль, 1971. - 50 с.
15. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Академия, 2000. - 336 с.
16. Сокол А.В., Сокол І.А. Особливості роботи з обдарованими дітьми в системі психологічної служби школи / А.В. Сокол, І.А. Сокол // Проблеми сучасної психології. - 2010. - № 9. - С.573.
17. Терещенко Л. Психологічні особливості виховання обдарованих дошкільників - http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_8/29.pdf
18. Урте Х. Исследование способностей к наукам. / Х. Урте - М., 1960.- 220с.
19. Шпарева Г.Т. Организационно-педагогическая деятельность по развитию одаренности как основы элитарного образования: Дис. докт. пед. наук. / Г.Т. Шпарева - Краснодар, 2002. - 320 с.
20. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн - СПб.: Союз, 1997

В статье анализируется история философского осмысления феномена Одаренности, проводится исторический экскурс выявления одаренности личности, раскрывается ее сущность и типология.

Ключевые слова: одаренный ребенок, способности, воспитание.

The history of philosophical judgement of a phenomenon of endowments is analyzed in this article, there is historical digression of exposure of gift of personality, exposes its essence and typology.

Keywords: gifted children, abilities, upbringing.

УДК 37.013.42

СОЦІАЛЬНА РОБОТА В МЕДИЧНІЙ СФЕРІ

Данко Дана Валеріївна,
м. Ужгород

Дана стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми оптимізації надання медико-соціальної допомоги хворим в умовах медичних закладів шляхом співпраці медичних та соціальних працівників. Особливу увагу звернуто на зміст роботи соціального працівника в закладах охорони здоров'я.

Ключові слова: соціальна робота, медичні заклади, медико-соціальна реабілітація.

На сьогодні у багатьох країнах світу, зокрема США, Польщі, Угорщині, Росії соціальна робота стала невід'ємною складовою медичної сфери, де соціальні працівники надають первинну психологічну допомогу в лікарнях жінкам, які народжують дітей з вадами розвитку; забезпечують психологічну підтримку і консультують з правових питань хворих, які зазнали каліцтва з боку інших осіб; здійснюють соціально-психологічну підтримку людей похилого віку та невеличково хворих в стаціонарних закладах охорони здоров'я, хоспісах; організовують реабілітаційну роботу для дітей-інвалідів у медико-соціальних реабілітаційних центрах; реалізують спеціальні соціальні програми для особливих категорій пацієнтів – наркозалежних, психічно хворих, Віл-інфікованих у наркологічних і психіатричних лікарнях, центрах боротьби та профілактики СНІДу та ін.

Про актуальність теми дослідження свідчить низка наукових джерел стосовно надання медико-соціальної допомоги хворим у закладах охорони здоров'я (А. Гнезділов, Є. Грищенкова, В. Лехан, А. Мартиненко, С. Крюков, В. Чайковська та ін.). Проте аналіз теорії та практики засвідчує наявність суперечності між соціальною потребою в професійно компетентних фахівцях соціальної роботи у сфері медицини й недостатньою

теоретичною та методичною розробкою змісту, форм і методів цієї діяльності, що вимагає подальших ґрунтовних досліджень даної проблеми.

Розглянемо особливості соціальної роботи в деяких медичних закладах.

Необхідність діяльності соціального працівника в лікарнях підтверджується низкою проведених клініко-психологічних досліджень людей, які страждають різними захворюваннями. Будь-яка хвороба змінює життєву позицію людини, перешкоджає її повноцінному, гармонійному функціонуванню в суспільстві, тягне за собою велику різноманітність проблем, у тому числі й соціального характеру. У зв'язку з цим, хвора людина та її сім'я потребують спеціально організованої допомоги та підтримки, які повинні здійснюватися багатьма фахівцями, зокрема соціальним працівником.

Особливого характеру набуває соціальна робота у стаціонарному лікувальному закладі з важко хворою дитиною та її батьками. Діяльність соціального працівника передбачає швидке реагування на кризову ситуацію в сім'ї хворої дитини і пошук шляхів її подолання. Однією з форм роботи з сім'єю є консультування. Така форма роботи вкрай необхідна, оскільки період стаціонарного лікування дитини є найбільш важким для сім'ї і батьки повинні постійно відчувати можливість звернутися по допомогу, поділитися своїми переживаннями, отримати потрібну інформацію [1].

Поряд з індивідуальним консультуванням в роботі з батьками соціальний працівник організовує групи взаємодопомоги. Групові методи роботи дають можливість обмінюватися досвідом, отримувати підтримку групи. Крім того, знайомство з

батьками, у яких також є хворі діти, може допомогти подолати почуття безпорадності і самотності.

Окрім зазначених функцій, соціальний працівник лікарні виконує функцію посередника між хворою дитиною і лікарем чи родичами дитини і лікарем. В той же час соціальний працівник взаємодіє з медичним персоналом, обговорює можливі підходи до дітей.

Слід зазначити, що діяльність соціального працівника не обмежується рамками медичної установи. Соціальний працівник здійснює зв'язок між фахівцями різних установ та координує їх роботу, намагається забезпечити хворому і його родині надання всебічної допомоги. Крім того, ще одним напрямком діяльності соціального працівника є пошук шляхів отримання коштів для придбання медикаментів, оплати лікування хворих. Для цієї мети він залучає спонсорів (як приватних осіб, так і організацій), а також знаходить можливість звернення по допомогу до широкого кола громадськості [1].

Соціальна робота в наркологічному диспансері полягає в наданні комплексної допомоги (психологічної, соціально-психологічної, педагогічної, правової та ін.) особам, які належать до групи підвищеного ризику чи страждають залежністю від психоактивних речовин та членам їх сімей [2].

Основними завданнями соціального працівника в наркодиспансері є:

- участь у програмах первинної профілактики залежності від психоактивних речовин;
- виявлення осіб, які входять до групи ризику і робота з ними;
- встановлення контакту з сім'ями хворих, організація консультування, необхідної допомоги та підтримки;
- організація спеціальної тренінгової роботи, що сприяє ранній реадaptaції та реабілітації пацієнтів;
- організація сімейної психотерапії [2].

Виділяють такі форми соціальної роботи в наркологічних диспансерах:

- профілактичну роботу, спрямовану на попередження виникнення наркологічних проблем;
- соціальну роботу з особами, у яких спостерігаються певні наркологічні проблеми, але не виявляються клінічні форми наркологічної залежності;
- соціальну роботу з хворими, що страждають наркозалежністю [3].

Щодо останньої категорії осіб, то слід підкреслити, що на даний час у процесі лікування таких хворих відбувається перехід від використання тривалої медичної до медико-психолого-соціальної моделі. Це означає відмову від домінування методів медико-біологічного та хіміко-терапевтичного впливу на користь комплексної лікувально-реабілітаційної роботи з опорою на психотерапевтичні та соціотерапевтичні методи, орієнтовані на вирішення особистісних проблем, підвищення рівня соціальної компетенції, адаптації, інтеграції.

За незначний час існування хоспісів в Україні стали очевидними переваги паліативної допомоги невеличково хворим і необхідність залучення до цієї роботи соціальних працівників. Саме фахівці соціальної роботи у співпраці з лікарями та психологами здатні надавати допомогу і досягати ефективного взаєморозуміння з помираючими, враховуючи їх психологічні та духовні потреби [4].

Важливими якостями соціального працівника, який працює в хоспісі є гуманістичне, позитивне ставлення до хворого, легкість вираження емоцій, емоційна відкритість і теплота, емоційна стійкість, відсутність тривожності як особистісної риси, неагресивна, незвинувачувальна поведінка в конфліктних ситуаціях, високий ступінь особистісної соціальної відповідальності. Особистість соціального працівника в аспекті професійної діяльності розглядається як один із серйозних чинників досягнення успіху у вирішенні питань організації, управління та впровадження спектру соціальних послуг «приреченим» хворим та їх найближчому оточенню в системі паліативної медицини.

Універсальність організації соціально-медичної допомоги хворим у хоспісах є найбільш ефективною формою, яка дозво-

ляє задовольнити їх соціальні, психологічні та медичні потреби.

Основні функції соціального працівника хоспісу:

- надання допомоги хворому для усвідомлення та пом'якшення труднощів медико-соціального та духовного характеру шляхом застосування підтримуючих реабілітаційних технологій;
- соціальний захист хворих, які перебувають у складних життєвих, соціально-психологічних, матеріальних, соціально-побутових ситуаціях, в тому числі із залученням влади і необхідних організаційних, матеріальних, технічних та ін. ресурсів [4].

Соціальна робота в медико-соціальних реабілітаційних центрах.

На сьогодні так склалося, що діти з вадами розвитку, сенсорними порушеннями, розумовим відставанням, комплексними вадами, котрі себе не обслуговують перебувають в особливо складному становищі. Отримавши тавро "нездатних до самообслуговування та навчання", вони "списуються" на пожиттєве утримання в закладах системи соціального захисту.

Задля цього в нашій країні, поряд із традиційними закладами спеціальної освіти та соціального захисту населення (школи-інтернати, спеціалізовані дошкільні заклади, будинки-інтернати тощо), широко розвиваються новаторські заклади медико-реабілітаційного напрямку, наприклад, школи-садки, зокрема "Левеня" (м. Львів), центри реабілітації – навчально-реабілітаційний центр "Джерело" (м. Київ), центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, центри для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді та ін. Надання комплексу соціальних послуг у закладах соціального обслуговування, як свідчить міжнародний досвід, є сучасною відзнакою розвитку інтегрованої соціальної роботи.

Для дітей з особливими потребами працюють медико-соціальні реабілітаційні центри – це благодійні, неурядові, недержавні, неприбуткові організації, які займаються комплексною реабілітацією дітей та молоді з обмеженими можливостями; здійснюють соціальний захист прав, інтересів клієнтів та їх сімей. Центри надають допомогу дітям та молоді з ураженнями центральної нервової системи, порушеннями інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарату.

Основними напрямками діяльності соціального працівника центру є: післяшкільна адаптація молоді з інтелектуальними проблемами; організація груп спілкування та дозвілля молоді з вираженими фізичними обмеженнями; комплексна соціально-педагогічна та медична реабілітація дітей з проблемами інтелектуального та фізичного розвитку (спільно з іншими фахівцями центру); використання інноваційних методів реабілітації дітей з інтелектуальними та фізичними обмеженнями; сприяння працевлаштуванню молоді з обмеженими можливостями; підтримка та супровід сім'ї, що виховує дитину з обмеженими можливостями; консультування сімей, які виховують дітей з особливими потребами; рекреаційно-оздоровча програма дітей; домашні відвідування сімей дітей з особливими потребами; раннє втручання; обстеження сімей, в яких виховуються діти з особливими потребами; соціальний патронаж цих сімей.

Що стосується системи державних будинків-інтернатів і медико-соціальних центрів для людей похилого віку та ветеранів війни, то на сьогодні вона відносно незатребувана. Про це свідчить той факт, що велика кількість місць у цих закладах – вільні (по Україні – майже 8000 місць). Цьому, не в останню чергу, сприяють ті обставини, що при влаштуванні до будинку-інтернату для громадян похилого віку підопічні зобов'язані передати свою квартиру державі, що робить неможливим повернення людини з інтернату. Окрім цього, в інтернатних закладах недостатня увага приділяється соціальній роботі з літніми людьми (морально-естетичним та психологічним аспектам). Розуміння того, що літній людині потрібен не тільки догляд, харчування та ліки, поки не стало складовою частиною діяльності системи стаціонарних медичних закладів.

У сучасному суспільстві актуальною є проблема реабілітації та інтеграції в суспільство психічно хворих людей. У зв'язку з цим підвищується значимість соціальних аспектів надання

психіатричної допомоги.

Соціальна робота в психіатричних відділеннях здійснюється за декількома напрямками.

Перший – соціотерапевтичне втручання, орієнтоване на пацієнта. Метою такого втручання є організація медичної допомоги та спостереження, обмеження і пом'якшення наслідків захворювання, підвищення якості його життя, зміцнення зв'язків хворого з навколишнім світом, підвищення адаптації та соціалізації, соціальної компетентності, забезпечення максимально високого рівня особистісного і соціального функціонування, подолання соціального дефіциту. Діапазон цих форм втручання варіює від відновлення навичок незалежного життя (елементарні навички гігієни і самообслуговування, ведення домашнього господарства, користування транспортом, розподіл бюджету та ін.) до подолання дефіциту соціальних навичок, важливих для успішного соціального функціонування (поліпшення соціальної взаємодії, спілкування, соціально прийнятної поведінки; навчання навичкам впевненої поведінки, відновлення трудової зайнятості та ін.) [5].

До найбільш поширених форм психосоціальної реабілітації відносять психоосвіту пацієнтів і тренінг соціальних навичок. Психоосвіта – це процес навчання, спрямований на забезпечення хворих необхідними знаннями щодо власного здоров'я і поведінки. Тренінг соціальних навичок – це структурований освітній підхід до психосоціальної терапії психічних розладів, спрямований на підвищення стійкості психічно хворих до стресових впливів (вимог суспільства, сімейних конфліктів і т.д.), що сприяє формуванню певних навичок [6].

Другий напрямок – психосоціальне втручання. Воно проводиться на мікросоціальному рівні і спрямоване на роботу з найближчим оточенням хворого, включаючи як сімейні форми втручання, так і вплив на інші компоненти середовища (залучення пацієнтів до групової роботи, в тому числі груп самодопо-

моги, психосоціальних клубів).

Третій напрямок – соціальне втручання на макросоціальному рівні. Цей рівень відноситься до сфери впливу суспільно-орієнтованої психіатрії як концепції, що сприяє підвищенню толерантності населення до психічно хворих, подоланню проблеми стигматизації, вдосконалення законодавства в галузі охорони психічного здоров'я та соціальній сфері, профілактиці психічних і психосоціальних розладів, залученню уваги як державних, так і приватних, благодійних, громадських організацій, засобів масової інформації до проблем психічного здоров'я та психосоціальної реабілітації осіб з психічними проблемами [5].

Таким чином, удосконалення структури психіатричних закладів, перехід до біопсихосоціальної моделі роботи і введення поліпрофесійного бригадного методу створюють передумови формування системи обґрунтованої диференційованої соціальної роботи як важливої складової частини допомоги психічно хворим.

Отже, можна зазначити, що особливість роботи соціального працівника в медичних установах полягає в необхідності пошуку оптимального рішення проблеми, застосовуючи різноманітні напрями, форми і методи соціальної роботи. У зв'язку з цим його діяльність не обмежується тільки рамками медичного закладу, вона передбачає тісну взаємодію з багатьма службами та центрами, що надають психологічну, педагогічну, соціальну та юридичну допомогу. Для покращення якості життя клієнтів цих закладів соціальним працівником проводиться велика робота з найближчим соціальним оточенням людини, іншими фахівцями, здатними надати конкретну допомогу.

Таким чином, на сьогодні існує гостра потреба в організації соціальної роботи в кожному закладі системи охорони здоров'я населення. Саме комплексний підхід у наданні допомоги може забезпечити всебічний, гармонійний розвиток людини, створити умови для її повноцінного життя.

Література та джерела

1. Грищенкова Е. Н. Деятельность социального педагога в медицинских учреждениях, осуществляющих стационарное лечение / Е. Н. Грищенкова // Молодой ученый. – 2011. – №7. – Т.2. – С. 90 – 94.
2. Мартыненко А. В. Медико-социальная работа в наркологии / А. В. Мартыненко. – Архангельск: Изд-во Архангельской гос. мед. академии, 1998. – 112 с.
3. Хрестоматия по технологиям социальной работы / Под ред. Л. Г. Гусляковой, М. И. Попковой. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2000. – 156 с.
4. Гнездилов А.В. Некоторые социальные проблемы в хосписной службе среди онкологических больных / Гнездилов А.В., Леоненкова С.А., Репина М.Т. // Паллиативная медицина и реабилитация. – 1997. – №6. – С. 15 – 18.
5. Танникова А. А. Социальная работа в психиатрии / А. А. Танникова // Социальная работа и сестринское дело в системе здравоохранения и социальной защиты населения: проблемы профессиональной деятельности и перспективы подготовки кадров. – Материалы науч.-практ. конфер. – Екатеринбург, 2008. – С. 356 – 357.
6. Гурович И. Я. Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация психически больных / И. Я. Гурович // Российский психиатрический журнал, 2006. – № 2. – С. 25 – 28.

Данная статья посвящена исследованию актуальной проблемы оптимизации оказания медико-социальной помощи больным в условиях медицинских учреждений путем сотрудничества медицинских и социальных работников. Особое внимание обращено на содержание работы социального работника в медицинских учреждениях.

Ключевые слова: социальная работа, медицинские учреждения, медико-социальная реабилитация.

This article is dedicated to researching the actual problem of optimization of medical and social support to patients under medical institutions through cooperation of medical and social workers. Particular attention is paid to the contents of the social worker in health care.

Keywords: social work, medical institutions, medical and social rehabilitation.

ЕЛЕМЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Довга С.,
м. Івано-Франківськ

В статті висвітлена проблема професійної підготовки майбутніх вчителів щодо екологічного виховання молодших школярів, а також дано перелік завдань щодо ефективного здійснення процесу екологічної освіти.

Ключові слова: професійної підготовки майбутніх вчителів, екологічне виховання, екологічна освіта, молодші школярі.

Екологічне виховання молодших школярів передбачає певні знання і переконання, готовність виконувати певні практичні дії, що узгоджуються з вимогами бережливого ставлення до природи. Саме такими переконаннями на нашу думку повинна керуватися сучасна початкова школа, адже саме тут закладаються основи знань, умінь і навичок, формуються визначальні якості особистості.

На сьогоднішній день сфера екологічного виховання особистості опинилася в досить складній ситуації, оскільки є порушений принцип єдності навчання, виховання та розвитку. Для того щоб відновити цю рівновагу необхідно укріпити інший важливий принцип педагогічної системи – взаємодію сім'ї та школи.

У зв'язку з цим, проведені дослідження з питань сім'ї та шлюбу, взаємодії школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей, педагогічного всеобучу батьків, підготовки молоді до сімейного життя (Ю.П. Азаров, А.М. Афанасьєва, А.Г. Хрипкова, Д.В. Колесов, Г.А. Харчев, І.С. Кон, А.В. Петровський, І.В. Бестужев-Лада, Ю.В. Рюриков, Н.Г. Юркевич, М.В. Вовчик-Блакитна, Ю.К. Бабанський, М.В. Антропова, Т.В. Воликова, О.Я. Савченко, Н.Г. Морозова, А.О. Пінт, В.О. Сухомлинської, Н.П. Калениченко, М.В. Рождественська, Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко, І.В. Гребенников та ін.), які вказують на актуальність і невирішеність цієї проблеми.

Сім'я та школа – два нерозривно пов'язані соціальні інститути, які відіграють найважливішу роль у пізнавальному розвитку, гуманістичному вихованні, формуванні діалектико-матеріалістичного світогляду, ідейно-політичних і моральних переконань, утвердженні певного способу мислення, поведінки й активної життєвої позиції особистості.

У вирішенні важливих завдань, які ставить держава перед сім'єю і школою в галузі екологічного виховання і навчання підростаючого покоління, особлива роль належить школі. Школа, як спеціально організований соціальний інститут навчання та суспільного виховання дітей і молоді, має здійснювати роботу по залученні сім'ї до навчально-виховної діяльності [1, с.3].

В процесі розвитку системи освіти взаємодія сім'ї та школи зазнала змін, проте напротязі всього існування цієї взаємодії, основна ініціатива у побудові системи взаємин була та залишається за школою.

Щоб сучасна школа стала справді національною, державною, гуманістичною потрібно звернути увагу на особистість вчителя. Адже вчитель – це і педагог, і викладач, і вихователь, і наставник – людина, яка має значний особистий виховний потенціал. К.Д. Ушинський вважав: "Особистість може виховувати лише особистість", і про це ми не повинні забувати, особливо, зважаючи на той час в якому ми живемо.

Оскільки у сучасному світі склалася досить складна екологічна ситуація, ті важливі завдання, які ставить сучасне суспільство перед екологічною освітою, не можуть бути вирішені без відповідної професійної підготовки педагогів.

У концепції педагогічної освіти (1998 р.) зазначено, що її основне завдання – "професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства". Тобто система екологічної освіти в Україні була створена ще в 90-х рр. XX століття. В той час і до сьогодні у вищих навчальних закладах створені екологічні кафедри, читаються різноманітні цікаві спецкурси з екології,

розроблені навчальні програми з екології, видано чимало підручників, посібників та статей на цю тематику в різноманітних журналах. Також було створено ряд освітніх установ, які скоординовують процес становлення екологічної освіти та виховання, підготовку вчителів відповідного рівня підготовки.

Звичайно, що така підготовка потребує чіткої методичної основи та відповідної організаційної системи, а також бажання вчителів і студентів займатися еколого-педагогічною самоосвітою, тобто самовдосконаленням.

Різні аспекти згаданої проблеми відображені у багатьох статтях, монографіях, дисертаціях. Поглиблений їх аналіз дає право стверджувати, що чимало питань професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з молодшими школярами залишаються маловивченими. Разом з тим, як відомо з фундаментальних досліджень (Ш. Амонашвілі, А. Каруле, В. Котирло, В. Мухіної), передового педагогічного досвіду, саме це й набуває особливої гостроти, оскільки сьогоднішній учитель фактично не готовий розв'язувати різноманітні проблеми екологічної освіти та виховання дітей, через те, що система екологічної освіти у вищих навчальних закладах нашої країни продовжує і надалі бути фрагментарною, тобто, малорозвинутою і неефективною, тобто немає єдиної системи екологічної освіти, яка могла би досягнути всі вітки освітнього процесу, починаючи від дошкільного навчального закладу та закінчуючи вищим навчальним закладом. Тому, на сьогоднішній день є вкрай актуальною підтримка молодих вчителів, як соціальна, так інформаційна та методична з боку держави, так і з боку суспільства.

Як відомо, сучасна початкова освіта є багатопредметною. Вчителю необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес з усіх освітніх галузей початкової школи, кожна з яких є обов'язковою, хоча їх питома вага у початковій освіті різна. По-різному вони розподіляються і на навчальні предмети. Найбільш структурована освітня галузь – "мова та література". Вона передбачає вивчення української мови як рідної, державної та іноземної мови вже з 2 класу. Якщо зіставити цей розподіл з переліком предметів, що є у навчальних планах педфаків, і кількістю годин на їх вивчення, очевидною стає недооцінка ролі соціально-гуманітарних і загальнокультурних предметів у початковій школі і у професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема із підготовкою студентів у викладанні інтегрованих курсів, наприклад, "Основи здоров'я", "Людина і світ" ("Я і Україна"), "Природознавство", "Мистецтво" тощо. Саме останнім на нашу думку належить особлива роль при професійній підготовці майбутніх вчителів до екологічного виховання молодших школярів.

На сьогоднішній день є надзвичайно важливим оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції; врахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи" [2, с.2].

Професійна підготовка вчителів до ефективного здійснення комплексного процесу екологічної освіти передбачає вирішення таких завдань, іншими словами може включати так звані блоки: еколого-теоретичний, еколого-гуманітарний, психолого-педагогічний, натуралістичний і методичний [3, с.459]. Коротко охарактеризуємо їх:

Еколого-теоретичний блок включає оволодіння педагогом уміньми використовувати екологічний потенціал природничих дисциплін. Значною мірою цей аспект еколого-педагогічної підготовки студентів вирішується в рамках курсу "Людина і світ", який читається студентам всіх спеціальностей у більшості вищих навчальних закладів нашої країни. Цей синтетичний за змістом академічний курс опирається на комплекс природних наук і формує у студентів цілісну картину системи "людина – суспільство – природа". Даний курс розкриває такі поняття як: основні закономірності організації біологічних систем (організмів, популяцій, видів, біосфери), їх ієрархій, цілісності, вза-

емозалежності, раціональне використання природних ресурсів тощо.

Еколого-гуманітарного блок підготовки вчителів передбачає підвищення їх компетентності в галузі екологічно орієнтованої художньої літератури, в розкритті теми природи в музиці, літературі, живописі тощо.

Натуралістичний блок підготовки педагогів передбачає формування практичних умінь і навиків взаємодії з об'єктами як в природному середовищі, так і в домашніх умовах: вирощування рослин, спостереження та доглядання за тваринами; а також у антропогенному середовищі.

Педагогам необхідно овоїти комплекс екологічних технологій, який включає дослідницькі навички: спостереження за природними об'єктами, їх розпізнання, в тому числі по слідах, голосах, гніздах тощо; правила поведінки в природному середовищі; біотехнічні та інші природоохоронні стратегії та технології. За допомогою даних технологій у майбутніх педагогів розвиваються навички доглядання за тваринами і рослинами, зокрема, домашніми, за допомогою яких у них формуються знання з біології, фізіології, морфології певних природних об'єктів.

Психолого-педагогічний блок підготовки передбачає як загальну психолого-педагогічну підготовку: загальна, вікова і педагогічна психологія, теорія та історія педагогіки, так і спеціальну: екологічна психологія та екологічна педагогіка.

Загальну психолого-педагогічну підготовку розглядає розкриття механізмів формування екологічних уявлень людей, їх суб'єктивного ставлення до світу природи, вибору стратегій і

технологій взаємодії з природними об'єктами.

В рамках екологічної педагогіки у вчителів складається уявлення про сутність екологічної особистості, принципи, методи і прийоми її формування. Аналізуються зміст і форми процесу екологічної освіти.

Методичний блок передбачає методичну і технологічну підготовку вчителя, одержання вчителем комплексу педагогічних умінь, в результаті яких буде ефективно здійснюватися процес екологічної освіти школярів. Сюди можна віднести і проведення екскурсій на природу, організація екологічних стежок або літнього екологічного табору, проведення різноманітних шкільних свят на екологічну тематику, організація різноманітних дитячих ігор тощо.

Отже, розглянувши вищеперераховані блоки, які передбачають професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів до ефективного здійснення процесу екологічної освіти розуміємо, що вчитель має володіти різними варіантами побудови навчального процесу, знати не один універсальний, а кілька шляхів, придатних для досягнення мети. Також у формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів необхідно об'єднати загальнокультурні, психолого-педагогічні та методичні знання, вміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність професійної (базової) підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для професійної педагогічної освіти.

Література та джерела

1. Учителя и родители-воспитатели / Кол. авторов (Отв. Ред. В.Г. Пустовой). – К.: НИИ педагогики УССР, 1990. – 208 с.
2. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 2001. – №7. – С.1-4.
3. Дербо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д.Дербо, В.А.Ясвин. – Ростов-на-Дону.: Изд. "Феникс", 1996. – 480 с

В статтє освещена проблема профессиональной подготовки будущих учителей по экологическому воспитанию младших школьников, а также дан перечень задач по эффективному осуществлению процесса экологического образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей, экологическое воспитание, экологическое образование, младшие школьники

The author of the article has considered the problem of training future teachers of environmental education of young pupils, and lists the tasks for the effective implementation process of environmental education.

Key words: training of future teachers, environmental education, young pupils

УДК 371:14 (73)

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОГРАМ ПІДТРИМКИ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У США

Зембицька Марина Володимирівна.

м.Тернопіль

У статті здійснено аналіз змісту і структури програм підтримки молодих учителів у США під час періоду їх професійної адаптації. Зокрема, визначено зміст поняття «програма підготовки молодих учителів»; з'ясовано мету, завдання, принципи й особливості розробки та реалізації програм підтримки вчителів-початківців у США; досліджено їх ефективність щодо подолання плинності педагогічних кадрів і забезпечення професійного розвитку молодих учителів.

Ключові слова: молодий учитель (вчитель-початківець), координатор програми, наставник, наставництво, програма підтримки молодих учителів, професійний розвиток.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підготовка висококваліфікованих педагогів, здатних задовольнити потреби суспільства на сучасному етапі його розвитку, є однією з умов модернізації вітчизняної освітньої галузі. Сучасний учитель має забезпечити виховання і розвиток цілісної, цілеспрямованої, мотивованої й відповідальної особистості з максимальним

урахуванням індивідуальності учня та створенням сприятливих умов для розкриття його здібностей. Педагог ХХІ ст. має дбати не лише про ефективну організацію навчально-виховного процесу, але й про власний неперервний професійний розвиток. Вирішення поставлених завдань є можливим за умови успішної професійної адаптації вчителя протягом перших трьох років роботи за фахом, оскільки саме «період входження до професії» впливає на професійне становлення молодого фахівця і формування у вчителя-початківця стійкої мотивації до подальшого самовдосконалення і самореалізації. У цьому контексті, особливий інтерес для нас становить зарубіжний досвід, зокрема досвід США, де впродовж трьох десятиліть успішно реалізуються програми підтримки молодих учителів (ПМУ) з метою вирішення проблем кількості і якості педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти підтримки молодих учителів під час входження до професії, зокрема наставництво, широко висвітлені у дослідженнях американських науковців: М. Беррілл, С. Вінман, К. Гальвез-Хьорневік,

Д. Геселкорн, К. Глікман, Л. Гулінг-Остін, Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Джейкобі, Р. Інгерсолл, К. Крем, Д. Лорті, Т. Мейнард, Ш. Меррієм, С. Оделл, Т. Сміт, Р. Стануліс, П. Томлінсон, С. Трубовіч, Ш. Фейман-Немсер, Е. Фіделер, Дж. Флукігер, Дж. Фурлонг.

Американський та європейський досвід професійної підготовки вчителів і професійного становлення молодих учителів розкрито у дослідженнях таких вітчизняних науковців, як: Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, Ю. Кіщенко, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Н. Мукач, М. Нагач, В. Олійник, А. Парінов, О. Пономарьова, Л. Пуховська, Р. Роман, О. Садовець, С. Синенко, О. Сухомлинська, Т. Чувакова. Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що власне програми підтримки молодих учителів під час періоду професійної адаптації та програми наставництва у США не були предметом попередніх досліджень українських науковців.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз змісту і структури програм підтримки молодих учителів у США під час періоду їх професійної адаптації. Досягнення зазначеної мети потребує виконання таких завдань: визначення поняття «програма підтримки молодих учителів»; з'ясування мети, завдань, принципів і особливостей розробки і реалізації програм підтримки молодих учителів у США; визначення їх оптимальної структури; дослідження їхньої ефективності щодо подолання плінності педагогічних кадрів і забезпечення швидкої професійної адаптації і професійного розвитку молодих учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження нами виявлено різні тлумачення терміну «програма підтримки молодих учителів» через існування відмінностей у структурі програм і особливостей організації у різних штатах. Загалом, під «програмою підтримки молодих учителів під час входження до професії» (induction) розуміють сплановану і систематичну послідовність заходів, спрямованих на прискорення професійної адаптації вчителя-початківця протягом перших трьох років професійної діяльності. Варто зауважити, що хоча терміни «програма підтримки молодих учителів під час входження до професії» і «наставництво» зазвичай вживаються в одному і тому ж контексті, між ними існує концептуальна різниця. Наставництво є домінуючою, проте не єдиною формою підтримки молодих учителів під час їх професійної адаптації. Програма підтримки молодих учителів є ширшим поняттям, яке охоплює наставництво, допомогу чи консультування директора і адміністрації школи, співробітництво молодих учителів і участь у позашкільних педагогічних організаціях.

Активне впровадження формальних програм ПМУ розпочалося у 90-х роках минулого століття. До 1980 року лише в одному американському штаті існувала програма оптимізації входження молодого вчителя до професії. Програми ПМУ зазвичай розроблялися і впроваджувалися на базі окремих шкіл або шкільних округів. Впродовж наступного десятиліття, внаслідок освітніх реформ і з огляду на кадровий дефіцит у школах США, відбулося збільшення їх кількості і масштабу [2, с. 3]. Протягом 90-х років ХХ ст., програми підтримки молодих учителів або пілотні проекти було впроваджено у п'ятнадцяти штатах: Айдахо, Вашингтон, Вірджинія, Джорджія, Індіана, Каліфорнія, Кентуккі, Коннектикут, Мен, Мінесота, Нью-Джерсі, Оклахома, Пенсильванія, Нью-Мексико, Флорида [8]. В останнє десятиріччя ХХ ст. продовжилося поширення прийняття програм підтримки молодих учителів по всій країні. За даними Національного центру освітньої статистики, у 1993-1994 н.р. 56,4% усіх учителів середніх шкіл з досвідом роботи від 1 до 3 років були залучені до програм підтримки молодих учителів [9]. Станом на 2009-2010 н. р., у 18 штатах діяли фінансовані штатами обов'язкові програми підтримки молодих учителів, а в 23 штатах було реалізовано обов'язкові програми наставництва [7]. Згідно з результатами опитування «Школи і кадрове забезпечення» («Schools and staffing survey»), проведеного у 2003-2004 р. Національним центром освітньої статистики, 68% вчителів середніх шкіл США зі стажем роботи менше 5 років вказали на те, що вони брали участь у комплексній формальній програмі підтримки молодих учителів протягом першого року викладання [4, с. 5]. Сьогодні,

кількість обов'язкових програм підтримки молодих учителів під час періоду входження до професії у США досягла рекордної позначки.

Зазвичай, програми ПМУ і програми наставництва спрямовані на виконання принаймні одного з таких завдань: підвищення професійної компетентності вчителів-початківців; сприяння швидкій адаптації молодого вчителя до шкільного середовища і колективу; надання емоційної підтримки; подолання плінності педагогічних кадрів; ознайомлення вчителів-початківців з конкретною шкільною системою і вимогами, що до них висуваються; забезпечення когерентної системи оцінювання результатів професійної діяльності молодих учителів; виконання державних наказів і вимог щодо ліцензування вчителів [1, с. 1620].

Програми підтримки молодих учителів і програми наставництва забезпечують послідовний перехід від додипломної підготовки до безпосередньої професійної діяльності; сприяють збереженню компетентних професіоналів, мотивованих до неперервного професійного розвитку; забезпечують надання додаткових знань, умінь та навичок, необхідних для успішного професійного розвитку; допомагають визначити індивідуальні потреби і проблеми молодих учителів та вирішити їх; створюють умови для неперервного професійного розвитку педагогічних кадрів за допомогою системи наставників, адміністрації школи і вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку майбутніх учителів; сприяють формуванню у вчителів-початківців високого впевненості у собі, емпатії і позитивного ставлення до учнів.

Керівництво і координування професійного становлення молодих учителів під час входження до професії вимагає різнорівневої підтримки, зокрема з боку штату, округу і шкільної адміністрації. Зазвичай, програми ПМУ розробляються і реалізуються одним або кількома шкільними округами, іноді за участі вищих навчальних закладів. У багатьох округах цінним джерелом педагогічного досвіду слугують вищі навчальні заклади. Викладачі університетів надають допомогу молодим вчителям, проводячи відкриті заняття, майстер-класи й семінари, а також виконуючи інші функції наставників [1, с. 61]. Викладачі вищих навчальних закладів також можуть проводити підготовку вчителів-наставників та директорів середніх шкіл до роботи з молодими вчителями. Великі округи спроможні забезпечити підтримку молодих учителів власними силами. Менші округи з цією метою утворюють консорціуми.

Програми ПМУ можуть мати різні масштаби, принципи, форми і методи організації. Програми ПМУ передбачають: орієнтаційні зустрічі, семінари або уроки, регулярні зустрічі з іншими вчителями-початківцями, спостереження вчителем-початківцем за уроками наставника, спостереження наставника за проведенням вчителем-початківцем власних занять, розробку портфоліо молодого вчителя.

Дослідження ефективних програм підтримки молодих учителів дало можливість виокремити їх основні компоненти, а саме: стандарти професійного викладання, що є основою будь-якої програми ПМУ; наставництво; заходи, спрямовані на розвиток педагогічної рефлексії; система проміжного оцінювання (аналіз роботи вчителів, що здійснюється регулярно і має на меті спонукання вчителів до оцінювання власного професійного розвитку, а також сприяє розвитку педагогічної рефлексії).

Типовий опис програми підтримки молодих учителів містить: 1) мету і завдання програми; 2) очікувані результати реалізації програми; 3) цільову групу (напр. вчителі-початківці, директори або інспектори, які щойно розпочали професійну діяльність чи раніше працювали в іншому навчальному закладі); 4) тривалість програми; 5) заходи щодо залучення наставників і підопічних до участі у програмі; 6) очікувані результати програми для наставників, підопічних і конкретного навчального закладу; 7) фінансування програми; 8) принципи відбору і сполучення наставників і підопічних (утворення робочих пар); 9) зміст та структуру орієнтаційної сесії; 10) навчально-методичне забезпечення учасників процесу наставництва; 11) види діяльності, що можуть бути застосовані наставниками і координаторами

у процесі реалізації програми.

З'ясовано, що найбільш ефективними є програми, розроблені з урахуванням потреб школи, на базі якої вони реалізуються. Для забезпечення потреб конкретного навчального закладу, у процесі розробки і реалізації програм підтримки молодих учителів беруть участь: а) робочі групи з розробки програм ПМУ, до складу яких входять найбільш успішні вчителі, які розробляють план програми відповідно до потреб вчителів-початківців і наставників конкретної школи. Зазначені групи складаються з одного або більше представників адміністрації школи і вчителів-лідерів, які мають різні паралелі учнів і викладають різні предмети. Члени груп з розробки програм ПМУ відповідальні за відбір і підготовку наставників, реалізацію, щорічне оцінювання і вдосконалення програм ПМУ; б) спеціально призначений координатор програм підтримки молодих учителів і програм наставництва – досвідчений і компетентний педагог, який має бездоганну репутацію в школі і виявляє бажання керувати програмою наставництва з метою задоволення потреб усіх її учасників. Посаду координатора з наставництва зазвичай обіймає один із членів робочої групи з розробки програм ПМУ; в) адміністрація школи. Американський досвід реалізації програм ПМУ свідчить про те, що тривала і системна підтримка з боку керівників школи є необхідною умовою успішної реалізації програми наставництва; г) інші учасники навчально-виховного процесу. У разі необхідності, координатор з наставництва і робоча група з розробки програм ПМУ може створити додаткову консультативну групу з досвідчених педагогів для спільної розробки програми. Ефективність роботи вчителів зазвичай оцінюється на основі спостережень, що проводяться зовнішніми експертами; оцінок наставників та адміністрації школи; власних звітів вчителів-початківців.

Програми ПМУ і наставництва мають бути узгоджені з навчальними планами і нормативною базою школи та округу, затверджені на рівні шкільного округу і включені до «Єдиного плану федеральних програм» (Consolidated Plan for Federal Programs), що передбачає фінансування програм наставництва і ПМУ. За фінансування програм підтримки молодих учителів і наставництва відповідають місцеві органи освіти, які надають фінансову підтримку для забезпечення різних потреб наставництва (виплати грошової винагороди наставникам, придбання навчально-методичної літератури і літератури з професійного розвитку вчителів, придбання подарункових комплектів для молодих учителів на початку їх участі у програмі, проведення церемоній нагородження після завершення програми та додаткових позашкільних заходів). Проблема фінансування програм підтримки молодих учителів у штатах вирішується по-різному. У деяких штатах (Алабама, Колорадо, Мен, Мічиган, Міссурі, Нью-Мексико, Техас, Юта) такі програми успішно реалізуються попри те, що на них не виділяються кошти з місцевого чи державного бюджетів. На відміну від місцевих програм, державні програми підтримки молодих учителів одержують багатомільйонне фінансування. Так, у штаті Каліфорнія на реалізацію

програм підтримки молодих учителів щорічно витрачається 72 мільйони доларів США.

Більшість формальних програм передбачають надання наставникам вільного часу, що коливається від декількох днів до декількох років. Однак, у багатьох програмах обов'язки наставника додаються до повного навчального навантаження. У такому випадку, наставник працює з одним або двома підопічними у вільний від роботи час. Наставники, які працюють за іншою схемою, звільнені від власного навчального навантаження, і мають змогу присвячувати молодим учителям увесь свій час. Кількість підопічних, з якими працює такий наставник, може досягати 30 осіб. Прикладом такої схеми може слугувати «Проект підтримки молодих учителів» у м. Санта Круз, ш. Каліфорнія (the Santa Cruz New Teacher Project) [6].

Програма ПМУ може тривати короткий період часу і складатися лише з орієнтаційних зустрічей для вчителів-початківців. Однак, існують і 2- та 3-річні комплексні програми ПМУ, наприклад програма підтримки молодих учителів, розроблена і впроваджена на базі Університету Північної Кароліни у м. Шарлотт спільно з місцевими шкільними округами [3, С. 181-192]. Учасники зазначеної програми ПМУ тісно співпрацюють з викладачами університету і наставниками, постійно відвідуючи семінари й бесіди, ведучи спостереження за заняттями наставників. Протягом першого року, вчителям-початківцям надається по 3 години такої підтримки на тиждень. Крім того, молоді вчителі зустрічаються у невеликих групах для обговорення інформації, одержаної під час спостережень за уроками наставників, вивчають і обговорюють ефективність певних методик навчання, розглядають шляхи впровадження результатів позитивного досвіду наставників у власну педагогічну діяльність. Протягом другого року відбувається взаємне навчання молодих учителів (peer coaching), і розробка плану професійного розвитку.

Тривалість державних програм ПМУ, пов'язаних з атестацією вчителів, зазвичай складає 2 роки. Такі програми запроваджені у штатах: Коннектикут, Флорида, Індіана, Кентуккі, Мен, Міссісіпі, Нью-Джерсі, Нью-Мексико, Північна Кароліна, Оклахома, Пенсильванія, Теннессі та Західна Вірджинія [5].

Висновки. 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. З метою стимулювання професійної адаптації та професійного розвитку вчителів-початківців, а також задля подолання плинності педагогічних кадрів, у США впродовж трьох останніх десятиліть успішно діють програми підтримки молодих учителів. Незважаючи на те, що програми ПМУ здебільшого мають подібні зміст, структуру та принципи, вони вимагають ретельного планування і модифікації для задоволення потреб трьох сторін: підопічного, наставника і навчального закладу, в якому вони працюють. Розробка і координування програм ПМУ відбувається за участі штату, округу і шкільної адміністрації, відповідно до навчальних планів і нормативної бази школи та округу.

Література та джерела

1. Encyclopedia of education. Second edition. – 2002. – 3357 p.
2. Marge, S. A better beginning: supporting and mentoring new teachers / Marge Scherer. – Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – 246 p.
3. Schaffer, E. An innovative beginning teacher induction program: A two-year analysis of classroom interactions / Schaffer, E., Stringfield, S., Wolfe, D. // Journal of Teacher Education. – 1992 – № 43(3). – P. 181-192.
4. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad [A. Andree, L. Darling-Hammond, S. Orphanos, N. Richardson, R. Wei] – Dallas, Texas: NSDC, 2009. – 32 p.
5. A Continuum for a Career in Teaching [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pearsonassessments.com/hai/images/NES_Publications/1998_13Hughes_393_1.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. NTC policy brief. New Teacher Support Pays Off. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.newteachercenter.org/pdfs/NTC_Policy_Brief-Hill_Briefing.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Requirements for participation in state-funded induction programs and mentoring programs for beginning teachers. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nces.ed.gov/programs/statereform/tab3_7.asp> – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse_pubs> – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Toward Better Teaching: Professional Development in 1993-94. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://nces.ed.gov/pubs98/teaching9394/fig06.asp>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статті представлено аналіз содержания и структуры программ поддержки молодых учителей в США в период их профессиональной адаптации. В частности, определено смысл понятия «программа поддержки молодых учителей»; раскрыто цель, задания, принципы и особенности разработки и реализации программ поддержки начинающих учителей в США; изучено их эффективность относительно преодоления текучести педагогических кадров и обеспечения профессионального развития молодых учителей.

Ключевые слова: наставничество, наставник, начинающий учитель, координатор программы, программа поддержки молодых учителей, профессиональное развитие.

The author of the article has analysed the content and structure of U.S. induction programs. Particularly, the study focuses on the definition of the term "induction program"; specification of the purpose, goals, principles and features of induction program development and implementation in the USA; and proves their effectiveness for novice teacher professional development and retention.

Key words: induction program, mentoring, mentor, novice (new, beginning) teacher, professional development, program coordinator.

УДК 37.013.74: 378.147

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СКЛАДУ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Зозуля Ірина Євгенівна,
м. Вінниця

У статті охарактеризовано основні методичні рекомендації щодо покращення полікультурного виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів.

Ключові слова: полікультурне виховання іноземних студентів, методичні рекомендації, принципи полікультурності, педагогічні умови, міжнаціональне спілкування.

Постановка проблеми. Становлення полікультурності як інтегративної якості особистості, як вищого показника відкритості культурній розмаїтості – це складний, поступовий процес. Особистість розвивається під одночасним впливом різних факторів: глобальних і факторів мікросередовища, соціальних, культурних, політичних, економічних і т.д. Як і інші якості соціально орієнтованої особистості, полікультурність є результатом, з одного боку, об'єктивних умов впливу соціального середовища, а з іншої – цілеспрямованого виховання. Це означає, що можна і необхідно створювати відповідні педагогічні умови для розвитку цієї інтегративної якості особистості в межах відповідної полікультурної виховної системи.

Виклад основного матеріалу. Проведений теоретичний аналіз проблеми виховання полікультурності іноземних студентів та результати експериментального дослідження дозволили обґрунтувати методичні рекомендації щодо виховання полікультурності іноземних студентів під час їх навчання у ВНЗ. Для підвищення рівня полікультурної вихованості іноземних студентів професорсько-викладацькому складу доцільно звернути увагу на такі положення:

1) Метою полікультурної виховної системи є формування відкритої, розуміючої й приймаючої позиції людини при спілкуванні з різними культурами, формування поважливого ставлення до свого та інших народів за допомогою засобів матеріальної й духовної культури.

2) Орієнтирами виховання полікультурності іноземних студентів вищого технічного навчального закладу, опорою його практичної роботи є принципи. При організації полікультурного виховання ключове значення має інтегральний принцип полікультурності. Він передбачає визнання унікальності кожної етнічної чи соціальної культури, орієнтує особистість на взаємодію з іншими людьми як носіями цінностей свого народу, стимулює до міжкультурних комунікацій і пошуку цивілізованих діалогових способів досягнення згоди. Дотримання цього принципу сприяє збереженню культурних цінностей, допомагає забезпечити розуміння молодими людьми культурної розмаїтості сучасних суспільств, неминучості культурних відмінностей між людьми. Основними складовими полікультурного принципу є

також: принцип людяності (гуманізму), принцип справедливості, принцип релігійної терпимості, принцип рівності людей і культур, принцип індивідуальності, принцип культуродоцільності, принцип діалогу.

3) З урахуванням напрацювань таких відомих вчених, як В. В. Бойченко, В. С. Болгарінова, Л. А. Гончаренко, О. Н. Джуринський, Г. Д. Дмитрієв, В. В. Кузьменко, І. Ф. Лощенкова та ін. [1–4] щодо організації полікультурного виховання, особливостей виховного процесу іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах однією з педагогічних умов полікультурного виховання іноземних студентів слід вважати створення сприятливого полікультурного середовища у навчальному закладі через введення полікультурного компонента в такі навчальні дисципліни, як «Українська мова для студентів-іноземців» та «Країнознавство». Наявність полікультурного компонента в навчальних дисциплінах дозволяє пропонувати різні точки зору на навколишній світ.

4) Вивчення мови не тільки служить комунікації, але й дозволяє прилучатися до інших способів мислення, поведінки. Для навчання української мови іноземних студентів важливо використовувати комунікативний підхід, який передбачає формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь студентів у процесі їх іншомовної мовленнєвої діяльності. Навчальну діяльність студентів слід організовувати таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування.

5) Для розвитку в іноземних студентів умінь діалогічного мовлення необхідно залучати їх до різних видів діалогу, зокрема діалогу-розпитування, діалогу-домовлення, діалогу-обміну враженнями / думками та діалогу-обговорення / дискусії. При цьому слід використовувати цілу систему вправ: вправи для навчання «реплікування», вправи на засвоєння діалогічних єдностей різних видів, вправи на створення мікродіалогів та вправи на створення діалогів різних функціональних типів. Для формування умінь монологічного мовлення слід використовувати такі групи вправ: вправи на об'єднання фрази у понадфразову єдність, вправи на створення власного монологічного висловлювання понадфразового рівня та вправи на створення власного монологічного висловлювання текстового рівня.

6) Особливе значення для полікультурного виховання іноземних студентів має поєднання вивчення мови з презентацією України. Найбільш ефективні методичні прийоми, що допомагають залучити інформацію про Україну у процес навчання мови, – це діалог двох персонажів – «іноземця» та «українця», вклю-

чення текстів країнознавчого характеру в розмовне мовлення.

7) Великі можливості для формування полікультурної вихованості іноземних студентів має такий предмет як країнознавство. Саме країнознавчий матеріал є найкращим прикладом, за допомогою якого можна проілюструвати різноманітні дані про політичну, економічну, соціальну, культурологічну сфери життя діяльності суспільства, світу в цілому, окремих регіонів, держав та країн, а також відносини між різними народами. При викладанні країнознавства слід пропонувати іноземним студентам ту модель поведінки людини в суспільстві та в різноманітних колізіях соціального життя, яку суспільство хотіло б бачити від майбутнього громадянина. Важливе значення має те, що треба викладати насамперед у підручниках, який «позитивний досвід»: його треба шукати не в здобутках тієї чи іншої держави, а в ліберальних і демократичних цінностях, бо саме їх засвоєння готуватиме студентів до громадянської активності, до пошанування прав і гідності людини, її звичаїв і традицій та, взагалі, вартості людського життя, до толерантного сприйняття чужих поглядів і т. д.

8) Важливим шляхом прилучення до культури свого та іншого етносоціуму є навчання міжнаціональному спілкуванню. Полікультурне виховання у вищому навчальному закладі повинне бути спрямоване на створення умов для подолання бар'єрів, що заважають нормальному спілкуванню й розвитку студентів з різних етнічних і культурних груп та встановленню між ними гуманних відносин як важливої умови прогресу людства. Для формування культури міжнаціонального спілкування в системі національного виховання важливо дбати про обізнаність з історією, культурою, звичаями тих народів, які живуть в Україні, формувати психологічні установки на повагу, терпимість до людей з іншими звичаями, іншим менталітетом, усебічний розвиток толерантності в міжетнічних стосунках, подолання як зневажливого ставлення до національних почуттів і традицій, так і їх абсолютизації, подолання проявів національного нігілізму та націонал-шовінізму, усунення причин, що їх породжують, утвердження духовності, поваги і прихильності до загальнолюдських цінностей.

9) Один із напрямків формування культури міжнаціонального спілкування – це виховати національну взаємну повагу, глибоку толерантність до чужої думки, до людей – представників різних етносів. Формувати толерантні відносини у полікультурному середовищі можна за умов організації соціально-педагогічної роботи з формування навичок толерантної взаємодії, співпраці студентів різних культур, рас та віросповідань у позанавчальній діяльності на принципах терпимості, взаєморозуміння, взаємоповаги; надання студентам знань про толерантні відносини та формування особистісних навичок толерантного ставлення у процесі спілкування з представниками різних соціокультурних груп.

10) Для формування толерантних відносин важливо використовувати весь арсенал традиційних та інноваційних форм та методів. Зокрема, у роботі з виховання культури міжнаціонального спілкування на навчальних заняттях слід робити акцент на такі методи, як історичні розповіді, евристичні бесіди. Для формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів важливо залучати їх до різноманітної діяльності, пов'язаної з міжетнічними контактами, міжкультур-

ною комунікацією [5, с. 4]. Для цього слід використовувати такі методи, як аналіз конкретної ситуації, розв'язання ситуаційних завдань та диспути. Спільним для всіх цих методів є використання навчального діалогу. Він є найбільш ефективним методологічним прийомом в розвитку полікультурної особистості, тому що передбачає розгляд життєво важливих питань і творчо-пошукову діяльність іноземних студентів, за якої вони набувають досвіду взаємодії в полікультурному середовищі. При цьому важливо використовувати основні принципи діалогізації мовлення, розроблені в риторичі (увага до адресата, близькість змісту мовлення інтересам і життю адресата, конкретність, дружельюбність, відвертість, щирість, об'єктивність) та педагогіці (визнавати право студента на власний погляд на проблему; істинність нових знань доводити не силою особистого чи іншого авторитету, а шляхом обґрунтованих міркувань; надавати можливість студентам ознайомитись з різними поглядами на проблему; шанобливо ставитись до студентів та особливо до їхніх думок) [6, с. 372–373]. Обговорити складні проблеми допомагає також метод круглого столу та прес-конференції, де студенти виступають у ролі компетентних осіб з полікультурних проблем.

11) Важливою педагогічною умовою полікультурного виховання іноземних студентів у вищому технічному навчальному закладі є залучення їх до активної участі в культурному житті ВНЗ. У цьому випадку важливо використовувати потенціал позанавчальних форм полікультурного виховання: клубна робота, екскурсії, відвідування художніх виставок та театральних вистав. Саме за таких умов студенти можуть краще засвоїти культурний досвід інших народів, прилучитися до діалогу культур.

З огляду на те, що твори мистецтва завжди були «підручниками життя», а мистецтво своєю образністю активно діє на свідомість, почуття, волю людей та має велике значення у житті суспільства. Воно розвиває почуття прекрасного, облягороджує особистість, при формуванні полікультурної вихованості іноземних студентів важливо широко використовувати такі форми роботи, як відвідування іноземними студентами театральних вистав та художніх виставок. У цьому випадку емоційно-чуттєвий шлях пізнання є досить ефективний, так як отримані враження від перегляду українознавчо ціннісного спектаклю або художньої виставки можуть бути набагато більшим від кількох навчальних занять.

12) Важливо створювати і використовувати педагогічні ситуації, спрямовані на набуття студентами досвіду взаємин з представниками інших народів. Цілеспрямоване залучення студентів у ці відносини забезпечує формування у них таких якостей, як гуманізм, колективізм, що через сферу безпосередніх відносин стають їх справжнім надбанням і переконанням. Для цього слід використовувати традиційні форми і методи вихованої роботи: ігри розвивально-жартівливого та пізнавального характеру (рейн-ринги, гуморини тощо), екскурсії історико-культурними місцями України, фестивалі (національні костюми, кухні, звичаї, традиції, музика, театр).

Висновки. Використання методичних рекомендацій щодо формування полікультурної вихованості іноземних студентів допоможе підвищити ефективність виховної роботи з ними, сприятиме їхньому активному й діяльному особистісному та громадянському становленню.

Література та джерела

1. Болгаріна В.С. Культура і полікультурна освіта / В.С.Болгаріна, І.Ф.Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С.2-6
2. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире / Александр Наумович Джуринский. – М.: Прометей, 2002. – 71 с.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г.Д.Дмитриев // Педагогика. – 2000. – №10. – С. 3 – 12.
4. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко – Херсон: РІПО, 2006 – 92 с.
5. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Є. П. Степанов; Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. – Л., 2004. – 20 с.
6. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посіб. / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

В статье раскрыты методические рекомендации научно-педагогическому составу по улучшению поликультурной вос-

питанности иностранных студентов высших технических учебных заведений.

Ключевые слова: поликультурная воспитанность иностранных студентов, методические рекомендации, принципы поликультурности, педагогические условия, межнациональное общение.

Basic methodical guidelines as for improving multicultural education of foreign students in the higher technical educational institutions have been considered in the article.

Key words: multicultural education of foreign students, methodical guidelines, principles of multiculturalism, pedagogical conditions, international communication

УДК 378.091.81` 243

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Кіш Надія Василівна,
м.Ужгород

З огляду на трансформаційні процеси європейського освітнього простору посилюється роль вивчення іноземних мов. Одним із пріоритетних завдань у змісті іноземної професійної підготовки є формування міжкультурної компетенції.

У статті розглядається соціокультурний аспект проблеми формування культури іноземного професійного спілкування студентів інженерно-технічних спеціальностей у процесі навчання німецької мови. Розкрито сутність соціокультурного підходу, що передбачає включення у процес іноземної професійної підготовки інформації, яка відображає національно-культурні та фонові знання професійно-орієнтованого змісту.

Ключові слова: соціокультурний, іноземна підготовка, майбутні інженери.

Розбудова єдиного європейського простору ґрунтується на ключових позиціях, зазначених у Болонських деклараціях. Серед них чільне місце посідає принцип мобільності. Він передбачає обмін між викладачами і студентами вузів, що входять у європейську хартію університетів. З огляду на це посилюється увага до вивчення іноземної мови на всіх освітніх рівнях, в тому числі, і вищих освітніх закладах. Саме тому одним із пріоритетних завдань у вивченні іноземних мов є завдання формування міжкультурної компетенції.

Ще одним важливим завданням вивчення іноземної мови є підготовка "...кваліфікованого фахівця, здатного продовжувати навчання і здійснювати професійну діяльність в іноземному середовищі. Це підвищує конкурентоспроможність на ринку праці" [7].

Знання іноземної мови не завжди гарантує успішність міжкультурної взаємодії, іноді виникають непорозуміння через етнічні стереотипи, забобони, стан "культурного шоку", переоцінку подібності рідної й іноземної культур, їхньої конфронтації на рівні індивідуальної свідомості [2]. Безліч дослідників відзначають, що випускник вищого освітнього закладу, у більшості випадків, незнайомий з іноземною культурою, не відчуває потреби в поглибленні своїх однобічних знань, має монокультурну свідомість, не готовий до розвитку спілкування, в результаті чого недооцінює важливість навчання іноземній культурі.

Як відмічає Р.О.Гришкова, з огляду на приєднання України до Болонської конвенції у вітчизняній психолого-педагогічній літературі дискутуються проблеми іноземної підготовки випускника вищої школи, але при цьому недостатню увагу приділено питанням формування іноземної соціокультурної студентів нефілологічних спеціальностей у ході фахової підготовки [1].

Незважаючи на виражену тенденцію до професіоналізації викладання іноземної мови у вищому неформальному навчальному закладі, його навчання здійснюється фактично окремо від формування професійної компетентності майбутнього фахівця. На думку дослідників (І.В.Секрета, В.Тенішева та ін.), у більшості

досліджень професійна іноземна комунікативна компетенція студента виступає, перш за все, як здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із задачами гіпотетичних ситуацій іноземного спілкування. У навчанні відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Як наслідок, задача формування у студента вищого неформального навчального закладу такої професійної компетентності, в структуру якої була б органічно інтегрована іноземна компонента, залишається нерозв'язаною.

Таким чином, ставлячи перед собою завдання визначення соціокультурного контексту проблеми формування культури іноземного професійного спілкування ми прагнутимо з'ясувати сутність ключових понять: соціокультурний, іноземне професійне спілкування, культура спілкування на іноземній мові.

Розуміння сутності поняття "культура" як способу життя, множини стереотипних моделей поведінки, уможливають розробку проблеми навчання культурі в процесі викладання іноземної мови з позицій діалогу двох соціокультурних світів у свідомості тих, що навчаються. Це дозволяє науковцям виділити фактор набування соціокультурних знань широкого спектра: знання з галузі етнопсихології народів країн, мову яких вивчають (викладають), знання національних характерних рис і традицій спілкування носіїв іноземної мови, знання повсякденного життя й побуту народів – носіїв іноземної мови, актуальних у масовій повсякденній свідомості життєвих відомостей, лінгвокраїнознавчої яскравої лексики, країнознавчі знання.

Соціокультурний аспект розуміння поняття іноземного спілкування розкривається у дослідженнях Р.О. Гришкової, Ю. Запорожцевої, Т.М.Колодько. Проблема формування соціокультурної компетенції розглядалась науковцями у контексті навчання в початковій та основній школі (Н.І.Гез, О.О.Коломінова, З.В.Корнаєва, О.П.Первак, Ю.І.Пассов); у немовних та технічних вищих навчальних закладах (Н.Ф.Бориско, Н.Б.Ішханян, С.В.Козак, М.Г.Корочкіна, Л.І.Морська, Т.В.Опанасенко, О.Б.Тарнопольський, В.М.Топалова, Т.А.Третьякова); у вищих педагогічних навчальних закладах (Н.А.Ігнатенко, Р.П.Мільруд, Л.П.Рудакова).

З іншого боку, як зауважує О.Г.Каверіна, реформування системи освіти, зокрема навчання майбутніх інженерів іноземної мови потребує нового методологічного підходу до її організації та змісту, головна ідея якого полягає в тому, щоб інтегрувати мовний навчальний матеріал, ущільнити його, встановити залежності та інтегративні зв'язки. Адже інтегративні зв'язки іноземної мови з основами наук мають суттєвий вплив на розвиток економічного мислення майбутніх інженерів, що передбачає включення мовних знань, умінь та навичок у всі дисципліни професійного циклу. Але традиційна практика роботи технічних вищих навчальних закладів не забезпечує необхідної єдності між мовною та професійною підготовкою майбутнього інженера

[3].

Отже недостатній рівень розробки проблеми іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів на теоретичному рівні, необхідність врахування нових методологічних засад при розробці змісту іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей вказують на потребу у здійсненні теоретичної розвідки у цьому напрямі. Цим і обумовлюється актуальність досліджуваної нами проблеми.

У попередньому дослідженні [4] нами було розкрито сутність поняття "культури іншомовного професійного спілкування", у обґрунтуванні якого виокремлюють різні підходи: соціокультурний, лінгводидактичний, психологічний, акмеологічний. Мета даної роботи полягає у розкритті сутності соціокультурного підходу до розуміння поняття "культури іншомовного професійного спілкування" (у подальшому – КІПС – виділено нами – Н.Кіш.)

Для цього насамперед варто з'ясувати: а) сутність соціокультурного підходу; б) особливості соціокультурного підходу до формування КІПС.

Т.М.Колодько підкреслює, що одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов у сучасних умовах суспільного розвитку є формування у студентів соціокультурної компетенції. Соціокультурна компетенція – це "інтегративне утворення, яке включає: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання" [5, с.17].

Зміст і структура соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов визначається дослідницею через такі критерії навчальних цілей і завдань, як мобільність знань, сформованість умінь і навичок застосовувати теоретичний матеріал на практиці (гнучкість) та критичність мислення. За критерієм мобільності знання наповнюють переважно інформаційні компоненти: глибина запам'ятовування, розпізнавання, відтворення, розуміння, пошук інформації. Гнучкість навчально-пізнавальної діяльності передбачає сформованість у студентів умінь застосовувати теоретичний матеріал на практиці, здійснювати міжпредметні зв'язки, використовувати інтелектуальні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, а також вибирати найраціональніший у певних умовах метод розв'язання завдань. Рівень розвитку у студентів критичного мислення визначається за їхніми уміньми оцінювати, знаходити помилки, критикувати, контролювати свою навчально-пізнавальну діяльність, прогнозувати, наводити контраргументи [5, с.9].

Соціокультурна компетенція, за визначенням Ю.Запорожцевої, – це знання соціокультурного контексту використання іноземної мови та умінь спілкуватися в даному контексті. В цьому випадку великого значення набувають такі риси спілкування як: неупередженість, повага, терпимість до співрозмовника, здатність розуміти його психологічний стан, співпереживати йому. Іншомовну соціокультурну компетентність дослідниця ототожнює із міжкультурним спілкуванням [2].

На нашу думку, соціокультурне включає міжкультурне, але не ототожнюється з ним.

Для навчання міжкультурному спілкуванню, на думку дослідниці, необхідно включити у зміст навчання іноземної мови компоненти, спрямовані на розвиток міжкультурної компетенції – соціокультурних, соціолінгвістичних, лінгвокраїнознавчих (наприклад, курси бізнес – мовлення, країнознавства й розмовної мови).

У дослідженні Р.О.Гришкової розглядаються проблеми формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі [1].

Зміст соціокультурної компетенції з іноземної мови підпорядкований формуванню іншомовної комунікативної компетенції, яка складається з мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Мета формування іншомовної соціокультурної компетентності визначається науковцями як усвідомлення сту-

дентами різниці між їхньою рідною культурою та іншими культурами, а також набуття вмінь долати соціокультурні розбіжності в повсякденному, професійному та академічному спілкуванні. Тобто, у практиці викладання іноземної мови утверджується підхід до вивчення мови як інтегрованої системи знань, умінь і навичок, на відміну від традиційного підходу до вивчення мови як засвоєння набору окремих її компонент: змістових, стилістичних, граматичних, лексичних, орфографічних тощо; врахування національних та міжнародних освітніх стандартів, загальних професійних вимог і потреб студентів.

У соціокультурному підході до засвоєння змісту іншомовної професійної підготовки виокремлюють [1, с.110-130]:

- знання про національно-культурні цінності, засвоєння яких передбачає ознайомлення студентів з культурно-поведінковими особливостями, типами службових відносин, стилями управління, ієрархічного підпорядкування, манерою спілкування та нормами комунікативної поведінки людей суміжних спеціальностей у звичайних виробничих умовах професійної діяльності. Вони ґрунтуються на знаннях з історії, географії, літератури, державного устрою, загальної культури та мовного етикету народів, мова яких вивчається.

- фонові знання (за визначенням Є.М.Верещагіна та В.Г.Костомарова існує три види фонових знань: загальнолюдські, регіональні, країнознавчі), без засвоєння яких не лише повсякденне, але професійне спілкування може не відбутися, оскільки на незнання чужої культури чи норм поведінки іноземці реагують чутливіше, ніж на незнання лексики чи граматики мови.

У структурі іншомовної соціокультурної компетенції виділяють три ключові компоненти:

- види компетенцій: загальнокультурна, культурознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична;
- форму прояву даної компетенції: вербальна/невербальна;
- професійний аспект.

Вивіши у мовний обіг поняття "компаративної технології", Р.О.Гришкова зауважує, що вона ґрунтується на поєднанні у процесі навчання іноземної мови компаративного аналізу та "соціокультурної пам'яті". Компаративний аналіз включає: виявлення соціокультурної інформації; поетапне розширення соціокультурних знань; пошук спільного й розбіжностей; порівняння стилів спілкування в різних культурах (порівняння на зразок "в одній культурі – в іншій культурі"); вироблення у студентів практичних навичок повсякденного, академічного та професійного спілкування; формування ціннісного ставлення до соціокультурної інформації, розуміння важливості соціокультурних знань і навичок поведінки для міжкультурного спілкування та співробітництва.

Розглядаючи поняття іншомовної професійної компетентності як структурний елемент професійної компетентності майбутнього фахівця, І.В.Секрет підкреслює, що іншомовна професійна компетентність є утворенням, відповідним до професійної компетентності фахівця, яка реалізується в умовах іншомовного середовища засобами іноземної мови [6]. Тому метою навчання та навчальної діяльності студентів повинні стати, з одного боку, розвиток професійної компетентності у єдності усіх її складових, а з іншого – проекція здобутого утворення на площину іншомовного середовища. Оскільки одним із засобів формування професійної компетентності та комунікативної компетентності як її складової є спілкування, то контекстне викладання дисципліни "Іноземна мова" на діяльнісних, мотиваційних, ситуативно-обумовлених засадах з використанням професійно зорієнтованого змісту, спрямованого на створення професійно обумовленого інформаційного продукту, – може стати одним із засобів формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця.

Отже, розуміючи під культурою іншомовного професійного спілкування сукупність інтегрованих знань, умінь і навичок професійно-орієнтованого змісту, досвіду мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови у ситуаціях, що моделюють професійні відносини виокремлюємо соціологічний контекст

цього поняття. Соціологічний контекст вивчення іноземної мови розглядається на рівні соціокультурного, який представлено системою знань: національно-культурних (що представляють національно-культурну самобутність носіїв мови, які відображені в знаннях історії, географії, соціології, політології, а також знання про особливості державного і територіального устрою, рівень розвитку виробничих потужностей, досягнутий рівень науково-технічного прогресу, відомі постаті в галузі науки, освіти, техніки, якими пишаються носії мови тощо) та фонових знань, до яких належать знання загальнолюдські (поняття добра і зла, милосердя і бездушності, толерантності і нетерпимості, моральності і аморальності, відповідальності і безвідповідальності, принциповості і безпринципності, любові і ненависті тощо), регіональні та країнознавчі.

Відбір змісту соціокультурної інформації з метою формування культури іншомовного професійного спілкування студентів інженерно-технічних спеціальностей передбачає "проекцію" структури соціокультурного компонента вивчення іноземної мови на площину професійної підготовки і діяльності носіїв мови. Соціокультурний аспект формування культури іншомовної професійної підготовки передбачає:

- включення у зміст навчання майбутніх інженерів відомостей з історії техніки, промисловості, виробництва як у контексті суспільного розвитку країни (в нашому випадку йдеться про Німеччину), так і у персоналіях (постаті видатних науковців, винахідників, промисловців, якими пишаються німці, і не тільки вони);

- опрацювання інформації професійно-орієнтованого змісту: де і як навчаються інженерному фаху німецькі колеги (освітні заклади), в чому полягає специфіка того чи іншого виду діяльності, професійні посадові обов'язки, можливості кар'єрного зростання, дозвілля та звичаї, пов'язані із професійною діяльністю, професійні свята тощо;

- робота над текстами, що дають уявлення про специфіку ділового професійно-орієнтованого спілкування, етику переговорних процесів, роботу над спільними (німецько-українськими) проектами у галузі інженерно-технічного конструювання тощо.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із конкретизацією змісту соціокультурної інформації, яка спрямована на формування культури іншомовного професійного спілкування та її подальшою апробацією у змісті іншомовної професійної підготовки студентів інженерно-технічного факультету.

Література та джерела

1. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей // Монографія/ Раїса Олександрівна Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
2. Запорожцева Ю. Міжкультурна компетенція як професійна якість учителя іноземної мови.//Наукові розробки працівників ЖОІППО/ Юлія Запорожцева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zippro.net.ua/index.php>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Каверіна О.Г. Методологічні засади інтеграції змісту мовної освіти майбутніх інженерів. /О. Г. Каверіна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em14/content/09kogeft.htm>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Кіш Н.В. Проблема формування культури іншомовного професійного спілкування студентів- майбутніх інженерів/ Надія Василівна Кіш //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2010. – №11. – С.73-75
5. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Миколаївна Колодько. – К., 2005. – 20с
6. Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І.В.Секрет. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://vuzlib.com/content/view/322/84>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Чаграк Н. Розвиток іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців туристичної сфери в умовах застосування інформаційних технологій навчання. /Наталія Чаграк, Галина Гритчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.nbuv.gov.ua/.../2/Chahrak.doc.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.

Учитывая трансформационные процессы европейского образовательного пространства усиливается роль изучения иностранного языка. Одной из приоритетных задач в содержании иноязычной профессиональной подготовки является формирование межкультурной компетенции.

В статье рассматривается социокультурный аспект проблемы формирования культуры иноязычного профессионального общения студентов инженерно-технических специальностей в процессе обучения немецкому языку. Раскрыта сущность социокультурного подхода, который предполагает включение в процесс иноязычной профессиональной подготовки информации, отражающей национально-культурные и фоновые знания профессионально-ориентированного содержания.

Ключевые слова: социокультурный, иноязычная подготовка, будущие инженеры.

The article deals with socio-cultural aspect of the problem formation of a culture of foreign language professional communication in students of engineering and technology sectors in the process of studying the German language.

Key words: social and cultural, foreign language training future engineers.

УДК 61 (071) + 614.23/25 (457)

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ

Кліщ Галина Іванівна,
м.Тернопіль

Стаття присвячена висвітленню історичних особливостей виникнення та розвитку австрійської медичної освіти. Виявлено основні тенденції та особливості розвитку навчальних закладів медичного профілю в Австрії; проаналізовано основні здобутки в австрійській медичній науці та практиці (з часів Середньовіччя до початку ХХІ ст.).

Ключові слова: історичні особливості, медична освіта, навчальні заклади медичного профілю, медична наука.

Демократичні перетворення та реформування освітньої сфери України потребують оптимізації та вдосконалення системи освіти. Успішне розв'язання цього завдання можливе через ґрунтовне дослідження досвіду минулого і його використання у сучасній практиці загальної та професійної освіти, зокрема й медичної. Історія розвитку школи, освіти і педагогічної думки – важливе джерело розбудови національної системи освіти будь-якої країни, оновлення її змісту та структури. Цікавою і малодослідженою сторінкою історії професійної педагогіки є

розвиток медичної освіти Австрії, зважаючи на її багаті вікові традиції у цій галузі.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю аналізу становлення і розвитку медичної освіти, науки і практики в Австрії, що є важливим для розуміння сучасного її стану і перспектив розвитку.

Окремі аспекти становлення та розвитку медичної освіти в Австрії висвітлювали в своїх працях Д.Ангеттер, С.Затравкін, Е.Керн, Е.Лескі, М.Нойбургер, Т.Пушман, Р.Рокко, А.Сточік, А.Фогль, К.Шульгоф та ін.

Метою статті є аналіз історії виникнення та розвитку медичної освіти і навчальних закладів медичного профілю в Австрії.

В епоху раннього Середньовіччя в Австрії, як і у багатьох європейських країнах, лікувальною справою займалися переважно у монастирях. У часи, коли в країні не було спеціальних навчальних медичних закладів, мистецтво лікувати та доглядати за хворими передавалося від батьків дітям або здійснювалося навчання при монастирях на зразок ремісничого учнівства [4, с.24].

Перший медичний факультет в Австрії було відкрито у 1365 році у Віденському університеті. Проте, за словами історика Йозефа фон Ашбаха "... протягом перших 400 років свого існування цей факультет мало нагадував справжню медичну школу" [10]. Спочатку причиною цього було жалюгідне становище в пізньому Середньовіччі медицини загалом і паралізуючий вплив схоластики на всі галузі навчання. Пізніше, в XVI – XVII ст., у понівеченому війною та чумою Відні не спостерігалось зацікавлення будь-якою науковою діяльністю [8, с.125].

На початку існування факультету навчання полягало лише у читанні студентам деяких древніх книг, схвалених владою університету. Тексти читали троє викладачів, які обиралися жеребкуванням. Цими книгами були: "Мистецтво медицини" греко-римського лікаря Галена, написана у другому столітті нашої ери, "Канони лікарської науки" Авіценни та "лікарські книги" ар-Разі. В основі цих праць були вчення Гіппократа. Критика або відхилення від цих доктрин була неприйнятною. Викладання велося лише латинською мовою [10].

Після завершення другого курсу університету, успішні студенти отримували ступінь бакалавра. При цьому, протягом перших двох років навчання вони не обстежували пацієнтів і не здійснювали розтину тіла. Контакт студентів із пацієнтами починався на третій рік навчання, коли вони супроводжували лікаря-практика під час обходу [8, с.127].

Після п'яти років навчання бакалавр отримував ступінь ліценціата. Для того, щоб отримати докторський ступінь потрібно було захистити дисертацію по одному із афоризмів Гіппократа [8, с.127].

До складу медичного факультету Віденського університету входили усі лікарі, що мали ліцензію на практику у Відні та його околицях. Члени факультету вважали, що хірургічні процедури не повинні проводитись лікарями, і доручали їх цілителям. Такий підхід використовувався у Відні в той час, коли хірургія вже ставала престижною професією і важливою галуззю навчання на медичних факультетах в університетах Падуї в Італії та Монпельє у Франції [5, с.161].

Навіть у той час, коли Відродження і гуманізм змінили хід західної цивілізації і дали світу видатних діячів медичної сфери (Везалій в Падуї, Гі де Шоліак в Монпельє, Ланфранк в Парижі, Парацельс в Базелі та Гарві в Лондоні), ніщо не змінило застійної атмосфери медичного факультету у Відні. Тут навчальні, економічні та політичні умови перебували на дуже низькому рівні, спричиненому релігійними війнами спрямованими на безпрецедентне знищення наукових досягнень та культурних цінностей [5, с.162].

У 1629 році імператор Фердинанд II віддав Віденський університет під егіду Колегіуму єзуїтів. Під керівництвом Колегіуму медичний факультет і надалі залишався у застійному стані. Іноземні студенти не вступали до Віденського університету, а багаті австрійці посилали своїх синів за кордон на навчання у провідні університети Італії та Франції. У 1703 році імперський

наказ призупинив присвоєння медичних звань у Віденському університеті через низьку якість навчання [3].

У XVII столітті на факультеті працювало лише кілька викладачів, діяльність яких варту уваги. Серед них – Паул де Сорбайт, який обіймав посаду декана медичного факультету протягом 25 років і зміг ввести викладання анатомії, незважаючи на опір Колегіуму єзуїтів, що вже давно було запроваджено в інших медичних європейських школах [4, с.30].

У 1669 році імператор Леопольд I заснував університет Інсбрука, до складу якого входив медичний факультет. Це був перший медичний факультет в альпійському регіоні. Тут, як і у Віденському університеті, організація навчання та викладання були покладені на єзуїтів. У 1733 році на медичному факультеті Інсбрукського університету вперше в Австрії була запроваджена окрема посада викладача хірургії [4, с.32].

Після сходження на престол у 1740 році імператриці Марії Терезії ситуація у медичній освіті радикально змінилася. Імператриця усвідомлювала жалюгідний стан медицини та медичної освіти в Австрії, що вимагало кардинальних заходів щодо їх реформування. Оскільки у цей період Австрія домінувала над більшою частиною Італії та Нідерландів, де медичні школи активно розвивалися, то закономірно, що саме за їхнім взірцем розпочалася відбудова австрійської медичної освіти [10].

Марія Терезія звернулася за порадою до Германа Бургава, професора медицини Лейденського університету. Він рекомендував свого видатного учня Джерарда ван Світена як особистого лікаря імператриці і куратора медичної освіти в Австрії [7, с.361].

Призначення Джерарда ван Світена (1700-1772) майже через 400 років після заснування Віденського університету означувало фактичний початок Віденської медичної школи як однієї із провідних установ галузі. Він відмежував медичну освіту від обструктивного впливу Колегіуму єзуїтів, що нарешті зробило можливим системне вивчення анатомії та проведення розтинів. Джерард ван Світен створив першу навчальну лікарню на базі старого шпиталю міста, де були ліжка для шести чоловіків та шести жінок. Він також ввів у навчальний план викладання акушерства й офтальмології [7, с.362].

Перетворення віденських клінік за зразком лейденської було розпочато Джерардом ван Світенем, а завершив цю реформу Антон де Гаен, декан медичного факультету Віденського університету з 1754 року. Антон де Гаен (1704-1776) створив клінічну школу, в якій було запроваджено нові підходи до роботи з хворими, серед яких важливе місце мали ретельне вивчення анамнезу життя пацієнта і захворювання, з яким він звернувся до лікаря, а також використання термометра для вимірювання температури тіла. Він також був фундатором новітніх, на той час, методів клінічних обстежень, зокрема упровадження практики ведення детального опису клінічного випадку (аналог сучасної історії хвороби). Антон де Гаен намагався заборонити прийняте в XVII-XVIII ст. призначення хворому надмірної кількості лікарських засобів і замінити його дієтою та гігієнічним режимом. Його вчення мало значний вплив на терапевтичні орієнтири Віденської медичної школи, які передбачали визначення точного діагнозу перед призначенням лікування та обґрунтований і критичний підхід до будь-якого виду лікування [3].

Рішенням, яке мало велике значення для викладання та вивчення медицини у Відні, був Патент Толерантності (Toleranzpatent) виданий імператором Йосифом II у 1781 році, згідно з яким вперше було дозволено приймання до університету єврейських студентів. Цей указ не тільки відкрив можливість медичної кар'єри для нового покоління енергійних і талановитих студентів з багатьох країн Європи, а також змінив національний склад контингенту факультету на наступні 150 років. Після прийняття Патенту Толерантності єврейські лікарі та винахідники (Карл Коллер, Альфред Адлер, Зигмунд Фрейд, Вільгельм Райх, Віктор Еміль Франкл та ін.) зробили значний внесок у медицину і таким чином підняли престиж Віденської медичної школи [8, с.145].

Період, який розпочався у 1745 році, після того, як Джерард ван Світен розпочав реформування медичної освіти, був

епохою прогресу. Цю епоху історики пізніше назвали Першою Медичною Школою Відня [7, с.362].

Епоха процвітання, яка тривала з 1745 по 1800 роки, змінилася різким падінням, але не через брак здібних людей, а лише через гнітючу політичну атмосферу у Відні та Австрії загалом. У цей період у Віденському медичному університеті працював акушер Лукас Боєр, який увів викладання акушерства як самостійної галузі медицини [3].

Незабаром, після 1840 року, було започатковано Другу Віденську Медичну Школу. Її засновниками були Карл Рокитанський, Йозеф Шкода, і Фердинанд фон Гебра. Цей період в історії медичної освіти Австрії характеризувався визнанням великого значення спостережень біля ліжка хворого, вивчення фізичних симптомів хвороби і мав значний вплив на розвиток клінічної медицини [2].

Карл Рокитанський (1804-1878) — відомий патологоанатом. У 1828 році здобув посаду асистента патологоанатомічного інституту у Відні, а з 1834 по 1875 роки був професором кафедри патологічної анатомії у Віденському університеті. Його праці, особливо "Посібник з патологічної анатомії" ("Handbuch der pathologischen Anatomie"), отримали світове визнання. Основним досягненням Карла Рокитанського є те, що він зробив патологічну анатомію основою патології та наукової медицини загалом [6, с.143].

У той же час Йозеф Шкода (1805-1881), який у 1846-1871 роках був професором Віденського університету, популяризував галузь клінічної діагностики, розвинувши і науково обґрунтувавши вчення про перкусію та аускультацию. У співпраці з Карлом Рокитанським він розвинув нову клінічну систему патології серця та легень. Опис та інтерпретація Йозефом Шкодою фізичних висновків захворювань грудної клітки були настільки точними, що вони є актуальними та мають прикладне застосування і в сучасних умовах. Практична та наукова діяльність Йозефа Шкоди мала велике значення для формування кардіології, пульмонології і дерматології [6, с.150].

У 1869 році професором кафедри дерматології Віденського університету став Фердинанд фон Гебра (1816-1880). Він описав, визначив та класифікував багато шкірних захворювань на клінічних, патологічних та паразитологічних підставах і опублікував монументальний атлас шкірних захворювань. Розробив декілька нових методів лікування захворювань шкіри і запропонував патогістологічну класифікацію дерматозів започаткувавши клініко-морфологічний напрям в дерматології. Фердинанду фон Гебрі вдалося створити у Відні всесвітньо відому школу дерматології [6, с.153].

Посади завідувачів кафедрами анатомії та фізіології обіймали видатні викладачі та вчені: Йозеф Гіртль (1811-1894) та Ернст фон Брюкке (1819-1892). Йозеф Гіртль, який з 1845 по 1874 роки був професором описової, топографічної і порівняльної анатомії Віденського університету, прославився як один із найкращих викладачів анатомії, зокрема хірургічної (топографічної). Його книга "Підручник з анатомії людини" ("Lehrbuch der Anatomie des Menschen") з 1846 по 1889 роки витримала 20 перевидань і залишається настільною книгою з анатомії в усьому світі протягом багатьох років [2].

Під керівництвом професора Ернста фон Брюкке, який з 1848 року був деканом медичного факультету Віденського університету, викладання фізіології стало вагомим частиною медичної освіти. Він видав "Підручник з фізіології" ("Lehrbuch der Physiologie") у двох томах. За 40 років діяльності Ернст фон Брюкке навчив не одне покоління студентів в області фізіології та методів фізіологічних досліджень, які у той час швидко розвивалися. Таким чином, він створив необхідний баланс проти поширеної тоді анатомічної орієнтації Віденської медичної школи [10].

За рекомендацією Карла Рокитанського, у 1867 році професором хірургії у Відні став Теодор Більрот (1829-1894), німець шведського походження. Під час його керування школа хірургії досягла найбільшого успіху. Проводилися важливі наукові експерименти, які пізніше зреалізувалися у практиці. Досліди на тваринах призвели до інноваційних методик в операціях на

гортані, стравоході, шлунку і кишках. Репутація клініки Теодора Більрота незабаром зробила її міжнародним центром підготовки кадрів у галузі хірургії, а його помічники були затребувані на провідні посади в багатьох університетах Європи. У 1863 році Більрот опублікував підручник "Загальна хірургічна патологія і терапія" ("Die allgemeine chirurgische Pathologie und Therapie"), який став класичним для вивчення хірургії. Теодор Більрот доклав багато зусиль для удосконалення та модернізації медичної освіти. Він протестував проти виключно практичного, рутинного навчання студентів, що призводило, на його думку, до "ремісничого" погляду на хірургію. Теодор Більрот як вчитель, винахідник та першовідкривач в галузі хірургії був видатною особистістю у медичній сфері [11, с.219].

Інші галузі медицини у Віденському університеті також були репрезентовані видатними науковцями рубежу XIX-XX століть. Одним із них був Саломон Штрікер (1834-1898), який у 1868 році очолював кафедру загальної та експериментальної патології. У 1872 році він видав "Посібник з вивчення тканин людини і тварин" ("Handbuch der Lehre von den Geweben der Menschen und der Thiere"). Саломон Штрікер став легендарною постаттю завдяки неортодоксальним методам навчання та захоплюючим лекціям під час яких демонстрував досліди над тваринами [9, 307].

Адам Політцер (1835-1920), засновник відомої школи отолігів, закрив та розвинув свою галузь. У 1878 році він написав "Підручник з отології" ("Lehrbuch der Ohrenheilkunde"), який згодом став класикою медичної літератури [9, с.309].

Ганс Мейєр (1853-1939) був одним із засновників експериментальної фармакології та одним із піонерів раціональної терапії. У його працях детально пояснено дію і значення численних препаратів, які раніше використовувалися емпірично. Підручник Мейєра з експериментальної фармакології "Клінічна та експериментальна фармакологія" ("Pharmakologie, Klinische und Experimentelle") залишається базовою працею протягом декількох десятиліть [6, 157].

Теодор Мейнерт (1833-1892), який з 1873 року очолював кафедру психіатрії Віденського університету, розпочав вивчення мікроскопічних змін центральної нервової системи. У своєму підручнику 1884 року "Психіатрія. Клініка захворювань переднього мозку" ("Psychiatrie. Klinik der Erkrankungen des Vorderhirns") він розділив психічні захворювання на дві групи: наслідки "анатомічних змін" і "розлади живлення мозку". "Клінічні лекції з психіатрії" ("Klinische Vorlesungen über Psychiatrie") 1890 року Теодора Мейнерта є актуальними й на сьогодні [10].

У 1863 році почав функціонувати медичний факультет при університеті Граца, необхідність якого була зумовлена браком лікарів у Штирії. Медичний факультет Грацького університету став осередком розвитку медичної науки у регіоні й одним з провідних медичних наукових центрів не тільки Австрії, а й Європи, у стінах якого у різні часи працювали видатні вчені в галузі медицини і біології [8, с.141]. З 1889 по 1893 роки професором психіатрії тут був Юліус Вагнер-Яуреґ який у 1927 році став лауреатом Нобелівської премії з фізіології та медицини [9, с.309].

У 1899 році лектором на кафедрі фізіології Грацького університету був Фріц Прегль (1869-1930). У 1905 році він був призначений асистент-професором університетської лабораторії медичної хімії, а два роки опісля став судовим хіміком Граца. У 1913 році Фріц Прегль став професором медичної хімії, у 1916 році — деканом медичного факультету, а в 1920 році — його віце-канцлером. Протягом цього часу він продовжував працювати над удосконаленням і спрощенням методів мікроаналізу. Його робота над сироватками, жовчаними кислотами і різними ензимами дала значні результати. Після отримання Нобелівської премії у 1923 році з хімії, Фріц Прегль продовжував активно займатися науково-дослідною та викладацькою діяльністю. Його лабораторія стала всесвітньо відомим центром органічного мікроаналізу, а свій ретельний і винятково точний підхід експериментатора вчений передавав студентам. Відомий як чесна, енергійна і скромна людина, Прегль допоміг багатьом студентам завершити освіту у важкі роки після Першої світової війни [9, с.310].

У 1909 році професором фармакології університету Граца був призначений Отто Леві (1873-1961), який залишався на цій посаді до нацистської окупації Австрії у 1938 р. У 1936 році йому було присуджено Нобелівську премію з фізіології і медицини за відкриття, пов'язані з хімічною передачею нервових імпульсів [9, с.308].

До Першої світової війни медичні факультети австрійських університетів залишалися одними з провідних центрів медицини, визнаними школами з чудовими традиціями, де працювали видатні фахівці, яких високо шанували як викладачів, дослідників і практиків. З-поміж вчених виокремимо тих, чия праця мала значний вплив на наступні покоління медиків: анатоми Еміль Цукеркандль і Юліус Тандлер, патологи Річард Палтауф і Якоб Ердгейм, хірурги Антон фон Айсельсберг і Юліус фон Хохенегг, офтальмолог Ернст Фукс, ортопед Адольф Лоренц, радіолог Гвідо Хольцкнехт, невропатолог Костянтин фон Економо, гінеколог Ернст Вертгейм і педіатр Клеменс фон Пірке, батько алергології [1].

Ці вчені і практики медицини підтримували репутацію медичних шкіл Австрії в їх конкуренції з іншими школами за кордоном. Їх слава, на жаль, завершилася із початком Першої світової війни і післявоєнним розпадом Австро-Угорської імперії. Невелика нова Австрія та її столиця Відень були занадто бідними, щоб забезпечити витрати на приміщення та оплату медичної школи першого класу. Таким чином, австрійські медичні факультети більше не могли приваблювати видатних вчених з-за кордону. Тому завданням тих вчених, які залишилися членами медичних факультетів, була підтримка своєї репутації [9, с.315]. Мабуть, єдиним відомим науковцем з-за кордону був голландець Карел Фредерік Венкебах, який сприяв розвитку кардіології у Відні. Більшість вакантних посад займали учні колишніх працівників медичних факультетів Австрії, деякі з них були визнаними лідерами у своїх галузях, зокрема, такі, як Ернст Петер Пік у фармакології і Генріх фон Нейманн в отології. Багато інших призначень, здійснених протягом цього періоду, передовсім ґрунтувались на політичній доцільності, а не на науковій кваліфікації. Таким чином, багато висококваліфікованих кандидатів на керівні посади не були призначені, як, наприклад, гінеколог Йозеф фон Хальбан або новатор лікування переломів Лоренц Белер. Багато інших виїхали за кордон і знайшли визнання там, серед них: Карл Ландштейнер, перший дослідник груп крові і лауреат Нобелівської премії, Бела Шик, чий тести на шкідливість вплинули на теорію і практику імунізації, Пауль Клемперер, патологоанатом, який створив концепцію хвороби сполучної тканини, Роберт Барані, котрий отримав Нобелівську премію за роботи з фізіології та патології органів рівноваги [10].

У період між двома світовими війнами в Австрії жив і працював Зигмунд Фрейд, революційний мислитель, творець психоаналізу, чії ідеї та вчення розвивались за межами офіційного кола медичного факультету Віденського університету і знайшли гучний резонанс у всьому цивілізованому світі. Хоча факультет демонстративно проігнорував його і деякі його члени публічно висміяли концепції Фрейда, він залишався у Відні і тим самим зробив його центром неухильно зростаючої міжнародної уваги

до нової науки. Він, безсумнівно, привертав своєю особистістю більше учнів, студентів і пацієнтів до Відня, ніж будь-який інший лікар того часу [10].

Тривале погіршення рівня медичної школи в період, що передував нацизму і його розпад під час нацистського режиму та Другої світової війни є загальновідомими питаннями. Після війни мало що залишилося, крім руїн старих традицій [8, с.153].

Австрійське університетське законодавство було прийняте після Другої світової війни, і навчання в університетах швидко відновилося. Важке післявоєнне становище спричинило значні збитки університетам: втрату престижу, поступливість владі, економічну нестабільність. До 1955 року діяльність університетів Австрії регулювалася безліччю складних університетських актів, прийнятих починаючи з XIX століття [8, 158].

Закон про організацію Університетів (Hochschulorganisationsgesetz) 1955 року був першою законодавчою базою для застосування у всіх університетах і вищих навчальних закладах без будь-яких серйозних реформ в організаційній структурі. Можна стверджувати, що основні принципи організації університетів XIX століття залишалися дієвими до реформи вищої освіти у 1970-х роках [8, с.160].

Починаючи з Генерального Акту університетської освіти (Allgemeines Hochschul-Studiengesetz) від 1966 року, система вищої освіти Австрії отримала нову правову основу і була модернізована. Новий Закон про організацію університетів (Universitäts-Organisationsgesetz) набрав чинності у 1975 році. Він запровадив участь усіх категорій викладачів вищих навчальних закладів, студентів, а також адміністративних співробітників у процесі прийняття рішень колегіальними органами університетів [8, с.161].

Закон про університетську освіту (Universitäts-Studiengesetz) 1997 року знову запровадив фундаментальні зміни, зокрема децентралізацію обов'язків. Поправкою до Закону про освіту, що була прийнята у 1999 році, введена трирівнева система навчання (бакалавр - магістр - доктор) [8, с.160].

У 2002 році був прийнятий Закон про університети (Universitätsgesetz), який передбачав їх повну автономію, зокрема, у вирішенні таких академічних питань: набору студентів, розробки навчальних планів, навчальних програм, встановлення черговості теоретичних і практичних семестрів, об'єму і змісту окремих предметів, вибору технологій професійної підготовки і форм здійснення контролю за його результативністю. Крім того, Закон 2002 року передбачав створення трьох автономних вищих медичних навчальних закладів у Відні, Граці та Інсбруці на базі медичних факультетів цих університетів, що було здійснено у 2004 році. Цим законом було також започатковано процес кардинального реформування системи медичної освіти Австрії [3].

Таким чином, з проведеного аналізу історії виникнення та розвитку медичної освіти Австрії можна зробити висновок про те, що медична освіта Австрії розвивалася у боротьбі прогресивних наукових напрямів і схоластики. Осередками розвитку медичної науки були медичні факультети університетів, у стінах яких у різні часи працювали видатні вчені в галузі медицини.

Література та джерела

1. Buklijas T. Surgery and national identity in late nineteenth-century Vienna. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18053931>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Buklijas T, Lafferton E. Science, medicine and nationalism in the Habsburg Empire from the 1840s to 1918. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18053927>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Glorious Peaks and Painful Depths-Viennese Medicine. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.meduniwien.ac.at/homepage/content/general-information/history-of-the-medical-university-of-vienna/glorious-peaks-and-painful-depths-viennese-medicine/en/> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Hildige J.G. Medical Sketches in Austria, Prussia, and Italy; Together with Some Remarks On the Roman Campagna, and On the Conquered Provinces in Italy and Hungary / James G. Hildige. – Nabu Press, 1859. – 96 p.
5. Lesky E. Wien und die Weltmedizin // Bulletin on History of Medicine. – 1977. – №51. – S.161-162
6. Lesky E. The Vienna Medical School of the 19th Century / Erna Lesky. – The Johns Hopkins University Press, 1977. – 682 p.
7. Lesky E., Wandruszka A. Gerard van Swieten und seine Zeit // Journal on History of Medicine. – 1974. – № 29. – S.361-362
8. O'Malley Ch. The history of medical education: an international symposium held February 5-9, 1968 at the University of Calif., Los Angeles

- : sponsored by the UCLA Department of Medical History, School of Medicine / Charles Donald O'Malley. – Los Angeles, 1970. – 548 p.
10. Schulhof K. Pre-War Medical Education in Austria // Bulletin of the Association of American Medical Colleges. – 1927. – Volume 2. – P.305-321
11. Vogl A. Six hundred years of medicine in Vienna. A history of the Vienna School of Medicine. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1806589/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. Wayand W. Surgery in Austria / W.Wayand, W.Feil, M.Skopes // Archives of Surgery. – 2002. – № 137. – P.217-220

Статья освещает исторические особенности возникновения и развития австрийского медицинского образования. Раскрыты основные тенденции и особенности развития учебных заведений медицинского профиля в Австрии; проанализированы основные достижения в австрийской медицинской науке и практике (со времен Средневековья до начала XXI века).

Ключевые слова: исторические особенности, медицинское образование, учебные заведения медицинского профиля, медицинская наука.

The author of the article has considered historical features and development of the Austrian medical education. The basic trends and features of health training institutions in Austria have been revealed, the main achievements of the Austrian medical science and practice (since the Middle Ages to the early XXI) have been analyzed.

Keywords: historical features, medical education, health training institutions, medical science.

УДК 159.922.8

СИТУАЦІЇ НЕУСПІХУ І ЇХ ОПАНУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВНЗ

Корнієнко Інокентій Олексійович,
м.Мукачеве

У статті розкривається зміст поняття саморегуляції особистості у взаємозв'язку з ситуаціями неспіху. Розглядаються характеристики специфічних ситуацій неспіху студентів молодших курсів у процесі первинної професіоналізації особистості враховуючи Я-концепцію, особливості рефлексії, самооцінки, емоційної саморегуляції. Доводиться необхідність формування конструктивних стратегій опанування саме у процесі первинної професіоналізації.

Ключові слова: криза, форми опанування, ресурси, юнацтво, професійна адаптація, самореалізація, ціннісні орієнтації, неспіх.

Проблема вибору і застосування опанувальної поведінки особистості студента у ситуації неспіху має суперечливий характер і є актуальною для дослідників копінгу. Розвиток процесу опанування розглядається у взаємозв'язку особистісних та ситуаційних параметрів. Вивчення факторів, що визначають впливи як особистісних властивостей так і нових ситуацій, пов'язаних з входженням до соціальної категорії «студентство» не знайшло достатнього відображення у вітчизняній психології, та не буда предметом самостійного вивчення. Враховуючи актуальність та не розробленість зазначеної проблеми метою даної статті епсихологічний аналіз та експериментальне вивчення особливостей дихотомії кризи розвитку та кризи ситуацій у студентів молодших курсів на етапі первинної професіоналізації з позицій ситуативно-особистісного підходу.

Категорія «студентство» як певна соціальна страта, що знаходяться, згідно теорії криз, в умовах сумації кризи ситуації (умови життя, соціальне положення) на кризу розвитку (юнацький вік). За таких умов значна вірогідність несприятливого виходу з кризових станів. Кризи студентського періоду специфічні і не можуть бути зведені ні до вікових криз, ні до криз ситуацій.

За даними багатьох досліджень [1; 2; 3; 5; 6], в основі ускладнень студентів мають місце наступні чинники: недостатня фактична підготовленість за програмою загальноосвітньої школи; слабка сформованість навиків учбової роботи (словесно-логічне, раціональне мислення), концентрації і розподілу уваги, вольової регуляції; переконання у тому, що хтось повинен їх всьому навчити, показати і пояснити (пасивна роль); невисокий рівень культури, етичної і трудової вихованості, обмежений життєвий досвід і соціальна зрілість; недостатність настановлень на отримання професії разом із слабким про-

явом ціннісного відношення до знань; невпевненість багатьох студентів у тому, що їм під силу успішне навчання у вузі.

Студентство як окрема соціально-вікова група було виділене лєнінградською психологічною школою в загальному контексті дослідження психофізіологічних функцій дорослих людей. Студентство, є складовою частиною молоді і однією з важливих демографічних груп суспільства, що мають певне суспільне положення, роль і статус, особливий етап соціалізації - студентські роки [6].

За своїм суспільним станом студентство ближче стоїть до інтелігенції, є її резервом і призначене в майбутньому до занять висококваліфікованою працею в різних сферах науки, техніки, управління, культури.

Сучасне студентство має такі специфічні риси:

а) соціальна функція студентства зумовлюється, перш за все, суспільною необхідністю забезпечувати приток фахівців в різні сфери виробництва, техніки, управління, науки, культури;

б) особливий характер основної діяльності студентів вистікає з соціальної функції студентства. Вона полягає в навчанні як специфічній формі засвоєння знань і умінь в певній галузі науки, так і в накопиченні спеціальних знань, умінь і навиків для конкретної професії;

в) склад студентства утворюється з представників всіх шарів населення, молодих людей приблизно однакового віку з певним рівнем освіти і розвитку. У вузі склад студентів не залишається постійним, оскільки щороку обновляється на одну п'яту у зв'язку з надходженням першокурсників і випуском дипломників. Таким чином, студентство є динамічною, мобільною групою [5].

Разом із загальними рисами, властивими студентству, звертає на себе увага його складна, багатшарова структура. Диференціюючими чинниками, зокрема, є: стать, специфічні особливості сімейного виховання, соціальний і матеріальний стан, рівень освіти і діяльності до початку навчання у вузі, успіхи в навчанні, світоглядна позиція, життєві і професійні плани особистості тощо[9].

В той же час для студентства характерна і протилежна тенденція - гомогенізація, основою якої є єдність соціальних функцій і положення студентів, рівні життєві умови, єдність виховно-освітнього процесу. Соціальні функції і провідна діяльність студентів породжують певні труднощі, пов'язані із специфічними умовами вузівського середовища.

Таким чином, очевидно, що студенти переживають і кризу розвитку і кризу ситуацій. Недостатній розвиток конструктивних форм опанувальної поведінки збільшує патогенність життєвих подій і важких ситуацій, і ці події можуть спровокувати виникнення психосоматичних захворювань або призвести до деструктивного процесу особистісного розвитку. Це вказує на необхідність впливу на формування у студентів ефективної опанувальної поведінки.

Як відомо, криза має подвійне значення – з одного боку - це ситуація, загрозна особистісній цілісності, яка висуває вимоги, що перевищують адаптаційні можливості людини, актуалізуючи ригідні настановлення і стереотипи, що обмежують людину; з другого боку - це розширення сфери свідомості, що дозволяє людині побачити нові перспективи особистісного розвитку, дає можливість пошуку і реалізації прихованих ресурсів.

Наявні проблеми, з якими стикаються студенти, можна розділити на три групи відповідно до трьох типів криз, що найчастіше переживаються у цей період:

I. Приналежність до однієї вікової категорії - юнацький вік, визначає наявність наступних проблем:

1) проблеми, не вирішені в підлітковому віці, пов'язані з переживаннями з приводу своєї зовнішності і як наслідок - труднощі в спілкуванні;

2) відчуття невідповідності соціального статусу (вже не дитина, але ще і не дорослий) виявляється в «психіці і поведінці, для яких є типовими внутрішні суперечності, невизначеність рівня домагань, підвищена соромливість і одночасно агресивність, схильність приймати крайні позиції і точки зору»;

3) особливості конфліктних взаємин з батьківською сім'єю - потреба в автономії і матеріальна залежність;

4) формування особистісної ідентичності, тобто потреба інтегрувати в «Я» зрілу сексуальність, нові фізичні сили і задачі дорослої людини, заміна «уявлення про себе як про дитину на нове уявлення про себе як про дорослу людину».

II. Зміна умов життя, у зв'язку з початком навчання у вузі (проблема соціально-психологічної адаптації):

1) побутова невлаштованість і матеріальна залежність від батьків (зміна місця проживання, зміна життєвого устрою, або неможливість здійснення бажаних змін в життєвому устрої у зв'язку з контролем, що продовжується, з боку батьків, неможливість відходу від батьків у зв'язку з матеріальною і житловою залежністю);

2) проблеми в спілкуванні з новим соціальним оточенням (викладачами, однокурсниками в групі, сусідами по гуртожитку);

3) проблема задоволення сексуальних потреб, що зростають (пошук партнера, здатність побудувати відносини, блокування формально-схвалюваного способу задоволення потреби - створення сім'ї - у зв'язку з матеріальною залежністю і житловою невлаштованістю); переживання з приводу «краху ідеалу» - невідповідності реального об'єкту і ідеального образу [6];

4) проблеми взаємостосунків з батьками: або переживання, пов'язані з від'їздом (переїздом), емоційна залежність від батьків, або навпаки - труднощі «виходу» з сім'ї зрілих і самостійних студентів, але матеріально залежних від батьків.

III. Поява нових умов діяльності (професійна адаптація):

1) відмінність характеру учбової діяльності у вузі від характеру навчання в школі: зростає складність і обсяг матеріалу, змінюється форма організації учбових занять (пасивна протягом декількох годин - лекційна, активна - семінари);

2) проблеми, пов'язані з необхідністю перебудови когнітивних функцій (мислення, уява, пам'ять, увага) у зв'язку з необхідністю адаптуватися до особливостей учбової діяльності у вузі;

3) проблеми, що виникають при необхідності формування нових навичок: внутрішній контроль, адекватна самооцінка, використання своїх індивідуальних здібностей, розподіл часу, саморегуляція, жорстке планування режиму роботи і відпочинку;

4) брак адаптаційних здібностей в результаті необхідності одночасного вирішення декількох задач або проблем;

5) переоцінка професійного вибору, криза і проблема учбової мотивації;

6) зміна характеру психоемоційних переживань (нерівномір-

ність учбового навантаження, перевантаження в період сесії, на семінарах, загроза відриву, армія).

Визнаємо, що навчання у вузі вимагає значних витрат часу і енергії, що обумовлює певну затримку соціального становлення студентів порівняно з іншими групами молоді. В останні десятиліття спостерігається зрушення піку становлення самосвідомості з віку 17-19 років на 23-25 років [3].

Затримці процесу соціального становлення студентства сприяє і те, що сучасна студентська молодь закінчує свою освіту, в основному, до 22-23 років, тому настання зрілості як індивіда (фізична зрілість) і як особистості (соціально-психологічна зрілість) не співпадають в часі. Дисгармонія фізичного і психічного розвитку проектується молодістю людиною на навколишній світ, який сприймається як особливо напружений і конфліктний [12].

Відносно тривалий період навчання, неможливість накопичити власний життєвий досвід в період навчання у вузі, пізній початок власного трудового життя породжує конформістську орієнтацію у студентської молоді, через це імовірна реальна небезпека штучної обмеженості життєвого простору виключно засвоєнням знань, відірваних від майбутніх професійних задач, небезпека соціального інфантилізму тощо.

Враховуючи вікові і соціальні особливості сучасних студентів, сьогоденні акценти в роботі з ними повинен ставитися не тільки на розвиток певних знань, умінь і навичок особистості, але і на її самореалізацію. Конкретно принцип самореалізації людини виявляється в його активності в самовдосконаленні особистісних рис. Серед них істотне значення мають мотиваційна сфера і ціннісна підструктура.

Систематичною складовою процесу самореалізації є рефлексія [1]. Спираючись на уявлення К.О.Абульханової-Славської, Б.Б.Косова, С.Л.Рубінштейна і ін. щодо функції рефлексії в житті людини в цілому і на окремих її етапах зокрема, відзначимо, що студентський вік є найбільш чутливим до розвитку здібностей щодо осмислення себе і своїх особливостей, їх зв'язку з оточуючим світом. В цьому плані організація процесу оптимізації розвитку здібностей молоді людини до конструктивної рефлексії, рефлексії особистих і навчально-професійних проблем має розглядатися як ключова проблема.

Трансформаційні процеси сучасного суспільства, зумовлюють радикальні зміни у внутрішньому світі сучасного студентства, визначають інші ніж у минулому цілі навчання у вузі сприяючи, тим самим, іншій ієрархії ціннісної структури молоді. В зв'язку з цим слушно вважаємо думку І.С.Кона про те, що загальні властивості юнацької психології не змінилися, але в конкретних соціальних умовах вони виявляються по-іншому [4]. Структура ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді характеризується, крім властивих цій віковій групі цінностей (любов, дружба, сім'я) гедонізму, значним посиленням в ній ваги індивідуалістичних (особистий успіх, матеріальна забезпеченість, комфорт і т.д.) і прагматичних цінностей. [7].

Усталені уявлення про юнацький вік, як етап онтогенезу, що характеризується істотними, інколи різними якісними змінами у свідомості, свідчить про те, що вік переходу від дитинства до дорослості рясніє ситуаціями неспіху. Питання про зміст важких ситуацій у юнаків неодноразово порушувався в психології, соціології, педагогіці і медицині. Не зважаючи на наявні соціокультурні і історичні відмінності, в ряді досліджень [2, 8, 11] вказується на існування типових для цього вікового етапу проблем, що супроводжують основні етапи онтогенезу.

Поглиблення, ускладнення суперечностей в мотиваційній сфері особистості, в системі уявлень про себе призводить до того, що все більша кількість ситуацій, сприймається ними як важкі. Це обумовлено не тільки зовнішніми обставинами їх життя, що динамічно змінюються, але і зміною внутрішнього психічного життя в світі власних переживань, що вперше відкривається для юнаків. Разом з тим, змінюється відношення юнаків до таких ситуацій як активне прагнення зрозуміти себе, свої можливості і особливості, випробувати свої сили. Це виявляється в підвищеному інтересі до труднощів і способів їх вирішення, а це, в свою чергу призводить до того, що ситуації неспіху ста-

ють об'єктом їх власного аналізу, виділяючись в окрему сферу психічної діяльності, яка не була притаманна для попереднього вікового етапу. Опанування різного роду суперечностей і мотиваційних конфліктів, яке раніше відбувалося стихійно, «стає спеціальною психічною діяльністю, яка дає початок особливому, а саме свідомому рівню регуляції» [10].

Дослідження мотиваційної сфери студентів (ієрархія мотивів учбової діяльності) в психології займає важливе місце, оскільки навчання і професійна підготовка є основним видом діяльності студентів до специфіки якої вони мають адаптуватися. Учбово-пізнавальна діяльність студента передбачає розгляд його як суб'єкта цієї діяльності [11].

Серйозну увагу психологи надають проблемі мотивів учбової діяльності студентів, оскільки останні безпосередньо впливають на її якість. У складі мотивів, що мають пріоритетне значення у оволодінні ситуаціями, доцільно виділити мотив досягнення успіху, оскільки саме потреба в досягненні переживається молодими людьми як прагнення до успіху, що є різницею між минулим рівнем виконання і бажаним рівнем, змагання з самим собою за успіх, прагнення до поліпшення результатів будь-якої справи, за яке береться людина.

Емпіричні дослідження, присвячені змістовному аналізу ситуацій неспіху в житті юнаків, в роботах сучасних авторів направлені переважно на виявлення сфер виникнення таких ситуацій в їх повсякденному житті [4,6]. Звертає на себе увагу той факт, що недостатньо представлені роботи, що описують змістовну типологію ситуацій неспіху, на підставі виявлення їх якісної специфіки, пов'язаної з психологічними особливостями даного віку.

Разом з тим результати одержаних емпіричних даних дозволяють зробити певні узагальнення. По-перше, фіксується приблизно однакова кількість і зміст сфер виникнення важких ситуацій, що вказують на зони найбільш значущих потреб в даному віці: сфера взаємостосунків з близькими (сім'я) і однолітками (включаючи відносини з однолітками протилежної статі), важкі ситуації у ВУЗі, проблеми власного майбутнього і сфера «Я» (важкі ситуації, пов'язані з самоповагою, самооцінкою і ін.).

По-друге, звертає на себе увагу той факт, що вираженість сфери ситуацій неспіху, визначених категорією «Я», пов'язаних з складним процесом становлення Я-концепції в юнацькому віці, найбільш суперечливо тлумачиться авторами різних досліджень (від їх домінанти до мінімальної вираженості). Крім того, через недостатню вивченість і змістовність такі ситуації залишають в психологічних дослідженнях багато питань. Можливо, це пов'язано з тим, що методи, які використовуються у таких дослідженнях (опитування, анкетування, спостереження) дозволяють одержувати переважно описову картину. До того ж вони не дозволяють отримати ту інформацію, яка не завжди усвідомлюється юнаками і яку важко відтворити через реальні обставини життєвих ситуацій. Крім того, суперечливий зміст цих даних істотно ускладнює їх належну інтерпретацію, що пов'язане з труднощами категоризації одержаних результатів.

Проте, більшість авторів, за власними уподобаннями інтерпретуючи одержані дані і оперуючи різною термінологією, вказують на те, що найістотніші зміни в даному віковому періоді відбуваються саме у сфері «Я»-концепції, що характеризується значним «приростом» важких ситуацій власне психологічної

природи, пов'язаних з спрямованістю юнаків на себе в складному і суперечливому процесі формування нового рівня самосвідомості [1,2,11].

Провідними формами реакцій у юності, на думку Н.Томасе, є досягнення, протидія, різні форми пристосування і підтримка соціальних контактів, а формування стратегій подолання труднощів відбувається залежно від типу і властивостей проблем з урахуванням власних можливостей. Згідно уявлення Н.Томасе, процес подолання труднощів залежить не лише від особистісних властивостей людини, але й від політико-економічної і історико-культурної ситуації [13].

Таким чином, результати аналітичних досліджень показали, що для юнацького віку притаманно прагнення до емоційного вирішення життєвих труднощів, оскільки це відповідає змісту самих проблем. Зв'язок особистісних рис студентів і копінг-поведінки досліджувався у ситуації іспиту. Результати дослідження підтвердили, що вибір опанування корелює з оцінкою ситуації іспиту (її суб'єктивною значимістю, стресогенністю, контрольованістю з боку суб'єкта) і особистісними змінними (самооцінкою, самоприйняттям і самоконтролем).

Зокрема, досліджувані з високою самооцінкою, інтервальним локусом контролю, які сприймали іспит як важливе і серйозне випробування, були схильні вибирати інструментальні, проблемно-орієнтовані способи поведінки. Навпаки, студенти з низькою самооцінкою і високим рівнем тривожності (незалежно від суб'єктивної оцінки ситуації) віддавали перевагу пошуку соціальної підтримки.

При вивченні процесу адаптації до повсякденних стресів у студентів було встановлено, що активна поведінкова боротьба з труднощами, концентрація на вирішенні сприяє зміцненню психологічного стану суб'єкта, а уникнення і емоційне регулювання, навпаки, призводять до появи або посилення невротичної симптоматики. Багато проблем, пов'язаних з навчанням у вузі, з якими стикаються студенти, вимагають використання проблемно-орієнтованих способів поведінки, які недостатньо сформовані. В цьому випадку велике значення набуває потреба у наданні студентам допомоги в оволодінні способами копінг-поведінки, які дозволять їм долати кризи навчання, сприятимуть подальшому особистісному і професійному розвитку.

Сучасна ситуація вимагає від фахівця високих опанувальних здібностей, які в нових соціально-економічних умовах отримують не меншої ваги ніж професійна компетентність. Це виявляється в тому, що в умовах становлення ринкової економіки і зміни соціально-культурного оточення студентська молодь повинна проявляти якості зрілого члена суспільства. Проте в психологічному плані часто мають місце випадки психологічного інфантілізму - несамостійності в прийнятті рішень, розгубленості, безпорадності, претензійності, знижена критичність ставлення до себе, підвищена вимогливість до турботи інших про себе, до підвищеної уваги до їх внутрішнього світу, різноманітні компенсаторні реакції.

Тому в період професіоналізації молоді людини нагальною постає потреба у найсприятливіших умовах для її розвитку відповідно до індивідуальних особливостей, забезпечення оптимальних соціальних і інтелектуальних навантажень, які б не тільки не гальмували розвиток тих або інших психічних функцій, але і сприяли формуванню репертуару конструктивних копінг-вмін.

Література та джерела

1. Бибрих Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р.Бибрих., И.А.Васильев // Вест. Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1987. – № 2. – С.20-30
2. Григорьева А.Г. О некоторых путях, ускоряющих процесс адаптации первокурсников / А.Г.Григорьева, В.М.Гзовский // Материалы XI Методической конференции преподавателей вуза. – Л.: 1975. – С.70
3. Григорьева Н.Г. Самоактуализация в процессе социальной адаптации личности студентов / Наталья Георгиевна Григорьева // Сред. проф. образование. –Спб.: 1996. – №4. – С. 20-21
4. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования (на примере деятельности КемГУ) / [Захаров Ю.А., Касаткина Н.Э., Невзоров В.П., Чурекова Т.М.] – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1996. – 160 с.
5. Карнаухин О. Студент сегодня - специалист завтра / О.Карнаухин, В.Куценко. – М.: Молодая гвардия, 1983. – 143 с.
6. Кошелева А.Н. Изучение карьерных ориентации на этапе вхождения в профессию / Александра Николаевна Кошелева //

- Практическая психология. Методология и методики научных исследований. – СПб.: Образование, 1996. – С.49-64
7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М., 1992. – 17 с.
 8. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Юрий Михайлович Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
 9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М., 1969. – 234 с.
 10. Рейнвальд Н.И. Студенты на пороге XXI века / Наталия Ивановна Рейнвальд. – М., 1990. – 149 с.
 11. Рогинский В.М. Особенности адаптационного периода для студентов в вузе / В.М.Рогинский. – М.: Высшая школа, 1990. – 324 с.
 12. Савотина Н.А. Проблемы формирования будущего специалиста (к анализу студенческого общества) / Наталия Анатольевна Савотина // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 58-61
 13. Thomaе H. Personality and Adjustment to Aging / H.Thomaе, J.E.Birren, R.V.Sloane (Eds.). – N.J.: PrenticeHall. – 1980.

В статье раскрывается суть понятия саморегуляция личности в её связи с ситуациями неуспеха. Рассматриваются характеристики специфических ситуаций неуспеха студентов младших курсов в процессе первичной профессионализации личности учитывая Я-концепцию, особенности рефлексии, самооценки, эмоциональной саморегуляции. Доказывается необходимость формирования конструктивных стратегий совладания именно в процессе первичной профессионализации.

Ключевые слова: кризис, формы совладания, ресурсы, юношество, профессиональная адаптация, самореализация, ценностные ориентации, неуспех.

The concept of self-regulation of the personality is reviewed in its connection with the failure situations. The specific failure situations of junior students in the process of primary professionalization are analyzed in the article. The necessity to shape the structural coping strategies in the process of primary professionalization is proved in the article.

Keywords: crisis, coping styles, resources, youth, professional adaptation, self-actualization frame of reference, failure.

УДК 811.111'276.6

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Кравець Оксана Володимирівна,
м.Ужгород

Розглядаються активні методи навчання іноземних мов, що сприяють формуванню комунікативної компетенції студентів немовних факультетів ВНЗ. Аналізуються особливості організації комунікативно спрямованого навчання та його вплив на пізнавальну мотивацію студентів.

Ключові слова: активні методи навчання, комунікативна компетенція, комунікативна взаємодія, комунікативний бар'єр, мотивація навчання, професійно-орієнтовані тексти.

Розширення співробітництва України з іншими державами на політичному та економічному рівнях вимагає підготовки висококваліфікованих спеціалістів не лише в окремих галузях, а й здатних орієнтуватися в діловому світі. На сьогодні вимоги сучасності до фахівців підвищуються рік від року і включають не лише високий рівень знань та вмінь за фахом, але й володіння іноземною мовою. Це пов'язано з тим фактом, що сучасний фахівець отримує нову фахову інформацію через іноземні джерела. Сьогодні вивчення іноземних мов сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними інноваціями в галузі техніки; встановлення контактів з іноземними фірмами, підприємствами, навчальними закладами; підвищення рівня професійної компетенції фахівців. Володіння іноземною мовою вже є не ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця.

В той же час навчання іноземної мови на немовних факультетах має ряд особливостей та потребує перегляду багатьох факторів. На відміну від студентів-лінгвістів, які обирають іноземну мову як основну спеціальність та приділяють їй максимум уваги, студенти немовних спеціальностей часто не бачать сенсу в оволодінні іноземною мовою разом з провідними дисциплінами, а отже, мають дуже низьку мотивацію до вивчення мови. Так, пошук нових ефективних способів навчання іноземної мови постає окремою проблемою, яка може бути розв'язана шляхом розроблення та впровадження нових технологій навчання.

Метою даної статті є проведення теоретичного аналізу

активних методів навчання іноземній мові, які підвищують навчальну мотивацію студентів немовних факультетів ВНЗ, а також сприяють професійному й особистісному зростанню студентів.

На сучасному етапі розвитку вищої школи опанування іноземною мовою розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. "Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати учням практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування" [9].

Усно-мовленнєва комунікативна компетенція передбачає здатність слухати, розуміти, розмовляти. Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості учнів [5].

Принцип комунікативної спрямованості визначає й зміст навчання, а саме:

- 1) відбір та організацію лінгвістичного матеріалу;
- 2) конкретизацію сфер та ситуацій спілкування (ставить викладача перед необхідністю відповідної організації навчального процесу);

- 3) використання різноманітних організаційних форм для здійснення. спілкування, які підвищують мотивацію навчання.

Формування здатності та вмінь мислити й спілкуватися іноземною мовою означає не лише послідовне "заміщення" елементів рідної мови елементами іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки і структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові, й набуття здатності до "переключення" мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання є ніщо інше як безпосереднє залучення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення. Умовами його досягнення є такі взаємообумовлені, проте різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, відчуття (іноземної) мови та здатність до спілкування всупереч дефіциту

іншомовних знань.

Оскільки остаточним результуючим критерієм опанування іноземної мови є вільне володіння усним і письмовим мовленням, то погане володіння іноземною мовою, як зазначає І.Коваль [8], породжує специфічну тривогу. Вона виникає через усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки і очікування негативної оцінки з боку слухачів. Це великий іспит на стійкість самооцінки, бо зрештою ця тривога може розхитати рівень домагань, знизити впевненість у собі і, як наслідок, дезорганізувати діяльність: що вища тривога, то більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність та ін. Тому в багатьох суб'єктів навчання, як зазначає автор, виникає своєрідний "внутрішній опір мові".

У зв'язку з цим перед викладачем постає проблема пошуку методів та прийомів зняття і зменшення дії так званих "мовних бар'єрів", підвищення психологічної комфортності процесу навчання. Одним з шляхів вирішення даної проблеми є запровадження комунікативних ігор. З одного боку, з їх допомогою можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити й відповісти на питання, висловити власну думку, сформулювати комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися).

З іншого, застосування ігор на заняттях з іноземної мови є ефективним засобом привертання та утримання уваги. Ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Вони забезпечують ефективне поєднання мотивації і можливості для розмовної практики.

Досвід роботи зі студентами немовних факультетів допоміг визначити критерії відбору ігор, які підвищують мотивацію студентів й сприяють їх мовленнєвому розвитку [8]. До них відносимо:

- 1) новизну;
- 2) динамічність (уповільнена гра притуплює гостроту реакції);
- 3) відповідність професійним потребам;
- 4) комунікативну спрямованість;
- 5) наявність змагального елементу.

При організації виконання комунікативних завдань, наприклад ігор, слід враховувати такі фактори:

- правильний вибір рівня керування діями студента (повний, частковий або мінімальний);
- забезпечення студентів необхідними для виконання завдання-опорами, які допомагають побудувати висловлювання з мовленнєвої точки зору або природними картами, схемами, цифровими даними тощо;
- обрання оптимального для даної вправи способу її організації (одночасна парна й групова робота студентів суттєво збільшує час їх активної участі у мовленнєвому спілкуванні).

Такі ігри не забирають багато часу, активізують комунікативну діяльність студентів, дозволяють їм реалізувати свої знання та здібності, знімають напругу та втому, поліпшують психологічний клімат у групі.

Проаналізувавши фактори, що впливають на покращення лінгвістичних та комунікативних показників у студентів, Г.Бородіна та А.Спесак [3] виділяють

- значну зміну психологічних характеристик, зникнення психологічного бар'єру;
- дуже високий рівень мотивації за рахунок підвищення інтересу до самого заняття;
- зміни в структурі занять, відсутність стереотипу та шаблонів.

Ще однією з переваг при навчанні усного спілкування є те, що комунікативні ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної діяльності.

Вивчення іноземної мови студентами немовних факультетів у вузі спрямоване на оволодіння фаховою іноземною мовою. Цей факт передбачає вміння викладачів іноземної мови поєднати вміння та навички студентів з загальної іноземної мови та їх професійними знаннями в тій чи іншій галузі науки та техніки.

Автентичним матеріалом, за допомогою якого здійснюється такий перехід, виступають оригінальні тексти з періодичних видань, монографій або доповідей іноземною мовою. Серед основних завдань, що стоять перед студентами в процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові Т.Благодарна [2] виділяє такі:

1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановують студенти в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану;

2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом.

Проте, сьогодні читання професійно-орієнтованих текстів вимагає і від студента, і від викладача сформованості нових навичок та більш високого рівня розвитку вмінь читати і розуміти прочитане. Все більш широкого поширення в методиці навчання іноземної мови в немовному вузі набуває когнітивно-комунікативний підхід, що розглядає текст як єдність комунікації і когніції. Таке читання вимагає від студента не вміння читати взагалі, а читання з метою подальшого використання інформації тексту, будь-то написання анотації, переказ в аудиторії, складання плану або цитування в науковому дослідженні, тобто зрілого читання [1]. Одиницею навчання такого читання стають не кількість текстів, а комунікативне завдання, спрямоване на досягнення тими, хто навчається, практичної мети. При цьому слід зазначити, що навички й уміння зрілого читання можна сформувати у студентів технічного вузу тільки за допомогою реальних текстів.

Г.Барабанова [1] розробила схему учбового циклу з навчання зрілого професійно-орієнтованого читання, яка включає наступні етапи:

1) перед текстове введення мовного матеріалу; комунікативна задача: формування тематичного термінологічного мінімуму;

2) самостійне читання автентичного навчального тексту; комунікативна задача: первинна семантизація тексту;

3) навчальне аудиторне читання тексту, що супроводжується серією текстових вправ; комунікативна задача: смислове сприйняття прочитаного;

4) робота над функціонально-композиційною структурою тексту; комунікативна задача: глибинне розуміння прочитаного з виходом на анотування тексту.

Для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його розділів служать головним чином після текстові вправи. На цьому етапі найбільш вдалим та ефективним, з точки зору Т. Благодарної [2], є наступні види вправ: прочитати текст і стисло передати зміст; розділити текст на логічні частини та назвати їх; записати запитання до тексту і задати їх в логічній послідовності товаришам; скласти план прочитаного; викласти зміст тексту за планом; підготувати повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури.

Таким чином, навчання зрілому читанню потребує від студента не "пасивного" прийняття тексту, а перевірки тієї інформації, яку цей текст дає. Робота в аудиторії таким чином фокусується не на викладачеві, а на студентах. Найголовнішим є те, що студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання та оволодіння навичками читання, розуміння та інтерпретації тексту, а також спілкування на професійно-орієнтованих темах. Все це допомагає сформувати у студентів навички читання літератури за фахом, сприяє підвищенню мотивації студентів, їх професійному розвитку та покращує засвоєння іноземної мови.

Зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навичками ділового листування. Для цього студентів слід навчити правилам дотримання мовного етикету писемного мовлення (більш формального, ніж етикет усного мовлення). Це передбачає, по-перше, використання мовленнєвих кліше й розмовних формул для висловлювання комунікативних намірів, по-друге, дотримання правил ввічливості.

Дія принципу ввічливості в офіційній діловій сфері національної мовної спільноти, в основі якої лежать норми мовної культури, мовної поведінки співрозмовників спрямована на пом'якшення категоричності висловлювання [4]. Як зазначає

автор, пом'якшення категоричності висловлювання досягається за рахунок зниження універсальності висловлюваної думки, обмеження її рамками особистого досвіду мовця. Знижуючи категоричність свого висловлювання, комунікант демонструє, що він зважає на думку й бажання співрозмовника.

Наведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновки, що активні, методи навчання іноземної мови сприятимуть розвиткові внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Інтенсивні методи навчання нерідкої мови на немовних факультетах у ВНЗ є додатковим засобом сприяння особистіс-

ному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

Проте, приведені види активних методів навчання іноземної мови безумовно не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів. Багато питань ще чекають своєї розробки як в теоретичному, так і в практичному плані, що є предметом нашого подальшого дослідження.

Література та джерела

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г.В.Барабанова. - Київ: ІНКІОС, 2005. - 315 с.
2. Благодарна Т.П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземної мови / Т.П.Благодарна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна.- Вип. 12. - Х., 2008. - С.65-70
3. Бородіна Г.І. Ігри як один з факторів формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції / Г.І.Бородіна, А.М.Спевак // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім.В.Н.Каразіна. - Вип. 12. - Х., 2008. - С.78- 84
4. Бубнова Д.В. Вимоги до навчального посібника для навчання магістрантів технічних спеціальностей ділового писемного мовлення англійською мовою / Д.В.Бубнова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. - Вип. 12. - Х., 2008. - С. 85-90
5. Калмыкова Е.И. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции / Е.И.Калмыкова // Сб. науч. тр. МГЛУ. - Вип. 431. - М., 1999. - С.65-67
6. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А.Китайгородская // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. Вип.133. - М.,1979. - С.127-155
7. Кобзар О.І. Рольова гра як засіб підвищення мотивації навчання іноземної мови / О.І.Кобзар, Н.О.Лешньова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. - Вип. 12. - Х., 2008. - С.151-156
8. Коваль І.В. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови / І.В.Коваль // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т. VI, вип. 8. - К., 2004. - С.150-157
9. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови /Перекл. і адапт. Л.В. Биркун. - Oxford University Press, 1998. - 49 с.
10. Омоле О.І. Лингвокультурные компоненты современного английского делового письма: автореф. дис на соискание научн. степени канд. филолог. наук: 10.02.04. "Германские языки" / Олайеми Ййабод Омоле - М., 2000. - 28 с.
11. Піротті Н.В. Типологія науково-дослідницьких завдань у викладанні іноземних мов / Н.В.Піротті // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім.В.Н.Каразіна. Вип. 12. - Х., 2008. - С.193-199
12. Складенко Н.К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них / Н.К.Складенко // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: Міжнародна наукова конференція. - Д.: Вид-во ДУЕП, 2004. - С.23-25
13. Щетинникові О.О. Ділова іноземна мова в технічному ВУЗІ будівельного профілю: аспекти вивчення та специфіка викладання / О.О.Щетинникові, Г.В.Радченко, І.А.Шепелява // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: II Міжнародна наукова конференція. - Д.: Вид-во ДУЕП, 2006. - С.194-195

В статті розглядаються методи навчання іноземних мов, що сприяють формуванню комунікативної компетенції студентів неязыковых факультетів вищих закладів освіти. Аналізуються особливості організації комунікативно-направленого навчання та його вплив на пізнавальну мотивацію студентів.

Ключові слова: методи навчання, комунікативна компетенція, комунікативна взаємодія, комунікативний бар'єр, мотивація навчання, професійно-орієнтовані тексти.

The author of the article has considered the application active methods of foreign language teaching in the teaching process of students studying foreign language in the higher educational establishments. peculiarities of communicative aspects and its influence on the cognitive motivation of a student have been analyzed.

Key words: methods of teaching, communicative competence, communicative interaction, communicative barrier, motivation to study, professional-orienting texts.

О.І.АСТАХОВ ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ПРОВЕДЕННЯ ШКІЛЬНОГО УЧНІВСЬКОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Кривов'яз Олександра Олексіївна,
м.Ужгород

У статті висвітлено основні педагогічні погляди О.І.Астахова щодо підготовки вчителя хімії до проведення лабораторних робіт і практичних занять з хімії. Сформульовано основні методичні рекомендації вченого.

Ключові слова: О.І.Астахов, вчитель хімії, шкільний хімічний експеримент.

Згідно концепції загальної середньої освіти відбувається оновлення змісту, форм та методів шкільної хімічної освіти з урахуванням надбань психолого-педагогічних, хімічних та інших природничих наук. Враховуючи специфіку хімії, як науки експериментально-теоретичної, і в навчальному предметі провідна роль відведена хімічному експерименту.

Методологія навчання хімії в школі передбачає насамперед формування в учнів:

- хімічної культури, яка би допомагала розуміти хімічну картину світу, розширювала науковий світогляд;
- чіткого розуміння того, що хімічні процеси пізнаються за загальною формулою пізнання «від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики»;
- вміння розглядати кожну хімічну сполуку, явище, закон, теорію в їх розвитку, безмежній кількості опосередкувань, з яких у школі пізнають невелику частину [4, с.11].

Згідно [7, с.102] навчальний хімічний експеримент – це відтворення на уроках за допомогою хімічних реактивів, матеріалів, спеціального посуду, приладів хімічних явищ в умовах найбільш зручних для їх вивчення. Навчальний експеримент допомагає розкривати ідеї розвитку в хімії, показувати залежність хімічних властивостей від будови, розвивати хімічне мислення школярів, здійснювати політехнічне навчання. Може бути реалізований у формі лабораторних дослідів чи практичних занять, оскільки є одним із словесно-наочно-практичних методів навчання [15, с.61].

Лабораторні роботи – це короточасний учнівський експеримент, який учні виконують під керівництвом вчителя і за інструкціями підручника в процесі здобуття і закріплення нових знань. Сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню практичних вмінь і навичок, ознайомлюють учнів з окремими методами наукових досліджень, є ефективним засобом формування системи наукових понять і методом навчання учнів раціонального мислення [6, с.4]. Практичні роботи – це тривалий експеримент, який учні виконують у процесі здобування, закріплення і контролю знань. Проводяться після вивчення підтеми, теми або розділу. Сприяють закріпленню знань, дають змогу вчителю виявити рівень практичних умінь і навичок. Готуючись до роботи учні повторюють відповідний теоретичний матеріал, вивчають інструкцію проведення дослідів [6, с.6].

За час впровадження хімії як обов'язкового навчального предмета в школі методика хімічного експерименту зазнавала змін та вдосконалювалась. Багато вітчизняних та зарубіжних вчених-хіміків та методистів займалися питанням методики й техніки шкільного хімічного експерименту: О.І.Астахов, А.О.Беліков, Н.М.Буринська, А.К.Грабовий, В.Н.Верховський, С.Г.Крапивін, Д.М.Киришкін, В.М.Найдан, В.С.Полосін, Г.М.Чорнобельська, І.Н.Чертков, Л.О.Цветков, С.Г.Шаповаленко та інші. Так, у праці А.К.Грабового розглянуто генезис розвитку учнівського хімічного експерименту в історичному аспекті [8]. Один з розділів дисертаційного дослідження Н.І.Лукашової присвячено історичному аналізу методики навчання хімії в Україні у радянський період [9]. Роль вчителя у процесі підготовки і проведення групової навчальної діяльності учнів під час вивчення хімії висвітлено О.Г.Ярошенко [16]. Проте, зазначасмо, що педагогічні розробки педагогів та методистів України радянської доби висвітлені недостатньо та вимагають ретельного вивчен-

ня і дослідження. Напрацьовані ними ідеї є прогресивними у сучасній школі для визначення змісту, форм і методів навчання. Серед значної когорти вітчизняних вчених-методистів не можна оминати професора Київського політехнічного інституту, завідувача кафедри загальної хімії Олександра Івановича Астахова (1906-1989). Автор численних науково-методичних праць у галузі методики навчання хімії, проте, на нашу думку, його методичний доробок не став відомим широкому загалу вчителів.

Мета даної статті – висвітлення педагогічних поглядів О.І.Астахова щодо підготовки майбутнього вчителя хімії до проведення шкільного учнівського експерименту.

Дослідження показує, що найбільш концентровано з проведенням необхідних узагальнень О.І.Астахов розглядає питання з методики і техніки хімічного експерименту і працях [1–5 та ін.]. Методичні розробки вченого не втрачають актуальності і на сучасному етапі розвитку методики викладання хімії, оскільки в них приділено багато уваги питанню добору демонстрацій і методики їх проведення у взаємозв'язку з навчальним процесом. Проте, як зазначає сам методист, створення нового завжди базується на ретельному вивченні і дослідженні праць попередників, на тісному взаємозв'язку хімічної науки з розвитком хімії, як наукової дисципліни [3, с.14]. Саме тому, на нашу думку, логічним буде висвітлення ідей щодо шкільного учнівського експерименту в історичному аспекті.

У процесі дослідження було зазначено, що учнівський експеримент ввійшов у практику навчання хімії в середній школі у вигляді репродукції тих практичних занять, які проводились у вищій школі в кінці XIX століття. Вони й називались «практичними» або «лабораторно-практичними заняттями». Основне завдання їх полягало в закріпленні знань, набутих на паралельних уроках, і набування навичок з техніки хімічного експерименту. Але вже перший посібник для практичних занять, складений В.Н.Верховським і С.І.Сазоновим, вчитель мав змогу використовувати для ознайомлення учнів з новими знаннями. У 20-х роках XX століття, коли приділялась особлива увага самостійній роботі учнів, лабораторні заняття застосовувались головним чином у процесі набування учнями нових знань [11, с.76].

Методичні думки висловлені С.І.Сазоновим щодо організації і проведення хімічних дослідів не втратили актуальності і в наш час:

- проводити практичні заняття базуючись на тісному зв'язку теорії і практики, які сприятимуть засвоєнню загальних хімічних понять і законів, ознайомленню з властивостями і перетвореннями найбільш важливих речовин і їх сполук;
- навчати навикам роботи з хімічним посудом, простим прийоми роботи з склом, виготовленню нескладних приладів [12, с.15];

Наголошувалось на важливості ретельного дотримання усіх правил хімічної науки перед початком проведення лабораторних робіт [10, с.27]. Зазначалось, що експеримент повинен бути роботою, а не розвагою мати логічне завершення, необхідно врахувати всі деталі та оформити звіт [13, с.218]. Так, для проведення лабораторних робіт наводились методичні рекомендації:

- групувати учнів у бригади таким чином, щоб рівномірно працювала всі учні. Не слід припускати формування бригад тільки з академічно сильних або слабких учнів [14, с.34];
- починати безпосереднє виконання лабораторної роботи після опрацювання інструкцій з викладачем;

Як зазначає А.К.Грабовий, позитивним етапом розвитку хімічного експерименту в п'ятдесяті роки XX століття було відродження практичних занять, перелік яких чітко вказувався у програмі. Проте, применшувалась роль лабораторних робіт – лабораторні досліді об'єднувалися з демонстраційними. Таке

об'єднання сприяло тому, що окремі вчителі замість лабораторних проводили тільки демонстраційні досліди [8, с.26].

В цей час на Україні значну методичну роботу проводив сектор методики хімії Українського науково-дослідного інституту педагогіки, який було створено у 1945 році. Упродовж 1960-1966 рр. посаду завідувача цього відділу обіймав О.І. Астахов.

Творчо та комплексно розглядав О.І.Астахов питання підготовки вчителя до проведення учнівського експерименту, який поділяв на «лабораторні спроби», які учні проводять на уроці в процесі вивчення нового матеріалу та «лабораторні заняття», які проводяться після закінчення певної частини, або цілої теми курсу [2, с.33]. На нашу думку, таке трактування у першій частині відповідає сучасному визначенню лабораторної роботи, а друга – практичним заняттям. Підготовка вчителя до проведення такого виду робіт складається з наступних етапів:

- ознайомлення з обсягом програмного матеріалу та відбір дослідів;
- експериментальна перевірка усіх дослідів у таких же умовах і з реактивами, які будуть роздані учням;
- підготовка робочих місць учнів з дотримання правил техніки безпеки курсу [2, с.33].

Для проведення лабораторних та практичних занять вчений рекомендує різноманітні експерименти, в яких використовує спектр методичних прийомів навчання хімії:

- реалізація міжпредметних зв'язків хімії з фізикою та біологією (наприклад, під час вивчення Оксигену, Карбону, природних та синтетичних високомолекулярних сполук тощо);
- зв'язок навчання з хімічним виробництвом (наприклад, виготовлення саморобних діючих моделей хімічних виробництв);
- зв'язок хімічного експерименту з теорією (наприклад, під час вивчення теорії будови органічних сполук О.М.Бутлерова вдало наведено основні вказівки щодо якісного визначення основних складових елементів та функціональних груп);
- формування стійкого пізнавального інтересу у процесі навчання (наприклад, під час проведення дослідів з отримання різних сплавів вчений описує детальну методику проведення дослідів, відмічає значення окремих сплавів у побутовій техніці та протипожежній сигналізації, тим самим демонструє зв'язок науки з життям);
- концентрація уваги учнів під час демонстраційних експериментів шляхом проведення цікавих дослідів із зміною забарвлення розчину, утворення осаду, виділення газу тощо.

Проте, О.І.Астахов чітко розрізняє методику і техніку проведення хімічного експерименту. Наголошує на необхідності майстерного володіння технікою виконання, детально описує хімічний посуд, прилади та апарати, основні лабораторні операції, техніку безпеки, записи результатів дослідів. Методику проведення хімічного експерименту розглядає як засіб унаочнення та активізації мислення учнів. Вважаємо, що такий підхід є доцільним оскільки сприяє формуванню вміння поєднувати експеримент зі словом вчителя та включати його у хід уроку.

На думку вченого практичні заняття вимагають від учнів повної самостійності у виконанні, спостереженні, висновках. Цей тип експерименту не тільки формує практичні вміння, а і виховує риси дослідника [3, с.26]. Проте, тільки поєднання усіх видів експерименту (демонстраційний, лабораторна робота, практичне заняття) приводять до активної роботи і збільшення пізнавальної активності учнів.

Значну увагу приділяв О.І.Астахов методичним питанням організації проведення лабораторних і практичних робіт:

- індивідуальність – пробірочні досліди рекомендував проводити індивідуально, а об'єднувати учнів у пари тільки для проведення робіт, які вимагають апаратури.
- самостійність – чітко вказував недоцільність створювати великі групи, оскільки у такому випадку втрачається навчальний момент роботи;
- набуття практичних навичок – пропонував доручати учням самим складати нескладні прилади із вузлів та агрегатів;
- теоретична підготовка – перед проведенням дослідів учням заздалегідь необхідно підготуватися, опрацювати вдома теоретичні питання;
- дотримання правил техніки безпеки;
- естетична складова – на робочому столі повинні знаходитися тільки потрібні розчини та прилади, а після закінчення проведення прибирання;
- ведення робочого протоколу або щоденника [1, с.53].

Отже, на основі зазначеного можна зробити висновок, що педагогічні погляди О.І.Астахова на проведення шкільного учнівського експерименту не втрачають методичної цінності. Подальші дослідження, на наш погляд, доцільно спрямувати на подальше висвітлення педагогічних поглядів вченого щодо шкільного хімічного експерименту, з метою впровадження його педагогічної спадщини у сучасну методику навчання хімії в школі.

Література та джерела

1. Астахов О.І. Демонстрації та лабораторні роботи з хімії. Методичний посібник для вчителів середніх шкіл / О.І.Астахов. – К.: Рад. шк., 1949. – 183с.
2. Астахов О.І. Методика викладання хімії. Посібник для природничо-географ. відділів учит. Інститутів / О.І.Астахов. – К.: Рад. шк., 1953. – 252 с.
3. Астахов О.І. Застосування принципів дидактики в процесі навчання хімії // Викладання хімії школі / О.І.Астахов. – К.: Рад. шк., 1969. – Вип 5. – С.13-37
4. Астахов О.І. Методика і техніка хімічного експерименту в середній школі // Посібник для вчителів / О.І.Астахов, Г.М.Ніколаєва. – К.: Рад. шк., 1965. – 235 с.
5. Астахов О.І. Дидактичні основи навчання хімії / О.І.Астахов, Н.Н.Чайченко – К.: Рад. шк., 1984. – 128 с.
6. Боєчко Ф.Ф. Лабораторно-практичні заняття з органічної хімії / Ф.Ф.Боєчко, В.М.Найдан, А.К.Грабовий. – К.: Рад. шк., 1984. – 160 с.
7. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (Теоретичні основи) / Н.М.Буринська. – К.: Вища шк., 1987. – 255 с.
8. Грабовий А.К. Розвиток ідей про учнівський експеримент у вітчизняній педагогіці / А.К.Грабовий // Історико-педагогічний альманах. – Умань, 2008. – Вип. 2. – С.25-31
9. Лукашова Н.І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України: дис.доктора пед.наук: 13.00.02. / Лукашова Ніна Іванівна – К., 2011. – 500 с.
10. Крапивин С.Г. Записки по методике химии / С.Г.Крапивин; под ред. проф. В.Н.Верховского. – 3-е изд. – М.: Учпедгиз, 1936. – 224 с.
11. Киришкін Д.М. Методика навчання хімії / Д.М.Киришкін, В.С.Полосін. – К.: Вища шк., 1974. – 415 с.
12. Парменов К. Я. Экспериментальные работы учащихся по химии / К.Я.Парменов, И.Н.Сафонова, М.Л.Тетерин. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1952. – 147 с.
13. Парменов К.Я. Химия как учебный предмет в дореволюционной и советской школе / К.Я.Парменов. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 360 с.
14. Тюткало І. Лабораторні роботи з хімії в середній школі / Тюткало І. – Харків: Рад. шк., 1934 – 96 с.
15. Чернобильская Г.М. Основы методики навчання хімії / Г.М.Чернобильская. – М.: Освіта, 1987. – 255 с.
16. Ярошенко О.Г. Групова навчально діяльність школярів: теорія і методика (на матеріалі вивчення хімії) / О.Г.Ярошенко. – К.: Партнер, 1997 – 207 с.

В статті проаналізовані основні педагогічні погляди українського ученого-методиста А.І.Астахова на роль учителя в проведенні лабораторних і практичних робіт по хімії.

Ключевые слова: А.И.Астахов, учитель химии, школьный ученический эксперимент.

The author of the article has analyzed basic directions to pedagogical activity of A.I.Astakhov in school chemical education. Its topicality and meaning school chemical in the field of theory and methods of chemistry teaching has been shown.

Keywords: A.I.Astakhov, teacher of chemistry, school pupil experiment.

УДК 355.23: 37.035.7

МОТИВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ З ОВОЛОДІННЯ УНІВЕРСАЛЬНИМИ КОМПЕТЕНЦІЯМИ

Криворучко Ірина Яківна,
м.Хмельницький

У статті автор розглядає основні педагогічні умови, підходи та принципи формування універсальних компетенцій курсантів, розкрито основні шляхи цілеспрямованого спеціального формування мотиваційного компонента універсальних компетенцій.

Ключові слова: педагогічні умови, підходи, принципи формування універсальних компетенцій, мотиваційний компонент.

Вступ. У наш час в системі вищої школи суттєво зросла увага до проблем універсальних компетенцій. Універсальні компетенції мають надпрофесійний характер і необхідні в будь-якій сфері діяльності. Сьогодні будь-яка освітня установа не може сформувати рівень компетентності, достатній для ефективного вирішення проблем у всіх сферах діяльності й у всіх конкретних ситуаціях, тим більше в умовах, коли виникають і нові сфери діяльності, і нові ситуації. Мета професійної школи – формування універсальних компетенцій. У цьому випадку універсальними компетенціями можна означити здатність курсантів самостійно діяти в ситуації невизначеності при вирішенні важливих проблем професійної діяльності. Універсальні компетенції – загальна здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій. З огляду на це метою статті є визначення основних педагогічних умов щодо формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Результати дослідження. Для формування універсальних компетенцій у курсантів, зокрема ціннісно-значеннєвої, загальнокультурної, навчально-пізнавальної, комунікативної, дослідницької, компетенції творчої діяльності та самоосвіти, при викладанні дисциплін «Філософія», «Соціологія», «Політологія», «Культурологія» й «Етика та естетика» було визначено основні педагогічні умови. Сформувати універсальні компетенції можна, якщо, як зазначає Г. Цукерман, «створити умови та надати засоби (інструменти)» [8, с. 28]. В. Риндак педагогічними називає такі умови, що їх свідомо створюють в навчальному процесі та які забезпечують найбільш ефективне формування та перебіг необхідного процесу [5, с. 120].

Формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників можна визначити як процес цілеспрямованого й систематичного впливу на курсантів, метою якого є становлення такої особистості, яка має розвинені ціннісно-значеннєву, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, комунікативну, дослідницьку компетенції, компетенцію творчої діяльності та самоосвіти. При цьому педагогічні умови формування універсальних компетенцій курсантів слід трактувати як сукупність дій, спрямованих на поетапне та ефективне набуття курсантами знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що складають ці компетенції.

Різні дослідники визначають неоднакові педагогічні умови щодо формування тих чи інших компетенцій. На думку С. Мокеєвої, І. Решетової та А. Упшинської, специфіка педагогічних

цілей з розвитку універсальних компетенцій полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій викладача, а з огляду на результати діяльності курсантів, ефект їх розвитку в процесі засвоєння певного соціального досвіду [3, с. 44–45].

Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук серед умов формування й розвитку навчально-пізнавальної компетенції називають: 1) організацію самостійної пізнавальної діяльності, вибудовування її в повному циклі (цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка); 2) застосування методів активного, проектного, дослідницького, проблемного, інтерактивного, евристичного навчання, методів розвитку критичного мислення тощо з урахуванням вікових і психологічних особливостей особистості; 3) створення позитивного психологічного клімату; 4) встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і суб'єктами навчання, заснованих на рівності позицій партнерів по спілкуванню, що сприяє їх самореалізації і саморозвитку; 5) актуалізація і включення до змісту занять суб'єктного досвіду учнів [5].

Для визначення основних педагогічних умов формування універсальних компетенцій курсантів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін насамперед було враховано основні сучасні підходи до визначення цілей, змісту й методики навчання. Підхід – це домінуюча стратегія освіти й виховання, що діє в конкретній історичній період і відповідає потребам особистості й суспільства, меті виховання й освіти, у тому числі меті навчання.

Системотвірним чинником підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та формування універсальних компетенцій є гуманістичний підхід (Ш. Амонашвілі, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський та ін.). Він передбачає увагу до особистості курсанта, до розкриття ним свого творчого потенціалу. Цей підхід визначає необхідність створення умов, спрямованих на розкриття й розвиток духовних і пізнавальних здатностей курсантів на основі засвоєння ними основних соціальних та освітніх цінностей, що є найважливішим компонентом універсальних компетенцій.

Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук вказують на важливе значення при цьому компетентнісного підходу. Вчені трактують компетентнісний підхід як єдину систему визначення мети, відбору змісту, організаційного й технологічного забезпечення процесу підготовки спеціаліста на основі виділення спеціальних, загальних і головних компетенцій, що гарантують високий рівень і результативність професійної діяльності [1, с. 103]. Змістом освіти за компетентнісного підходу є розвиток у суб'єктів навчання здатності до самостійного вирішення проблем у різних сферах і видах діяльності. Зміст освіти у такому випадку є дидактично адаптованим соціальним досвідом вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем. Цей підхід дозволяє об'єднати інтелектуальну й діяльну складову освіти, тому що він пов'язує у відповідній конкретній сфері діяльності знання, уміння, навички й практичний досвід, інтегруючи їх у систему якостей окремої особистос-

ті, що виражається в її компетентності в цій діяльності. Важливим для цього учні називають створення умов для формування в курсантів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем [2].

Окрім компетентнісного, для формування універсальних компетенцій у курсантів має значення особистісно-орієнтований підхід (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пехота, І. Якиманська та ін.). Основне завдання особистісно-орієнтованого навчання – розвиток особистості: людина повинна вміти вибирати життєві змісти й принципи, приймати осмислені рішення, відповідати за свої дії й учинки, бути самостійною, внутрішньо вільною, ініціативною й творчою, володіти собою та ін.

Формування універсальних компетенцій вимагає також застосування аксіологічного підходу (І. Ісаєв, З. Равкін, В. Сластьонін та ін.). Аксіологічний підхід визначає завдання навчального процесу не тільки з позиції розкриття потенціалу особистості курсанта й розвитку його здібностей, але й прилучення його до загальнолюдських цінностей. Цінності в цьому випадку виступають як мета освіти і одночасно вони є засобами для оволодіння ціннісно-значеннєвою компетенцією.

З урахуванням того, що універсальні компетенції як системи, що складаються із трьох основних компонентів (мотиваційного, когнітивного й діяльнісного), необхідно зазначити, що вони також є елементом більш складної системи особистісних властивостей курсанта. Через це для формування універсальних компетенцій важливо брати до уваги також системний підхід (І. Блауберг, Н. Кузьміна, В. Садовський, Е. Юдін та ін.). Цей підхід досліджує об'єкт в цілісності та розвитку, враховує взаємозв'язок розглянутої системи з більшими системами, пов'язаними з нею спільною метою. Системний підхід визначає необхідність розробки методики формування універсальних компетенцій з урахуванням взаємозв'язку й взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів та умов педагогічного процесу. Він передбачає узгодження загальної мети й стратегії теоретичної і практичної діяльності викладачів та курсантів. Метою цього підходу є оптимізація системи, що означає якнайбільшу корисність [1, с. 101].

Побудова всього процесу оволодіння універсальними компетенціями від визначення мети до результату вимагає також застосування діяльнісного підходу (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Г. Щедровицький та ін.). Метою освіти з погляду діяльнісного підходу є розвиток курсанта через вирішення ним різних завдань. Результатом освіти виступає досвід вирішення таких завдань на основі формування універсальних навчальних дій, що забезпечують не тільки успішне засвоєння знань, умінь і навичок, але й формування картини світу й універсальних компетенцій.

На основі зазначених концептуальних ідей можна виділити такі принципи, на основі яких слід будувати роботу з формування універсальних компетенцій курсантів при вивченні ними дисциплін «Філософія», «Соціологія», «Політологія», «Культурологія» й «Етика та естетика»:

- принцип спрямованості освіти на особистісний розвиток курсантів;
- принцип активності навчання – означає, що освітній процес потрібно будувати так, щоб курсанти були суб'єктами навчальної діяльності;
- принцип орієнтації на єдність і взаємозв'язок видів та компонентів універсальних компетенцій, що обумовлює необхідність одночасного формування всіх їхніх компонентів;
- принцип мінімізації репродуктивних форм навчання;
- принцип проблемності навчання;
- принцип опори на самостійну навчально-пізнавальну діяльність курсантів;
- принцип оптимального поєднання індивідуальних і групових форм роботи в першу чергу завдяки спільній діяльності;
- принцип оптимального поєднання зовнішнього контролю та оцінки з самоконтролем і самооцінкою [1, с. 102].

Зазначені загальні підходи і принципи визначають основні напрямки роботи з формування універсальних компетенцій у

курсантів. Численні психологічні й дидактичні дослідження, зокрема праці Н. Бібік, О. Глузмана, О. Овчарук, О. Пометун, свідчать, що компетенція розвивається за умови цілеспрямованого спеціального формування її мотиваційного компонента. Мотивації є тими внутрішніми силами людини, які спонукають її до діяльності. Це система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість [7, с. 212]. Мотивація – це своєрідний психологічний механізм, за допомогою якого формується ставлення людини до праці, до людей, до пізнання.

Як зазначають Л. Подоляк і В. Юрченко, мотиви навчання є не тільки передумовою успішного професійного навчання курсанта, вони є також його наслідком. Мотиви формуються в діяльності, а організовує цю діяльність викладач, ставлення ж курсантів до цієї діяльності формуються в ній самій [6, с. 160]. Л. Подоляк і В. Юрченко вважають, що для цього потрібно формувати і підтримувати прагнення курсантів виявити і ствердити себе через навчальну діяльність. Із цією метою слід:

- збагачувати зміст навчального матеріалу особистісно орієнтованим матеріалом;
- ознайомлювати з майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, з вимогами, які вона висуває до знань, умінь і якостей фахівця;
- створювати уявлення про майбутнє життя в соціумі, допомогти усвідомити ближні (безпосередні) і кінцеві (перспективні) цілі навчання;
- скласти позитивний «Образ-Я», адекватний особистісній самооцінці курсанта;
- формувати ціннісні орієнтації, що пов'язані з майбутнім життям в суспільстві;
- формувати прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; виробляти у курсантів потреби і вміння самостійно працювати з літературою, навчатися самостійно;
- забезпечувати умови для самопізнання, самовиховання, стимулювати прагнення до самовдосконалення;
- підтримувати допитливість й «пізнавальний» психологічний клімат в курсантській групі.
- виховувати відповідальне ставлення до навчання [6, с. 164].

Ми звертали увагу на те, щоб навчальна діяльність курсантів набувала для них життєвого сенсу. Це відбувається тоді, коли вони розуміють цінність навчальної діяльності. Тоді така діяльність цілком поглинає курсантів, вони одержують задоволення від самої діяльності. З огляду на це ми слідували, щоб на всіх заняттях з дисциплін «Філософія», «Соціологія», «Політологія», «Культурологія» й «Етика та естетика» курсанти усвідомлювали свій ціннісний життєвий простір і бачили його зв'язок з обраною професією та своїм майбутнім як членів суспільства [6, с. 163]. Ми враховували, що навчання набуває для курсантів життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого особистісного зростання. З огляду на це самооцінку курсантів ми намагалися підвищувати завдяки успіху, а не зниженням рівня домагань.

Для забезпечення мотиваційної спрямованості навчання таким навчальним дисциплінам, як «Філософія», «Соціологія», «Політологія», «Культурологія» і «Етика та естетика» ми намагалися:

- будувати діяльність кожного курсанта на основі інтерактивності, тобто таким чином, щоб педагог мав можливість систематично протягом кожного заняття відслідковувати, коректувати, контролювати й оцінювати діяльність курсантів;
- забезпечувати зворотний зв'язок щодо виконання курсантами самостійної роботи як при індивідуальній роботі, так і при роботі в групах й контакті з викладачем;
- урізноманітнювати види самостійної діяльності курсантів на заняттях і для самостійної роботи на самопідготовці (індивідуальна, парна, групова, участь у конференціях та ін.);
- використовувати ціннісно-спрямовані ситуації: у цьому випадку уміння викладача використовувати ситуації й факти з життя, створити сприятливий мікроклімат на заняттях поживало процес навчання, викликало інтерес до навчальних дисциплін.

Окрім цього було враховано, що формування універсальних компетенцій і розвиток особистості курсанта, як зазначають Е. Зеєр, І. Зимня, О. Локшина, вимагає створення умов для співробітництва суб'єктів педагогічного прогресу, головним чином викладачів і курсантів. Воно передбачає вибудовування взаємодії викладачів і курсантів на основі відмови від авторитарного стилю спілкування, взаємоповаги, суб'єкт-суб'єктних відносин, розуміння ролі викладача як старшого товариша, що спрямовує й допомагає курсанту в його саморозвитку. У результаті формується атмосфера співробітництва, співтворчості, довіри, взаєморозуміння, що виступає додатковим мотивом до навчально-пізнавальної діяльності. Подібна атмосфера виховує колективістські почуття, толерантність, створює ситуацію успіху й сприяє виникненню й розвитку бажання просуватися вперед, формує здатність і готовність особистості до самоактуалізації на базі оволодіння універсальними компетенціями.

Висновок. Таким чином, педагогічні умови формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників – це сукупність дій, що спрямовані на поетапне та ефективне набуття курсантами знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які складають ці компетенції. Для формування універсальних компетенцій важливе значення має гуманістичний підхід, компетентнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, діяльнісний та системний та відповідні принципи. З урахуванням того, що універсальні компетенції розвиваються за умови цілеспрямованого спеціального формування мотиваційного компонента, визначено, що потрібно формувати і підтримувати прагнення курсантів виявити і ствердити себе через навчальну діяльність, використовувати різні способи підтримки позитивної мотивації курсантів, стимулювати їхні інтелектуальні почуття, на заняттях створювати атмосферу співробітництва, співтворчості, довіри та взаєморозуміння.

Література та джерела

1. Губа А.В. Концептуальні підходи до формування управлінської культури / А.В.Губа // Педагогіка і психологія. – 2008. – №2(59). – С.100–109.
2. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментари: Учебно-методическое пособие / Д.А.Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В.Соколова – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
3. Мокеева С.Г. Проблемы внедрения компетентностного подхода / С.Г.Мокеева, И.Г.Решетова, А.Е.Упшинская // Инновации в образовании. – 2011. – №4. – С.41-49
4. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография. Научная школа В.Г.Рындак / Под общ. ред. В.Г.Рындак. – Екатеринбург: Ур. отделение РАО, 2002. – 394 с.
5. Овчарук О. В. Развитие компетентностного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О.В.Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та український перспективи: кол. моногр. – К., 2006. – С.6-16
6. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : підручник / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
7. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Цукерман Г.А. Система Эльконина-Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Перемены. – М., 2005. – № 6. – С. 24–37.

В статье автор рассматривает основные педагогические условия, подходы и принципы формирования универсальных компетенций курсантов, раскрыты основные пути целенаправленного специального формирования мотивационного компонента универсальных компетенций.

Ключевые слова: педагогические условия, подходы, принципы формирования универсальных компетенций, мотивационный компонент.

The author of the article has considered main pedagogic conditions, approaches and principles of formation of universal competencies of cadets; has disclosed main ways of aim-directed special formation of motivational component of universal competencies.

Key words: pedagogic conditions, approaches, principles of formation of universal competencies, motivational component.

УДК: 371.134+338.48: 81'243+159.923.23

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ СФЕРИ

Кухта Марія Іванівна,
Чейпеш Іванна Василівна,
м.Ужгород

У статті розкриті особливості комунікативного підходу до формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристської сфери.

Ключові слова: іншомовна культура, комунікативний підхід, туристська сфера діяльності, соціально-культурний контекст комунікації.

Постановка проблеми. Посилення процесів глобалізації, інтернаціоналізація економічного потенціалу країн і континентів, розширення зв'язків між державами зумовлюють підвищення потреби іншомовної комунікації в усіх сферах життєдіяльності. Саме тому у професійній підготовці фахівців у вищій школі нагальною стала проблема перегляду методологічних підходів до іншомовної освіти студентів різних напрямів підго-

товки з метою формування в них готовності до міжкультурного діалогу у майбутній професійній сфері. Особливо це стосується туристської галузі, яка активно розширює канали іншомовної комунікації між різними народами й соціумами. В Україні туризм повинен пройти інтенсивні модернізаційні процеси відповідно до європейських і світових стандартів через системні трансформації, важливою складовою яких є підготовка компетентних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми методологічних підходів до вивчення іноземних мов загалом і формування іншомовної комунікативної культури (ІКК) зокрема присвячені праці як зарубіжних (І.Зимня, Н.Крилова, Є.Ножин, О.Пассов, О.Тарнопольський та ін.), так і українських (С.Денисенко, Г.Онкович, Л.Пуховська, О.Черепанова та ін.) вче-

них. Їх аналіз, а також узагальнення висловлених вченими концептуальних положень дають підстави вважати методологічною основою формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристської сфери такі підходи: діяльнісний, компетентнісний, комунікативний, культурологічний, соціокультурний та інші.

Для визначення теоретичних аспектів комунікативного підходу формування ІКК у межах даної публікації актуальним вважаємо поняття «підхід», сформульоване О.Тарнопольським як інтегративне поняття, яке передбачає не тільки те, як навчати (метод), але й чого (зміст) та для чого (мету) навчати. Отже, розкриваючи суть комунікативного підходу, ми торкаємося важливих дидактичних питань цілей, змісту, методів і засобів формування ІКК в контексті професійної підготовки фахівців.

У визначенні практичних аспектів означеної проблеми спираємося на дослідження О.Черепанової, у яких підкреслюється взаємозалежність між культурою, освітою та комунікацією у наявному полікультурному середовищі життя сучасної людини і аналізуються оптимальні умови міжкультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності.

Мета публікації полягає у визначенні особливостей комунікативного підходу до формування іншомовної культури студентів – майбутніх фахівців туристської сфери.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що оволодіти іноземною мовою для комунікативних цілей неможливо без засвоєння її культурних аспектів, оскільки комунікація завжди здійснюється в межах певної культури з допомогою конкретної мови, а її основу складають мовні картини світу, закони спілкування, напрацьовані у межах цієї мови й культури. Під іншомовною комунікативною культурою розуміємо інтегративну характеристику, яка охоплює спрямованість на комунікацію і здатність до використання іноземної мови в певному соціально-культурному середовищі.

Визначальним підходом в організації педагогічного процесу з іноземної мови дослідники справедливо називають комунікативний підхід: «Навчання мови ми повинні розуміти як навчання комунікативної діяльності» [5, с.7].

Загалом суть комунікативного підходу при вивченні іноземних мов впливає з психолінгвістичних ідей Л.Виготського, О.Леонтьєва, О.Лурії: розвивати уміння створювати іншомовні висловлювання залежно від об'єктивної реальності та предмета комунікації; розвивати уміння реалізації комунікативних інтенцій на іноземній мові; розвивати здатність використовувати іноземну мову адекватно до ситуації, з урахуванням ціннісного орієнтування на співрозмовника і предмет комунікації.

Найбільш вдало ідею комунікативності свого часу сформулював О.Леонтьєв [3]: з одного боку, – це оволодіння нерідною мовою на початковому етапі як засобом спілкування, з іншого, – спілкування нерідною мовою, що одночасно виступає дієвим засобом вивчення іноземної мови. Таке формулювання об'єднує різні напрями в методиці викладання іноземної мови і відмінні між собою традиції викладання.

Комунікативний підхід, як нам видається, найбільш яскраво відображає специфіку іноземної мови як навчального предмета у вищій школі. Його реалізація у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних навичок та умінь на основі іншомовної комунікативної діяльності, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) відбувається через їх застосування у процесі спілкування.

Комунікативний підхід в іншомовній підготовці фахівців туристичної сфери є особливо актуальним і характеризується специфічними ознаками. Це зумовлюється, на думку авторів навчального посібника „Педагогіка туризму”, тим, що проблема етичних норм і цінностей у туристичній сфері є особливо нагальною сьогодні, коли туризм, набуваючи тенденцій глобалізації, потребує коректив у виховній сфері, у ціннісних орієнтаціях, у мотиваційній спрямованості особистості туриста, у способах регулювання культурних конфліктів [4].

Варто наголосити, що в межах етики спілкування комунікація останнім часом постає як методологічна парадигма дослід-

ження широкого спектру проблем. У цьому зв'язку слід назвати ім'я сучасного німецького філософа К.Апеля, який пояснює етичні імперативи особистісної взаємодії з точки зору принципу «ідеальної комунікативної спільноти», маючи на увазі полікультурне середовище життя сучасної людини.

У пошуках морально-ціннісних орієнтацій, що характерні для сфери туризму та форм їх інтеграції, педагогіка туризму звертається до сучасних філософських теорій, насамперед до так званої парадигми комунікації. Суть зазначеної парадигми ґрунтується на трансцендентальній (ідеальній) мовленнєвій прагматиці, у межах якої сформувався один з найважливіших і найпопулярніших напрямів сучасної західної філософської думки – комунікативна філософія (К.Апель, Ю.Габермас, В.Кульман, П.Ульріх та ін.). Комунікативна філософія відкриває шлях до виховання людини нового типу і формування етичних норм її життя на основі досягнення взаєморозуміння в умовах полікультурності сучасного середовища. Комунікативна філософія надає таким етичним категоріям, як „відповідальність”, „справедливість”, „рефлексія”, „зрілість”, „суверенність особистості” нового, інтерсуб'єктного забарвлення. Звернення до комунікативної філософії зумовлене активізацією туризму у вимірах „життєвого світу”. В понятті „життєвий світ” сутнісно розуміється туризм як семантичний поділ світу на „наш” та „їхній”. Осі „своїх” і „чужих” утворюють множинність життєвих світів, плюралізм інтерпретацій світу тими, хто перебуває на „чужій” території як турист [2, с.44].

Іншими словами, комунікативний підхід у формуванні ІКК майбутнього фахівця сфери туризму спрямований насамперед на розвиток культури сприйняття та розуміння представників різних народів. З-поміж виокремлених філософом М.Шульгіним типів розуміння іншомовної культури беремо до уваги ті, які характерні для іншомовного спілкування у сфері туристської діяльності, зокрема:

1. Саморозуміння минулого, що означає, наскільки творець тексту (а це може бути викладач, екскурсовод, музеєзнавець) розуміє текст (культуру), інтерпретує його і, відповідно, наскільки розуміють інтерпретований текст туристи.

2. Синхронне сприйняття, тобто розуміння тексту (культури) іншого, що формується в даний момент часу в іншій культурі, під час подорожі [6].

У реальній туристській професійній діяльності вказані типи розуміння, як правило, функціонують не автономно, а в тій чи іншій мірі взаємодіють і взаємоперетинаються. Отож з психолого-педагогічної точки зору, виникає проблема адекватного розуміння себе для іншого з метою оптимального, толерантного розуміння себе для себе. Туризм надає можливість шляхом діалогу розкритися особистості, пізнати себе через спілкування з іншою культурою, іншими особистостями. Знову ж таки, з педагогічної точки зору, новий життєвий світ, що інтерпретується, дає людині потужний виховний стимул, що полягає не лише в осягненні власних традицій і звичаїв, а й у здійсненні взаєморозуміння, що позначається терміном «дискурс». Дискурс – це спосіб діалогічно аргументованої перевірки суперечливих доманяг значущості стверджувальних та нормативних висловлювань (а також дій) з метою досягнення універсального (тобто значущого для всіх, хто здатний до розумної аргументації) консенсусу. Для людини, яка освоює „чужий” „життєвий світ”, він буде своїм доти, доки культурний запас її знань буде відповідати соціальній структурі „життєвого світу”. Характеру „чужого” він набуває в момент появи нового досвіду, який ситуативно виникає у різних стосунках з іншою культурою [6].

Зі сказаного можемо зробити наступне узагальнення. Комунікативний підхід у формуванні ІКК передбачає наявність таких видів розуміння:

- традицій, умовностей;
- конотацій (асоціацій);
- культурної зумовленості поведінки;
- особливостей сприймання (навички аналізу, рефлексії, висунення гіпотез, вивчення способів розв'язання конфліктів, відмова від надмірного узагальнення).

Цікавим є критичне зауваження К.Крамша щодо поши-

реної думки про те, що вивчення іноземної мови автоматично призводить до міжкультурного взаєморозуміння [7]. Подібну позицію Д.Робінсон називає „синдромом чарівного польоту в іншу культуру”, стверджуючи, що досягнення порозуміння не відбувається автоматично, а завше вимагає певних зусиль, насамперед наявності певного рівня ІКК [8].

Висновки. Таким чином, на основі проаналізованих наукових позицій щодо проблеми дослідження [1; 2; 3; 5] комунікативний підхід до формування ІКК характеризується наступними ознаками:

- іноземна мова розглядається як засіб комунікації;
- вивчення іноземної мови відбувається через включення суб'єктів до комунікативної діяльності;
- суб'єкти навчання володіють когнітивними стратегіями та прийомами оволодіння мовою;

- навчальне заняття розглядається як комунікативна діяльність, що означає відмову від домінування формальних мовних вправ на користь діяльній і інтелектуально орієнтованих завдань, які забезпечують вивчення іноземної мови як джерела культури та соціокультурної інформації і засобу міжкультурного спілкування;

- перевага надається інтерактивним технологіям (імітаційно-рольові ігри, проблемно-комунікативні ситуації, моно- і діалоголінгвістичне конструювання, проектування тощо) і формам роботи (в групах і парами).

Практичний аспект комунікативного підходу відображає такий рівень володіння іноземною комунікативною культурою, який дозволяє користуватися іноземною мовою у професійній туристській діяльності, в конкретному соціально-культурному контексті.

Література та джерела

1. Довідник учителя англійської мови в запитаннях та відповідях / Авт. упор. О.С.Любченко. – Харків: Веста, 2006. – 608 с.
2. Єрмоленко В.Г. Комунікативна практична філософія. Підручник / В.Г.Єрмоленко. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.
3. Леонтьев А.А. Речь и общение / А.А.Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 6. – С.81-86
4. Федорченко В.К. Педагогіка туризму / [В.К.Федорченко, Н.А.Фоменко, М.І.Скрипник, Г.С.Цехмістренко]. – К.: Видавничий дім „Слово”, 2004. – 296 с.
5. Штофф В.А. Моделирование и ситуация / В.А.Штофф. – М.: Логос, 1996. – 191 с.
6. Шульгин Н.Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур / Н.Н.Шульгин // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С.22-49
7. Kramsch Cr. Context and Culture in Languages Teaching / Clair Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 295 p.
8. Robinson-Stuart G. Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Languages Classroom / G.Robinson-Stuart, H.Nocon // The Modern Language Journal. – N. – Y., 1996. – Vol. 80. – № 4. – P.431-449

В статье раскрыты особенности коммуникативного подхода к формированию иноязычной коммуникативной культуры будущих специалистов туристической сферы.

Ключевые слова: иноязычная культура, коммуникативный подход, туристическая сфера деятельности, социально-культурный контекст коммуникации.

The authors of the article have considered the specificity of communicative approach to the formation of foreign language communicative culture of future specialists of the tourist sphere.

Key words: foreign language culture, communicative approach, tourist sphere of activity, social-cultural context of communication.

УДК 371.-373.8

СУТНІСТЬ МАРКЕТИНГОВО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Кушнір І.І.,
М.Мукачєво

У статті обґрунтовано зміст поняття «маркетингова культура» керівника педагогічного коледжу як інтегральний компонент професійно-особистісної культури педагога, якому характерна сукупність маркетингових якостей, що визначають його стиль мислення, поведінки й емоційних ціннісних відносин у соціально-професійному середовищі та як інноваційну характеристику рівня професійно-особистісного досвіду, що визначається здатністю до досягнення цілей саморозвитку.

Ключові слова: маркетингова культура керівника педагогічного коледжу

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація в суспільстві, пов'язана з перспективою подальшого розвитку ринкових відносин, пред'являє принципово нові вимоги до освітнього рівня педагогічних працівників. Сьогодні кожен учитель повинен мати освіту, що відповідає запитам соціуму й власних професійно-особистісних потреб. Педагог тільки тоді виправдовує соціальні очікування, якщо його особистість, загальна й професійна культура розвиваються випереджальними темпами [4]. У свою чергу набувають значущості інтеграційні процеси, які слугують ефективним джерелом нарощування більш вагомої якості професійної діяльності педагогічних працівників. Однак існує протиріччя між соціально-економічним

характером вимог суспільства до змін особистості педагогів, зокрема керівників навчальних педагогічних закладів, й традиційним змістом їхнього професіоналізму, що не завжди передбачає роботу в інноваційному маркетинговому режимі, стримує розвиток як у педагогічному процесі.

Загальновизнано, що особистість педагога, його життєвий і професійний досвід, оточує професійне середовище, по-різному впливають на бажання й готовність реалізувати свої можливості в рамках обраної професії: особливо гостро це відчують керівники навчально-освітніх закладів. В останні роки із цієї причини особливе місце в дослідженнях професійної діяльності педагогічних кадрів приділяється проблемам інертності поведінки, вивченню стереотипізованих дій, що приводять до ефекту «професійної деформації», «професійного вигорання» (Л.Митина, Б.Рогів, Ю.Сенько, В.Синенко та ін.). Це важливо передбачати й попереджувати, оскільки їхнє усунення вимагає більше значних педагогічних зусиль й затрат.

Потребу педагогів-управлінців в маркетингово-орієнтованій діяльності, яка відповідає наявності внутрішніх ресурсів, що забезпечують активність і готовність до неї, можна розпізнати за допомогою характеристик інваріанта маркетингового потенціалу:

- інформаційно-пізнавальна готовність: усвідомлене прийняття й опосередковане використання загальновідомих по-

дань і понять маркетингу в проблемних ситуаціях побутового характеру;

- емоційна готовність: задоволеність професією й сферою соціально-професійних контактів, сприйнятливість до інновацій;

- діяльнісно-практична готовність: потреба у творчому підході до виявлення й самоорганізації внутрішніх ресурсів.

Таким чином, слід зробити припущення, що кожен педагог має нереалізований маркетинговий потенціал. А в ході здійснення інтеграційних процесів ключовим завданням підвищення кваліфікації педагогів-управлінців нами визначається розвиток у них, навчальності, соціально-перетворюючої професійної активності, яка б підтримувала прагнення постійно оновлювати професійно необхідні знання й уміння. У контексті педагогічного маркетингу це можна визначити як розвиток маркетингової складової соціально-професійного досвіду педагога, тобто універсальної здатності виконувати всі функції, причому робити це оптимально, успішно. Використовуючи зміст поняття "педагогічний маркетинг", А.Курбатова зв'язує його з технологіями керування персоналом.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Концептуальний розгляд теоретичних і методичних аспектів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розвитку їхнього професіоналізму (В.Воронцова, Л.Даниленко, М.Дробнохот, Л.Калініна, Г.Ковальчук, Н.Кузьміна, В.Маслов, А.Маркова, О.Мармаза, Н.Ничкало, Л.Пермінова, В.Пуцов, Н.Протасова, В.Сластьонін та ін.) виявило тенденцію, що існуюча нині вітчизняна система підвищення кваліфікації (у її державних і недержавних формах) продовжує успадковувати сформовану парадигму репродуктивного, вузькопрофесійного розвитку педагогів.

Такі соціально-значущі характеристики педагога ми відносимо до проявів компонентів маркетингової культури, що, на жаль, виявляють себе в розрізненому виді, поза соціально-професійним середовищем формування маркетингового досвіду професійної діяльності.

Слід відмітити – окремі елементи інтегративно-цілісного підходу, що поєднує формальний і неформальний способи вдосконалення професійної діяльності педагога, обговорюються на теоретичному й практичному рівні серед вітчизняних учених, однак цей факт ще більше підкреслює існуюче протиріччя між потребою педагогів у професійно-особистісному самовизначенні, самореалізації в умовах ринкових відносин і динамікою соціально-педагогічних реалій. Зауважуючи на цьому, більш гостро встає питання про концептуально оформлену систему формування маркетингово-орієнтованих знань, включенні їх у зміст програм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

У той же час система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за кордоном за останні десятиріччя перетерпіла істотні зміни в практичному рішенні завдань соціально спрямованого підвищення кваліфікації. Зокрема, зміст додаткової професійної освіти поступово наповнюється елементами «поведінкових наук»: умінням працювати в інтересах своєї організації, знанням обліку ділової кон'юнктури, умінням вибудовувати конструктивні ділові відносини з колегами, бути фахівцем-професіоналом не тільки усередині навчального закладу, але й за його межами тощо. (Е.Рэгг, Р.Годдарт, М.Хаттерслі, Б.Фідлер, Р.Купер, Д.Стаффлбім та ін.). Такі соціально-значущі характеристики можна віднести до елементів маркетингової культури. Але ці прояви виявляють себе в розрізненому, виді, поза соціально-професійним середовищем формування маркетингового досвіду, професійної діяльності педагогів. Напрацьований досвід практичної педагогічної, управлінської діяльності, життєвий досвід можуть бути розглянуті як передумова системного формування маркетингової культури.

Метою статті є обґрунтувати сутність маркетингової культури керівника педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на методологію некомерційного маркетингу, ми відносимо маркетингову культуру педагога-управлінця до соціально обумовленого системно організованого феномену й розглядаємо як впорядковану сукупність ринково-орієнтованих, професійно-ціннісних ідей і сві-

домо придбаних якостей особистості, що забезпечують у своїй єдності успішну професійну діяльність, як системно-утворюючу організацію маркетингової культури.

У результаті синтезу змістово-діяльнісного підходу до поняття маркетингової культури педагога [2] й наявні теоретичні наробітки з питань некомерційного маркетингу [3], наприклад, М.Орловою виділені критерії маркетингово-орієнтованої діяльності педагога. Однак у межах нашого дослідження їх можна адаптувати і розглядати й як критерії керівника педагогічного коледжу (як некомерційної складової):

- ціль - маркетинговий досвід професійно-особистісного саморозвитку;

- мотиви - задоволення професійно-особистісних потреб;
- засоби й дії - використання внутрішніх професійно-особистісних ресурсів і вибір ефективного способу комунікацій у різних соціально-професійних умовах;

- результат - некомерційний продукт, призначений для здійснення обмінів між суб'єктами професійної діяльності;

- оцінка й рефлексія - аналіз соціальних закладів, доцільності, перспективності, успішності придбаного маркетингового досвіду засобами самомаркетингу.

Поняття "самомаркетинг" – досить нове у психолого-педагогічній лексикі. Частіше його відносять до маркетингового дослідження особистості управлінця як необхідній роботі над собою, своїми потенційними можливостями, що відбивається на підвищенні загального рівня професіоналізму фахівця [1]. У наукових доробках, пов'язаних з дослідженням маркетингової діяльності в освіті, можна виявити змішання понять освітнього, педагогічного маркетингу.

Не претендуючи на новизну такого підходу до поняття маркетингу в освіті, у контексті нашого дослідження будемо розрізняти: педагогічний маркетинг як діяльність педагогічного працівника по виявленню, узгодженню, установленню або зміні соціально-професійних взаємин між суб'єктами освітнього середовища з метою досягнення позитивного соціально-педагогічного ефекту. При цьому фахівець аналізує педагогічну ситуацію, виявляє характер проблеми, можливі причини її виникнення, установлює причину (ставить діагноз), аналізує можливі варіанти рішення проблеми, вибирає найбільш оптимальний з них, приводить його в дію й паралельно здійснює контроль.

Освітній маркетинг слід розглядати як 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, а також як систему керування і поширення освітніх послуг закладом.

Таким чином, проблема маркетингової культури в контексті соціально-професійної діяльності працівників освіти залишається в стані розробки, широкого обговорення науковцями і педагогічними працівниками.

Українське своєчасним у даній ситуації представляється введення в педагогічний понятійно-категоріальний апарат терміна «маркетинг людинознавчих технологій» (В.Шепель). Доведено, що предметне знання цих технологій, уміння використовувати їх у повсякденній, зокрема управлінській, роботі може бути показовим для оцінки рівня професійної культури сучасного педагога-керівника освітнім закладом.

Таким чином, при розробці механізму формування маркетингової культури, ми спиралися на такі психологічні якості керівника (В.Леднев, І.Лернер, Г.Селевко, К.Платонов):

- соціально-професійні потреби особистості керівника,
- професійно-значущі якості,
- психологічні особливості,
- мотиваційні установки на здійснення цілей діяльності,
- ціннісні ставлення до професії, зокрема менеджера освіти.

У зв'язку із цим, педагогічний зміст маркетингової культури керівника нами визначено, по-перше, через інтегральний компонент професійно-особистісної культури педагога як сукупність маркетингових характеристик, що визначають його стиль мислення, поведінки й емоційних ціннісних відносин у соціально-професійному середовищі; по-друге, через іннова-

ційну характеристику рівня професійно-особистісного досвіду, що визначається здатністю до досягнення цілей саморозвитку.

У цілому такий підхід до маркетингової культури особистості керівника педагогічного коледжу не суперечить розумінню культури як узагальненої моделі, форми прояву життєвого досвіду людини, реалізації його в професійній діяльності (Л.Виготський, Н.Данилевський, Г.Коджаспірова).

Загальна спрямованість педагога до розвитку особистості, орієнтація його цінностей у напрямку інноваційної культури створює передумови для побудови педагогічної моделі пізнавально-творчої діяльності, компетентного, орієнтованого маркетингову діяльності. У даному контексті, дослідженнями багатьох педагогів підтверджено, що творчість є найбільш ефективним засобом самореалізації особистості, одночасно будучи й провідним способом нарощування культурного потенціалу особистості педагога, що забезпечує успішність його професійної діяльності (І.Ісаєв, У.Кан-Калик та ін.).

Процес формування нової «універсальної» моделі педагога-управлінця-професіонала постійно оновлюється відповідно до змін соціальних умов, освітніх парадигм, науково методологічних доробок. Дослідниками запропоновані концепції культури особистості як соціально обумовленого рівня розвитку особистості педагога (у певній сфері діяльності) відповідно до розповсюдженій в педагогічному середовищі моделлю особистості, сформованої на основі відомих робіт А.Ковальова, К.Платонова, М.Кагана та ін. Логіка авторів полягає в тому, що структура особистості являє собою сукупну характеристику, одним з компонентів якої є досвід особистості педагога. Причому розглядається цей досвід через призму якостей, що відповідають інваріантним культуро утворювальним компонентам діяльності (пізнавальна; моральна; професійна; естетична; комунікативна; фізична культура).

Таким чином, автори вихідної концепції в більшій мірі зводять процес становлення й розвитку особистості педагога до засвоєння їм всіх перерахованих вище культур, представлених елементами відповідної професійно-педагогічної діяльності. Такий висновок дозволяє сформулювати проблему: наскільки важливий в інтегральній структурі особистості, в процесі удосконалення професіоналізму керівника навчального закладу компонент маркетингової культури. Нажаль аспект маркетингової складової дослідниками не розглядається.

Аналіз проектів і програм розвитку особистості відповідних категорій педагогічних кадрів, моделей педагога дозволило нам виявити в загальну тенденцію вивчення професійної успішності керівника освітньої установи. Однак можливості розробки аналогічних моделей для керівників коледжів педагогічного спрямування не конкретизовані. Не досить повно відпрацьований базис і механізм реалізації подібних моделей через комплекс характеристик конкурентоздатності педагога. Не виділені в якості потенційних для розвитку професійної успішності педагога-управлінця умови підвищення кваліфікації в різних його формах. Крім того, на наш погляд, не врахована стереотипність мислення, представляється важливим сформувати вміння педагога-управлінця переборювати існуючі поведінкові обмеження, які перешкоджають функціональній успішності управління навчально-виховним закладом.

Аналіз вимог до особистості сучасного керівника педагогічного коледжу, його професіоналізму й багатофункціональності управлінсько-педагогічної діяльності розкриває протиріччя між потребою у професійно-особистісному самовизначенні,

самореалізації в умовах ринкових відносин і динамікою соціально-педагогічної реальності, коли доволі часто доводиться долати стреси й емоційно-психологічну напругу. Нажаль вміння сучасного педагога-управлінця здійснювати компромісний вибір, приймати чітке рішення в нестандартній ситуації, здатність сприймати іншу думку, позицію, стресостійкість не виділені в якості базових.

Тим часом, керівник постійно стає учасником вирішення морально-етичних, матеріальних й інших проблем, де від нього потрібно не тільки самостійність у їхньому рішенні, але й мобільність, гнучкість в ухваленні рішення.

Так, серед якостей керівника коледжу на перше місце поставлений професіоналізм, прагматизм, потім зовнішні манери, етика. Прагматизм багато в чому визначається здатністю адаптації до нестандартних управлінських, життєвих ситуацій у сучасному світі. Уміння приймати мир таким, який він є, з усіма передбачуваними й непередбаченими наслідками, - проблема для багатьох керівників, що не володіють основами маркетингу.

Аналіз різних підходів до вивчення професіоналізму сучасного керівника педагогічного коледжу показав, що формування маркетингової культури як інтегративної складової особистості може розглядатися найбільш перспективним фактором професійно-особистісного вдосконалення педагога-управлінця.

Виходячи з мети дослідження нами розроблено гіпотетичну модель маркетингової культури керівника педагогічного коледжу, що розуміється нами як реально сформована в культурно-педагогічному середовищі інноваційна форма прояву й реалізації маркетингового професійно-особистісного досвіду. Модель побудовано з урахуванням раціонального співвіднесення управлінсько-педагогічної професійної діяльності з категоріальним ланцюжком «цінності – взаємодія – поведінка – мислення».

Особливості маркетингово-орієнтованої діяльності керівника коледжу й інноваційний характер професійно-управлінської діяльності лягли в основу сформульованих принципів стратегії формування маркетингової культури як принципів некомерційного педагогічного маркетингу, зокрема принцип маркетингового перетворення; принцип маркетингової спрямованості; принцип варіативності діяльності; принцип самомаркетингу; принцип розвитку; принцип керованості. Організація процесу формування маркетингової культури керівника педагогічного коледжу відповідно до названих принципів припускає й низку специфічних концептуальних підходів, які реалізуються системно, цілеспрямовано в процесі етапного маркетингового вдосконалювання професійно-особистісних досягнень.

Висновки і перспективи розвитку даного напрямку дослідження. У статті нами обґрунтовано зміст поняття «маркетингова культура» керівника педагогічного коледжу як інтегральний компонент професійно-особистісної культури педагога, якому характерна сукупність маркетингових якостей, що визначають його стиль мислення, поведінки й емоційних ціннісних відносин у соціально-професійному середовищі та як інноваційну характеристику рівня професійно-особистісного досвіду, що визначається здатністю до досягнення цілей саморозвитку.

У подальшому дослідженні нами буде розроблено і обґрунтовано модель формування маркетингової культури керівника педагогічного коледжу у системі післядипломної освіти педагогічних кадрів, що у перспективі значно підвищить рівень маркетингу навчального закладу.

Література та джерела

1. Джеймс Дж. Эффективный самомаркетинг: искусство создания положительного образа / Пер. с англ. / Дж.Джеймс. – М.Филинь, 1998. – 128с.
2. Котлер Ф. Маркетинг. Менеджмент. / Ф.Котлер. – СПб: Питер Ком, 1999. – 896 с.
3. Курбатова А. Маркетинг в деятельности директора школы / А.Курбатова // Народное образование. – 2000. № 1. – С.53-60.
4. Сластенин В.А. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования / В.А.Сластенин, Е.И.Артамонова // Пед. Наука и образование. – 2002. № 4. – С.4-9.
5. Татьянченко Д.В. Консалтинговая служба в образовании / Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщиков. – М.:Новая школа, 1997. – 80 с.

В статтє обоснованно содержание понятия «макетинговая культура» руководителя педагогического колледжа как ин-

тегральный компонент профессионально личностной культуры педагога, которому характерна совокупность маркетинговых качеств, которые определяют его стиль мышления, поведения и эмоционально ценностных отношений в социально профессиональной среде и как инновационную характеристику уровня профессионально личностного опыта, который определяется способностью к достижению целей саморазвития.

Ключевые слова: маркетинговая культура руководителя педагогического колледжа.

In the article grounded maintenance of concept « culture marketing » of leader of pedagogical college as integral component of professionally personality culture of teacher, to which characteristic aggregate of marketings qualities, which determine his style of thought, conduct and emotional valued relations in a socially professional environment and as innovative description of level of professionally personality experience which is determined a capacity for achievement of aims of independent development.

Keywords: marketing culture of leader of pedagogical college.

УДК 378.147: 502/504

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ З РАДІОБІОЛОГІЇ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Кушнір Світлана Леонтіївна,
м. Вінниця

Готовність студентів-екологів до застосування знань з радіобіології є інтегрованою динамічною якістю особистості, що проявляється у стійкій мотивації до здійснення фахової діяльності, в наявності сучасних біофізичних та екологічних знань, свідомому і відповідальному ставленні до трансформації предметних компетенцій з радіобіології в ситуації реальних екологічних чи природоохоронних дій.

Ключові слова: вища екологічна освіта, підготовка з радіаційної біології, зміст, форми, методи, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Проблема виявлення умов, які ефективно забезпечують формування готовності людини до певної поведінки й діяльності, не втрачає своєї актуальності. В практиці вищої екологічної освіти вона представляє інтерес для багатьох дослідників [1; 3; 5; 6-9; 10]. Загальне, що об'єднує усі точки зору стосовно питання про умови формування готовності еколога до майбутньої професійної діяльності, – спроби зорієнтувати практику ВНЗ на використання сукупності умов, які ми й розглядаємо у статті.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на тому, що процес формування готовності студентів-екологів до застосування знань і умінь з радіаційної біології буде ефективним, якщо здійснюватиметься у різних видах навчально-пізнавальної діяльності; якщо залучати студентів до навчально-пізнавальної діяльності як репродуктивного, так і проблемного, проблемно-пошукового і творчого характеру в їхньому сполученні.

Мета статті – визначити педагогічні умови, що позитивно впливають на формування готовності студентів-екологів до застосування знання з радіаційної біології в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ми розуміємо поняття «готовність» до професійної екологічної діяльності як складне інтегративне утворення, єдність особистісних, індивідуально-психологічних якостей і системи фахових знань, умінь і навичок. Компонентами готовності є мотиви – цінність діяльності, наявність професійних знань, володіння практичними вміннями і навичками. Під педагогічними умовами розуміємо обставини, що забезпечують ефективне формування готовності студентів до застосування знань з радіобіології у майбутній діяльності. Пошук таких умов, із врахуванням напрацювань педагогів-дослідників, дозволяє виділити таку групу педагогічних умов: 1) сприяння позитивній мотивації студентів до майбутньої екологічно безпечної діяльності та усвідомлення значущості знань з радіобіології у забезпеченні збалансованого розвитку людства і біосфери; 2) ґрунтовна радіобіологічна підготовка майбутнього еколога на принципах міждисциплінарності, інтегративності і системності з метою формування системи знань про цілі, прин-

ципи, методи та засоби екологічної та природоохоронної діяльності на засадах парадигми сталого розвитку; 3) реалізація вимог особистісно зорієнтованого навчання до студента-еколога щодо його: інтелектуальних інтересів та особистісних потреб, установок; потенціалу природничих та соціально-гуманітарних знань, оперативного уміння; сформованості достатнього рівня емоційно-моральної культури; здатності до самоаналізу та самовдосконалення, креативності, ініціативності, відповідальності; 4) створення відносин співробітництва педагогів і студентів на основі взаємоповаги, взаєморозуміння та потреби у спільній пізнавальній діяльності; 5) забезпечення можливостей вільного вибору студентами-екологами навчальних предметів біологічного спрямування (з циклу дисциплін самостійного вибору студента); 6) забезпечення єдності основних компонентів підготовки студентів-екологів до застосування радіобіологічних знань у майбутній діяльності (мотиваційного, діяльнісного, особистісного, пізнавального, аксіологічного); забезпечення вимог щодо дидактичних засобів навчання для формування компетентності еколога із врахуванням важливості радіобіологічних компетенцій.

Загальна система педагогічних умов формування готовності студентів-екологів до застосування знань з радіобіології у майбутній професійній діяльності вбачається нам у вигляді такої схеми (Рис. 1).

Що стосується мотивації, то однією з важливих умов, яка забезпечує активність, підвищення й досягнення об'єктивно можливих результатів застосування знань з радіобіології у майбутній професійній діяльності навчальності при раціональних затратах часу і сил є позитивна мотивація [2; 11]. Саме вона зумовлює успіх навчання. Тому спонукання до навчання та мотивація розглядаються нами як спеціальні педагогічні умови й завдання. Звідси робимо принципово важливий для нашого дослідження висновок, що готовність студентів-екологів до застосування знань і умінь з радіобіології у професійній діяльності базується на усвідомленні їх потребі в екологічній та природоохоронній діяльності.

Вважаємо, що формування позитивної мотивації студентів-екологів до усвідомлення значущості законів радіобіології, до біологічно безпечної діяльності можливе за умов створення емоційної насиченості змісту екологічної освіти, використання проблемних ситуацій, прийомів заохочення, авансування особистості, коригування та підтримки дій студента та інших складових емоційного комфорту в процесі формування системи знань з радіобіології.

Проте, лише мотиваційного компонента недостатньо для прояву готовності студента-еколога до застосування знань з

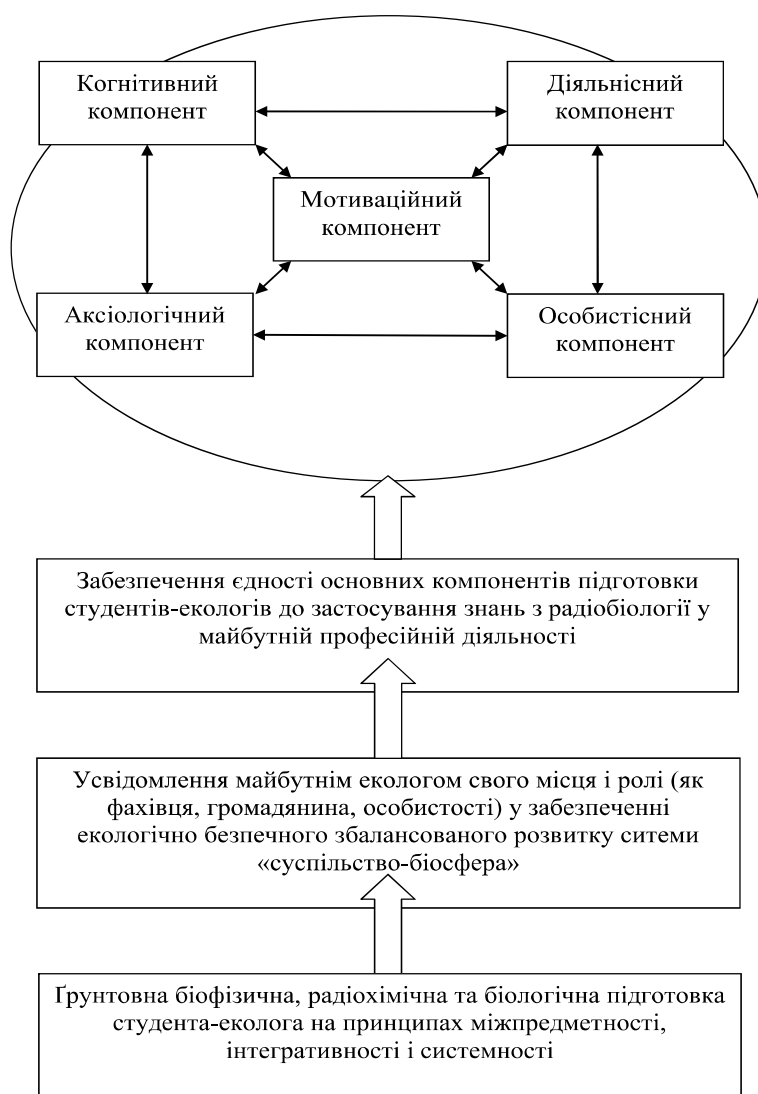


Рис.1. Педагогічні умови формування готовності студентів-екологів до застосування знань з радіобіології у майбутній професійній діяльності

радіобіології у майбутній професійній діяльності сформованості. Наш підхід ґрунтується на діалектичній єдності мотиваційного компонента зі змістовим та процесуальним [6-7]. Причому процесуальний компонент готовності розглядається нами як такий, що взаємозв'язаний із змістом радіобіологічних знань і базується на мотиваційному. Зауважимо, що розгляд будь-якого з цих компонентів ізольовано, без цілісного стану готовності до екологічної та природоохоронної діяльності, видається суб'єктивним та одностороннім.

Такий стан речей, на нашу думку, відображає об'єктивний синергетичний процес самоорганізації подальшої життєдіяльності еколога. Існує реальна обставина, – після закінчення ВНЗ майбутні екологи у професійній діяльності та повсякденному житті виступатимуть не тільки як фахівці, але й як громадяни, батьки тощо, отже їхні фахові знання повинні бути багатогранними, утворювати цілісну систему. Логіка нашого дослідження спирається на уявлення про те, що набуті ґрунтовні знання з радіобіології слугують «внутрішньою цензурою» радіаційно безпечної майбутньої професійної діяльності еколога.

Розглядаючи проблему радіобіологічної підготовки студентів-екологів до професійної діяльності вважаємо, що не можна обминути аспект гуманізації у її розв'язанні. Адже екологічна культура є складовою загальної культури людини. Сцієнтична ментальність змогла, на жаль, прищепити сьогодні багатьом людям погляд, що все те, що можна виконати технічно, допускається з погляду моралі. Сцієнтизм зводить цінності до

рівня звичайних відчуттів і відсуває на бік поняття етики і моральності, залишаючи місце тільки тому, що належить до сфери фактів.

Не потребує доведення, що професійна екологічна некомпетентність у поєднанні з екологічною безвідповідальністю часто призводить до особливо небезпечних для суспільства катастрофічних наслідків (трагедія Чорнобиля, різноманітні техногенні аварії тощо). Ми підтримуємо думку Н.Л. Магури, що екологічний авантюризм пов'язаний з професійним авантюризмом [4, с.47-48]. Останній виникає, коли інтереси тієї чи іншої галузі або відомства (іноді навіть окремої особи) беруть верх над загальнолюдськими інтересами. Отже, є підстави говорити про таке явище, як екологічна аморальність. Надання пріоритетів матеріальному у формуванні потреб та інтересів людини, недооцінка біоетики і моралі веде до її дегуманізації. Іншими словами, педагогічна проблема формування ставлення людини до природи тісно поєднана з проблемою гуманізації та гуманітаризації освіти.

Перенесення цієї думки на навчально-виховний процес підготовки студентів-екологів у ВНЗ дає нам підстави передбачати, що радіобіологічна складова екологічних знань з урахуванням соціального аспекту сприяє тому, що: 1) майбутній фахівець набуває знань і навичок, які відповідають сучасному розумінні екобезпеки, що спонукають його до професійного розуміння радіологічного контролю навколишнього природного середовища; формується особливе ставлення до екологічних наслідків дії радіоактивного випромінювання, що є обов'язковою умовою формування професійної компетентності; 2) радіобіологічний зміст екологічних знань забезпечує поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, виховання розвинутої і відповідальної особистості зі сформованим сучасним науковим світоглядом.

Структура готовності студентів до застосування предметних компетенцій з радіобіології у майбутній діяльності є похідною від інтегрованої єдності науково-теоретичної, моральної, психологічної, дидактичної та спеціально-біологічної готовності. Підкреслимо, що процес формування досліджуваної готовності є органічною ланкою цілісної підготовки фахівця-еколога у ВНЗ з властивими їй метою, змістом, засобами і конкретним результатом.

Уявляється очевидним, що критеріями, спроможними об'єктивно оцінити розвиток готовності та виступити метою підготовки студентів-екологів до реалізації набутих предметних компетенцій з радіобіології у майбутній професійній діяльності, є такі критерії: повнота засвоєння теоретичних знань з хімії, фізики, біофізики та радіобіології; ставлення студентів-екологів до застосування набутих знань і вмінь у майбутній професійній діяльності; характер практичної реалізації професійно адаптованого комплексу предметних компетенцій. Третій критерій свідчить, що здатність особистості до конкретних конструктивних дій щодо ефективного використання радіобіологічних знань в екологічній практиці доцільно поєднувати з практичною підготовкою до професійної діяльності.

З огляду на сказане, є підстави використати рівневий підхід до характеристики готовності студентів-екологів застосовувати радіобіологічні знання, уміння і навички у майбутній професійній діяльності. Методологічну основу цього підходу становлять уявлення про розвиток як універсальну діалектичну категорію, завдяки якій відбувається перехід від простого до складного, від нижчого до вищого з обов'язковим збереженням основного позитивного змісту попереднього та введенням новотворень [3, с.33]. Тому передбачаємо проведення чотирьох рівнів оцінки досліджуваної готовності (початковий, середній, достатній і високий), що узагальнено у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні та показники оцінювання готовності студентів-екологів до застосування системних знань та умінь з радіобіології у майбутній професійній діяльності

	Рівень	Показники оцінювання знань, умінь і навичок
1	2	3
	Початковий	Студент показує безсистемні знання; має нечіткі уявлення про застосування різноманітних методів радіобіології, методичних прийомів в екологічно безпечній діяльності; його дослідницькі дії неусвідомлені, здійснюються інтуїтивно, спостерігається мінімальна мотивація набуття радіобіологічних знань, умінь і навичок, слабо проявляється творча активність.
	Середній	Студент володіє матеріалом, ознайомлений з основними проблемами радіоекології; уміє висловлювати власну думку на основі принципів радіохімії і радіобіології; за допомоги викладача може сформулювати мету роботи, визначити проблему, об'єкт, предмет дослідження, гіпотезу, описати цілі, задачі і з'ясувати ступінь новизни та практичної значущості дослідження, виявляти залежність між фактами радіації та екологічними явищами; провести експеримент та формулювати висновки; зацікавлений у набутті знань і вмінь та навичок з радіобіології; виявляє творчу активність, здатність до фрагментарної самостійної діяльності.
	Достатній	Студент має систему знань з предмета; володіє значним арсеналом організації екологічно безпечної діяльності на засадах знань з радіобіології; сформована наукова основа дій, їх доцільність; присутні елементи новаторства та оригінальності в складі дій; високорозвинуті дослідницькі вміння і навички, спостерігається точність, виразність, швидкість та економічність дій; вміє впроваджувати результати досліджень науковців у власну діяльність; спостерігаються фрагменти розробки та впровадження власних ідей радіобіологічного спрямування у професійну підготовку еколога; працює у наукових гуртках; бере участь у науково-практичних конференціях, конкурсах наукових робіт, олімпіадах, має суспільно значущу мотивацію здобування екологічних знань, умінь і навичок, достатній рівень творчої активності особистості; здатний до самостійної професійної діяльності.
	Високий	Студент вільно висловлює власні думки, погляди, переконання, чітко визначає радіобіологічний зміст екологічних явищ, виявляє високий рівень предметних компетенцій з радіобіології; особливі творчі здібності та володіє прийомами перетворення власної діяльності в засіб збереження природи на засадах коеволюційної парадигми сталого розвитку суспільства і біосфери; його дії характеризуються науковою обґрунтованістю і доцільністю, усі завдання розв'язує на творчому рівні, з вільним володінням біологічними вміннями; бере активну участь у науково-практичних конференціях, наукових гуртках і проблемних групах, у конкурсах наукових робіт, олімпіадах; має суспільно значущу та пізнавальну мотивацію набуття біологічних знань, вмінь та навичок, здатний до самостійної творчої діяльності; схильний та здатний до самоаналізу власної діяльності, внесення коректив. Біологічні знання, вміння та навички систематизовані, аргументовані, ґрунтовні та мобільні.

Таблиця є наочним відображенням багатоструктурності і динамічності готовності студентів-екологів до застосування біологічних знань і вмінь у професійній діяльності.

Висновки. Отже, готовність студентів-екологів до застосування знань з радіобіології є інтегрованою динамічною якістю особистості, що проявляється у стійкій мотивації до здійснення фахової діяльності, в наявності сучасних біофізичних та еколо-

гічних знань, свідомому і відповідальному ставленні до трансформації змісту дисциплін радіобіологічного спрямування в ситуації реальних екологічних чи природоохоронних дій.

Перспективи подальших досліджень полягають у експериментальній перевірці ефективності формування готовності студентів-екологів до застосування знань з радіобіології за розробленою моделлю.

Література та джерела

- Білецька Г.А. Педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці екологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Ганна Анатоліївна Білецька. – Хмельницький, 2004. – 256 с.
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
- Іванців О.Я. Підготовка студентів біологічних факультетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Оксана Ярославівна Іванців. – Луцьк, 2000. – 25 с.
- Магура Н.Л. Формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти у процесі вивчення біології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Магура Неоніла Леоніївна. – К., 2001. – 236 с.
- Негруца Н.А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Негруца Наталія Андріївна. – К., 2003. – 246 с.
- Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: Монографія / Сергій Дмитрович Рудишин. – Вінниця: ВМГО «Темпус», 2009. – 394 с.
- Рудишин С.Д. Теоретико-методичні засади біологічної складової підготовки еколога у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (біологія)» / Сергій Дмитрович Рудишин. – К., 2010. – 556 с.
- Рудишин С.Д. Концепція біологічної підготовки еколога у вищій школі / Сергій Дмитрович Рудишин // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С.54-59
- Рудишин Сергій. Інтеграція біологічних знань у зміст нормативних навчальних дисциплін при підготовці майбутніх екологів / Сергій Рудишин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 1. – С.117-124
- Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 216 с.
- Томчук М.І. Психологія вищої школи: Навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.І.Томчук – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2005. – 112 с.

Готовность студентов-экологов к применению знаний по радиобиологии является интегрированным динамическим качеством личности, что проявляется в виде стойкой мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, в наличии современных биофизических и экологических знаний, сознательном и ответственном отношении к трансформации предметных компетенций по радиобиологии в ситуации реальных экологических или природоохранных действий.

Ключевые слова: высшее экологическое образование, подготовка по радиобиологии, содержание, формы, методы, педагогические условия.

The preparedness of students ecologists for the radiobiology knowledge use is the integrative dynamic personality quality, which is displayed in the steadfast motivation to special activity realization, in the availability of modern biophysical and ecological knowledge, conscious and responsible attitude to the contents transformation of disciplines of the radiobiological deraction in situation of real ecological or natural preserved actions.

Key words: high ecological education, radioactive biology training, contents, forms, methods, pedagogical conditions

УДК 372.811

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Леган Вікторія Петрівна,
м.Ужгород

Дана стаття покликана узагальнити використання певних методів викладання іноземної мови на практиці.

Ключові слова: прямі та непрямі методи, комунікативний, мовчазний, аудіо-лінгвальний, текстуально-перекладний метод.

Дослідження питання методу та його вибору було й залишатиметься актуальним, оскільки інтеграція іноземної мови в усі сфери життя є неперервним процесом, а оволодіння іноземною мовою стає неодмінним атрибутом висококваліфікованого фахівця.

Метою статті є узагальнити можливості використання певних методів у викладанні іноземної мови.

Оскільки термін «метод» має різне тлумачення, класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. В залежності від того, який аспект мови переважає у навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та безперекладні (прямі).

Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод та метод навчання читання. У назві методу може відбиватися спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний), а також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний; зв'язок методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів - методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладона, а також методи, в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний або певні психологічні феномени: методи релаксації, гіпнопеї, сугестопеї, активізації резервних можливостей особистості [4; 8].

Проблемою створення методів та їх застосування займаються й сьогодні. Такі науковці як Г.В.Барабанова [1], М.І.Климок [6], О.А.Нікітіна [10] досліджують та аналізують методику та первинні структурні одиниці учбового процесу при навчанні зрілого професійно-орієнтованого читання студентів технічного вузу і особливості його побудови для формування відповідного комплексу навиків і умінь.

Отже, дослідники проблеми виділяють декілька груп методів на які слід звернути увагу у процесі викладання іноземної мови:

Перекладні методи. Метою навчання в межах граматико-перекладного методу є навчання читання та перекладу тек-

стів, переважно художніх, на рідну мову. В цьому вбачається загальноосвітня мета вивчення іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення студентів за допомогою граматичних вправ. У названих перекладних методах чітко виступає як основа навчання, так і основні засоби навчання: у граматико-перекладному методі - вивчення граматики та дослівний переклад, в текстуально-лексико-перекладному - вивчення мови на зв'язних, здебільшого оригінальних текстах шляхом перекладу їх на рідну мову.

Найбільш відомими представниками текстуально-перекладного методу були Ж.Жакото (Франція), Д.Гамільтон (Англія), А.Шаванн (Швейцарія). Основні принципи перекладних методів навчання іноземними мовами:

1) писемне мовлення, яке представляє справжню мову, як основа навчання - розмовна мова вважалася на той час відхиленням від існуючої норми;

2) синтез і дедукція як найголовніші процеси логічного мислення, що зумовлюють заучування граматичних правил та слів і складання на їх основі речень, - у граматико-перекладному методі, а також аналіз як провідний процес логічного мислення і відповідно аналіз та дослівний переклад зв'язних оригінальних текстів - в текстуально-перекладному методі;

3) засвоєння мовного матеріалу шляхом перекладу та механічного заучування, а також застосування аналогії (в текстуально-перекладному методі), тобто на базі рідної мови [7, с.55].

Підручники, створені на основі текстуально-перекладного методу, знайшли особливо широке застосування в умовах самостійного вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю до теперішнього часу користуються підручники для самостійного вивчення мови Ш.Туссен-Лангенштейда, які були створені для оволодіння майже всіма європейськими мовами.

Головними досягненнями перекладних методів є деякі прийоми роботи з текстом (аналіз та переклад важких місць, пошук у тексті вивченого лексичного та граматичного матеріалу, встановлення різноманітних аналогій з рідною мовою і т. ін.), які використовуються в навчанні і в наш час. Проте перші в історії методики перекладні методи мали серйозні недоліки. Вони були погано орієнтовані на оволодіння мовою як засобом спілкування, навіть у плані навчання читання. Основною їх метою було одержання загальної освіти, яку розуміли як розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики або як загальний розвиток шляхом читання та перекладу текстів. Характерним для цих методів був відрив форми від змісту. Так, при граматико-перекладному методі в деяких підручниках для вправ навмисно підбирались зовсім не пов'язані одне з одним речення, щоб не відволікати увагу учнів від форми, яка в мові

визнавалась єдиним об'єктом вивчення.

Прямі методи. Для виникнення і розвитку прямих методів, окрім соціальних факторів, велике значення мали досягнення лінгвістики та психології. Лінгвістична теорія младограматиків надає великої ваги проблемам навчання вимови - важливої передумови усного мовлення. Для навчання вимови створюється теоретична основа, а опис аналогій у мовах використовується з метою навчання граматики без обов'язкового заучування правил [5].

Не менше значення для розвитку прямих методів мали досягнення психології. Засновник експериментальної психології В.Вундт у своїх працях, присвячених проблемам мови, залишаючись на позиціях асоціативізму, показав, що мовлення являє собою діяльність, в якій основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття. У процесі мовлення речення виникає у свідомості людини як цілісний витвір.

Певний вплив на методику навчання іноземних мов мали дослідження американського психолога Е.Торндайка в галузі порівняльної психології. Він висунув теорію "спроб і помилок", згідно з якою випадково знайдена реакція на стимул закріплюється в результаті повторень.

Основні положення прямих методів можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення.

Згідно з соціальним замовленням суспільства метою навчання є практичне володіння іноземною мовою, під яким розуміли оволодіння усним мовленням. Це призвело до того, що до теперішнього часу збереглося і має місце невинуватене ототожнювання практичного володіння іноземною мовою виключно з усним мовленням. Основною заслугою представників прямих методів є те, що вони віддали перевагу живій розмовній мові і розробили методику навчання усного мовлення. Навчання за цими методами відбувалось в атмосфері іноземної мови на відміну від занять за граматико-перекладним методом, на яких мали місце "розмови про іноземну мову на рідній мові" [12].

До недоліків прямих методів можна віднести безпідставність повного виключення рідної мови з процесу навчання. Як дотепно зауважив Л.В.Щерба, можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів. Незважаючи на всі зусилля викладачів, студенти мимовільно, особливо на перших порах, намагаються встановити у своїй свідомості зв'язки між словами рідної мови та іноземної. Сучасна практика синхронного перекладу остаточно спростувала тезу прихильників прямих методів про неможливість власне перекладу. Недоліком прямих методів є повне заперечення ролі граматики, або ж виключно індуктивне її засвоєння: поступове накопичення мовних фактів у процесі мовлення.

Усний метод Гарольда Пальмера. У своїй методичній концепції Пальмер керувався лінгвістичним вченням соціологічної школи (Ф.де Соссюр, А.Мейє), психологією поведінки (Е.Торндайк, Дж.Уотсон) та прагматичною педагогікою Д.Дьюї. Виходячи з цих напрямів у лінгвістиці, педагогіці та психології, Пальмер висуває імітацію та "заучування напам'ять як основні принципи навчання іноземної мови. Пальмер вважає, що, незалежно від мети курсу іноземної мови, навчання завжди слід починати з усного мовлення, надаючи початковому ступеню вирішального значення. Пальмер вважає заучування основою всякого вивчення мови, яке поширюється не лише на окремі слова, але й на словосполучення та речення. Цілісне запам'ятовування, на його думку, дає можливість уникнути помилок, звільнитися від абстрактних роздумів, негайно використати засвоєний матеріал у своєму мовленні. Безперечною заслугою Пальмера є зведення в систему численних і різноманітних вправ, які об'єднуються головним завданням формувати правильні навички усного мовлення.

Серед недоліків методичної системи Пальмера можна виділити неправомірне ототожнення засвоєння дитиною рідної мови, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння іноземною мовою в штучних умовах, вна-

слідок чого учням на першому етапі протягом досить тривалого періоду часу відводиться пасивна роль - сприймання мови вчителя. Штучне стримування мовленнєвої діяльності, переважання механічного заучування та імітації залишає мало місця та часу для ініціативного мовлення, яке, як вважає Пальмер, розвивається самостійно на основі сформованих мовленнєвих навичок.

Аудіо-лінгвальний метод. Цей метод, був запропонований Чарльзом Фрізом (1887-1967) та Робертом Ладом (1915) в США в 40-50-і роки XX ст., є своєрідним розвитком ідей Гарольда Пальмера. Розроблена ними методика роботи зі структурами справила значний вплив на сучасну методіку. У процесі оволодіння структурами мають місце такі послідовні етапи: заучування моделей шляхом імітації, свідомий вибір нової моделі у її протиставленні вже відомим, інтенсивне тренування з моделями і вільне вживання моделі.

Цикл занять за аудіо-лінгвальним методом розпочинається роботою з коротким (4-6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу напам'ять. В аудіо-лінгвальному методі основна увага зосереджується на структурах, а лексиці не надається особливого значення, що й відрізняє його від прямого методу, де лексичний аспект речення часто є визначальним. Проголошення основним способом засвоєння структур механічне повторення не пов'язаних одне з одним речень нагадує собою граматико-перекладний метод. На відміну від прямого методу, де з самого початку імітується усне спілкування і учнів навчають робити зв'язні висловлювання, в аудіо-лінгвальному методі на початковому ступені зв'язні висловлювання не передбачені (якщо не враховувати обмежені кількості невеликих діалогів).

Сугестивний метод. Цей метод (метод навіювання) створений у другій половині XX ст. в Софійському інституті сугестивної (Болгарія), названий іменем його творця, психотерапевта за фахом, Георгія Лозанова. Лозанов як лікар-сугестолог дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей, які він спостерігав у своїх пацієнтів. Безпосередня дія викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані "псевдопасивності", і, головним чином, саме його сугестивна, навіююча дія сприяє усуненню психо-травмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некоммунікбельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та "мовного бар'єру" іноземної). Такий вплив, на думку Лозанова, створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, він допомагає розкрити резервні можливості учнів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу.

Комунікативний метод. Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю.І.Пассова), а саме:

- 1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання;
- 2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.);
- 3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою;
- 4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях.

У процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікативної компетенції - здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативне виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями

мови. У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються опори різних видів: змістові та смислові, словесні й зображальні, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікро текст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англійських країнах - США та Великобританії - в останні десятиріччя ХХ ст., все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методіці, які мають різні назви - свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Драматико-педагогічний метод. Великий інтерес викликає також і драматико-педагогічна організація навчання іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Виділяють різні аспекти драматико-педагогічного навчання: теоретичний, індивідуально- і соціально-психологічний, психолінгвістичний, літературно- і мовно-дидактичний. Основним девізом цього методу є: ми вчимо і вчимось мови головою, серцем, руками і ногами. Головна ідея методу - вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому як живі картини в застиглих, нерухомих позах.

"Мовчазний" метод. Одним із основних принципів "мов-

чазного" методу, розробленого Галемом Гатенго, є підпорядкованість навчання учінню. Цим визначається "мовчазна" роль учителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики для демонстрації введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

Груповий метод. Широке розповсюдження отримав також так званий "груповий метод", запропонований чиказьким професором психології Чарльзом Карреном. Основні принципи навчання були запозичені із сфери стосунків консультанта з клієнтом; вони орієнтовані на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання. Це передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях без опори на підручник.

Класична методика найбільш часто використовується в мовних вузах і школах. Вивчення англійської мови при даному підході здійснюється з азів, з алфавіту і фонетики. Увага приділяється всім чотирьом компонентам вивчення: аудіюванню, читанню, писанню та говорінню. Процес відбувається планово і дає стабільні фундаментальні знання. Дана методика викладання англійської мови дозволяє створювати не тільки грамотну усну мову, а й письмова мова не представляє для учнів складнощів.

Проаналізувавши та розглянувши різні методи можна зробити висновок, що методика викладання розвивається і дає можливість доступніше подавати іншомовний матеріал завдяки тому чи іншому методу. На нашу думку, доцільно використовувати не один, а поєднувати кілька методів, оскільки це дає змогу викладачеві охопити різні рівні підготовки студентів.

Перспективи подальшого дослідження даного питання є відкритими, тому що мова - явище яке постійно розвивається, а потреба в знаннях іноземних мов зростає за геометричною прогресією.

Література та джерела

1. Барабанова Г.В. Структура учбового циклу при навчанні професійно-орієнтованого читання студентів немовного ВНЗ / Г.В.Барабанова // Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Межпредметные связи. Научные исследования. Опыт. Поиски. - № 12. - С.36-41
2. Бех П.О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П.О.Бех, Л.В.Биркун //Іноземні мови. - 1996. - № 2. - С.3-8
3. Бухбиндер В.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам /под ред. В.А.Бухбиндера, Г.А.Китайгородской. — К.: Вища школа, 1988. — 344 с.
4. Заборовський В.В. Історія методик викладання іноземних мов / В.В.Заборовський, І.Г.Мерзлікіна // е-Журнал Педагогическая наука: История, Практика, Тенденции развития. - 2010. - №4
5. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Г. А. Китайгородская. - М.: Высшая школа, 1986. - 112 с.
6. Климчук В.І. Короткий огляд методів навчання іноземної мови [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.rusnauka.com/13_NPN_2010/Philologia/65737.doc.htm. - Загол. з екрану. - Мова укр.
7. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Яков Моисеевич Колкер. - М.: Academia, 2001. - 258 с.
8. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории / П.Костера; под ред. А.С.Лурье. - М.: Высшая школа, 1986. - 151 с.
9. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / [Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько и др.]. - Минск: ВШ, 2000. - С.58-70
10. Никитина О.А. Иностранный язык в неязыковом вузе: материалы национально-культурного содержания в подготовке будущих специалистов / Оксана Анатольевна Никитина // Высшее образование сегодня. - 2006. - №10. - С.53-55
11. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост.А.А.Леонтьев. — М.: Рус. яз., 1991. — 360 с.
12. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / [Фоломкина С.К., Гез Н.И., Зимняя И.А., Шайкевич А.Я., Рахманов И.В.]; / под ред.М.В.Рахманова. - М.: Педагогика, 1972. - 320 с.

Данная статья призвана обобщить использование определенных методов преподавания английского языка на практике.

Ключевые слова: прямые и косвенные методы, коммуникативный, молчаливый, аудио-лингвальный, текстуально-переводной метод.

The author of the article has considered the issue of using different methods in the process of teaching foreign languages.

Key words: direct and indirect methods, communicative, silent, audio-lingual, textually-translational method.

УДК 37.014.3(477.87)“19”

УНІФІКАЦІЯ ШКІЛ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Лебеза Іветта Аттілівна,
м.Ужгород

У статті розглядається проблема розвитку змісту гуманітарної освіти у зв'язку з реформуванням шкільництва на Закарпатті. На початку XX століття на Підкарпатській Русі виникла потреба в уніфікації горожанських шкіл з чеськими. Багато чинників не дозволяло провести відповідним чином уніфікацію горожанських шкіл: сама організація цих шкіл, невідповідність підручників та навчальних програм, погане становище шкільних приміщень.

Ключові слова: уніфікація, реформування, зміст освіти, методи навчання, проблеми педагогічної науки, навчальний процес.

Постановка проблеми. Зміст гуманітарної освіти Закарпаття (Підкарпатської Русі) початку XX століття у значній мірі залежав від освітніх реформ, що проводились урядом Чехії. До прикладу потрібно навести проблему уніфікації горожанських шкіл, яка мала за мету об'єднати горожанські школи історичних земель Чехословацької Республіки та Підкарпатської Русі. Це, в свою чергу мало відобразитись на кількості годин, відведених для вивчення тих чи інших дисциплін, на навчальних підручниках, посібниках, та й взагалі, на змісті освіти, її меті і завданнях.

На особливу увагу в рамках досліджуваної проблеми заслуговує праця Ю.В.Телячого “Реформа української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920): історичний аспект”, в якій автор висвітлює історичні, організаційні основи реформи шкіл і проаналізував зміст нової освітньої політики урядів держав [8].

Частково проблему реформування шкільної освіти на Підкарпатській Русі у XX столітті розкриває у своєму дослідженні Лариса Дмитрівна Березівська [4].

Досліджуючи проблему розвитку і становлення змісту гуманітарної освіти на Закарпатті, ми намагаємось відстежити провідні чинники, які впливали на нього (йдеться про зміст освіти) і визначали подальший розвиток регіональної освітньої політики. Питання уніфікації горожанських шкіл на Підкарпатській Русі початку XX століття тісно пов'язане із досліджуваною нами проблемою, і окрім того, воно не було охоплено окремим дослідженням. Цим і обумовлюється потреба в здійсненні даної теоретичної розвідки.

Отже, метою нашого дослідження є розкриття сутності уніфікації горожанських шкіл на Підкарпатській Русі на початку XX століття і з'ясування його впливу на зміни в змісті гуманітарної освіти.

У 1927 році на Підкарпатській Русі були чотири класові школи, хоча на всіх інших частинах республіки лише три класові. До чотири класових шкіл ходили діти з третього шкільного року народної школи, до трикласових – з 5 шкільного року.

На нашу думку, організація чотири класової горожанської школи була кращою, ніж три класова. І якби чотири класова організація шкіл була перенесена до інших частин республіки, то це дозволило б досягти кращих успіхів на освітянській ниві. Складною була ситуація в плані неоднорідності організації горожанських шкіл: школа, яка в Чехії була одно класною, – у нас – двох класною.

Отже на Підкарпатській Русі горожанські школи потрібно було об'єднати, уніфікувати з чеськими. Необхідно було зважати на те, коли провести уніфікацію і якими способами це здійснити. Окрім того, слід було здійснити реформи таким чином, щоб уніфікація відповідала потребам Підкарпатської Русі і, ніяким чином не стала б кроком назад у розвитку шкільництва.

Насамперед, для того, щоб тодішні горожанські школи стали такими, як чеські, потрібно було виключити 1 класи, і змінити числа наступних класів на 1, 2 і 3. Це в свою чергу передбачало зміни у організації навчання. Для нового першого класу

мали приймати учнів з 5 навчального року народної школи.

Для найкращої організації процесу уніфікації горожанських шкіл, а також з метою підготовки громадської думки до реформування у галузі шкільництва, було вирішено провести широке опитування. Для цього було розроблено кілька анкет, що мали різне цільове призначення. Результати опитування за першою анкетною (“порадному відділу”) давали одностайно позитивну відповідь у плані уніфікації: уніфікація повинна бути проведена за “будь-яку ціну”. За результатами другої анкети (директорів горожанських шкіл) також схвалювалась позиція за об'єднання, але виокремлювалась вимога щодо наявності вступного іспиту при прийнятті до горожанських шкіл, або щоб перед вступом до 1 класу дитина була один рік у підготовчому класі, який мав би засновуватися при кожній горожанці. На основі цього проекту горожанські школи формально були б трикласові, але в дійсності мали б чотири класи.

Результати опитування за третьою анкетною (інспекторів народних шкіл) виявились протилежними до попередніх. Тут відстоювалась позиція, згідно якій уніфікація тодішніх горожанських шкіл зі школами історичних земель не має і не може бути проведеною, достатньо домогтися визнання четвертого класу за рівноправний з четвертим – доповняючим – класом чеських горожанських шкіл.

Щоб дізнатись думку вчителів стосовно цього питання, шкільним відділом були опитані поодинокі вчительські корпорації. Вони висловлювали свої думки стосовно способу зміни навчальних основ і кількості годин, навчальних підручників і своє відношення до середніх шкіл. Майже всі школи згодні були провести уніфікацію, але щоб вона була поступовою і належно організованою. Адже, з народних шкіл приходили учні із слабкою підготовкою і п'ятий навчальний рік ніяк не міг замінити перший клас горожанської школи. В новому першому класі учні проявляли би слабкі успіхи й якість освіти, зрозуміло, була б низькою.

Про справжню уніфікацію можна було говорити лише тоді, коли б підкарпатські народні школи стояли на однаковому рівні з народними школами Чехії. При тодішньому становищі народних шкіл реально було досягти лише зовнішнього з'єднання [7, с.2] при ще більших відмінностях відносно внутрішньої роботи.

Тому пропонувалось відкласти уніфікацію до кращих умов функціонування народних шкіл, щоб залишити при горожанських школах замість першого класу – підготовчий клас. Там навчав би вчитель за зразком народної школи. Були пропозиції, щоб в цих школах навчали фахівці за зразком горожанської школи.

Стосовно організації навчання пропонувалось здійснювати її на манер чеських горожанських шкіл. Мукачево, Берегове і Севлюш вирішили підготувати самостійні проекти організації життєдіяльності шкіл. Найкращий варіант запропонувала горожанська школа в Білках, яка подала вже готовий проект програм. На основі практичного досвіду запропонувала свій варіант і рахівська школа.

Що стосується числа годин гуманітарних предметів, то були невеликі відхилення від розпорядження міністерства від 4 червня 1926 року ч. 42.923–I, (V. M. Š. 1926, стор. 220): виховні ручні роботи в III класі 2 години, гімнастика по 1 годині в кожному класі, жіноча ручна робота і домашня наука в III і IV класах – 4 години [7, с.2].

Більшість шкіл хотіло, щоб при школі державним фінансуванням були організовані однорічні навчальні курси (новий IV клас), навіть із 15 учнями. Підручники пропонували зменшити в об'ємі матеріал і робити переклад із книг чеських шкіл.

Учні, які переходили з однієї середньої школи до іншої мали б здавати лише диференційований іспит з предметів, які

в школі, де вони до цього часу були, не викладались. Потрібно було зробити спільні навчальні програми та підручники із врахуванням того, що середня школа мала перейняти методику навчання і практичний характер горожанської школи.

Окрім наведених пропозицій, які були висловлені вчительськими корпораціями горожанських шкіл, варто сказати і про дальші перепони. Однією з таких була "несумісність" навчальних основ тогочасної народної школи з основами уніфікованої горожанської школи. Дотепер учні з 4 класу народної школи переходили до горожанської. Вищий ступінь народної школи, відповідав горожанській і мав подібний розподіл навчального матеріалу за роками навчання. Якщо учні переходили б з 5 класу народної школи, то програма навчання перехресувалася б з програмою горожанської, в якій матеріал повторювався б обширніше. Для цього слід було переглянути (переробити) програми навчання народної школи за попередні отири роки.

В інших краях горожанська школа нав'язувала народній восьмирічне навчання, і якщо проводити уніфікацію горожанської, то треба було теж саме зробити з народною. Однак за початкуванню восьмирічного навчання на Підкарпатській Русі перешкоджає повна нестача шкіл, класних приміщень і педагогічних кадрів.

Тогочасна чотири класова горожанська школа стояла з нижчою середньою на рівні. З усуненням першого класу не можливо було б об'єднати навчальні основи, і перехід учнів з однієї школи до іншої був би значно ускладненим. В Чехії, зазвичай, приймалися як до горожанської, так і до середньої школи учні з п'ятого року навчання народної.

Проте на Підкарпатській Русі приймалися до середньої школи звичайно учні з 4 року навчання народної, а до уніфікованої горожанської школи – аж із 5 року навчання. Із введенням однорічних курсів горожанська школа перевищувала б тодішню нижчу середню.

Нарешті, потрібно було подумати і про те, чи не зробити горожанські школи на Підкарпатській Русі обов'язковими, як і в інших країнах. Тобто, щоб всі діти з того міста, де є школа, чи з 4-5 кілометрового округу, які закінчили 5 років народної школи, повинні були ходити до горожанської. Однак, цим самим в тих містах відпав би шостий рік навчання в народній школі, а так само і доповняюче (повторне) навчання. І, звичайно, потрібно було брати до уваги багато технічних недоліків, нехватку приміщень майже всіх горожанських шкіл. Для дискусії та обговорення всіх цих справ шкільний відділ мав скликати збори.

Стосовно уніфікації тогочасних шкіл висловив свої думки інспектор горожанських шкіл Северин Бочек (1927. апрель, Ч.4, Роч. 4. С.73-75).

Горожанські школи засновані законом XXXVIII від 1868 року, яким впорядковувалося шкільництво всієї Мадярщини. Мали місце вони між народною і середньою школою і значення їхнє було таким: "Народна школа дає мінімальне освітлення, а середня максимальне. Межі народом єсть більше одиниць, котрі з мінімумом недовольні, а максимум не можуть достигнути, навіть того им и не потрібно. Для того межі дві крайні сторони вложили один посередній спосіб освітлення т. є. гор. (горожанську- автор) школу" [1, с.73].

Параграф наведеного закону наголошує на тому, щоб навчальні основи горожанських шкіл були паралельними з основами нижчих середніх шкіл, через що буде полегшено перехід здібним учням горожанських шкіл до середніх. Це тривало до 1899 року, коли середні школи отримали нову програму, а горожанські – ні.

Чеські горожанські школи засновані роком пізніше у 1869 австрійським законом числа 62. Вони були більш схожі на вищі народні школи, які були засновані тим самим законом, що і горожанські в тодішній Мадярщині і мали три класи (так як і горожанські засновані австрійським законом).

Вищі народні школи зникли, бо стали непотрібними, а горожанські стали більш схожі на народні та середні, на що вказує § 76 від 1899 року, бо все-таки вони зберегли чотири класи і свою самостійність щодо навчальних основ [1, с.74].

Після перевороту міністерство шкільництва Чехословаць-

кої республіки залишило горожанські школи в попередній організаційній формі, тобто три класові, а на Підкарпатській Русі шкільний відділ залишив чотири класові горожанські школи. І тоді стали думати над їх зміною з чотирьох на три класові.

Історія три класової горожанської школи показує, що вчителі цих шкіл від початку відстоювали чотири класову горожанську, бо в три класовій бачили занепад горожанської, приблизно на рівень вищої народної школи (felsőnépiskola). Вони не були проти поєднання шкіл з іншими частинами республіки, бо були однією державою, і наполягали на однаковій формі шкіл. Але цього слід було досягнути без шкоди своїй країні.

С. Бочек вважав так: "Лишити школи, о котрых теперь говориться чотырикласовыми, дати им самостоятелнѣ учебнѣ основы, и то такѣ, обы улекшили переступ до середноѣ школы" [1, с.74].

Причина такої позиції випливала з наступного: "У нас середних шкѣл є мало. Если зрѣвняемѣ нашу краину з найменшою частею республики з Силезією, яка в числѣ жителѣв майже однака з Пѣдк. Русею, а середних шкѣл має 12, а наша краина має 4. Сю недостаю середних шкѣл мають доповняти раз до разу горожанскѣ школы и то дѣлѣ, доки еволюція нашого шкѣльництва не осягне подѣбноѣ степени, як иншѣ части республики. Инак на унификации потерпѣт народ и наука. Бо половина IV класа (курс) у нас має слабую почву. Инак матеріальне и просвѣтне положеня мають горожане других частей республики и длятого там IV рочник розвиваєся, але у нас, думаю так дѣло не пѣйде. Наш народ не єсть на тѣй степени культуры, щоб зрозумѣти значѣне IV рочника а дале и не єсть в тѣм матеріальном положеню, чтобы 14 рочну дѣтину самовольно засылав до школы. Теперѣшню горожанскую школу ще выводитѣ, бо каже и так треба ходити до повторительной, а там хоть больше научитѣся. Скѣднѣвши IV класу, то дагде подѣсся, ци переступитѣ у высшѣ школы, або пѣйде за учня" [6, с.74].

З трикласовими горожанськими школами легко могло статися так, що учні розійдуться після третього класу, подібно як із четвертого, і тоді освіти не будуть мати.

С. Бочек говорив, щоб не уніфікувати поодинокі школи. Це потрібно робити з усіма, або з жодною. Свідцтво четвертого класу мав мати однакову вартість із свідцтвом IV класу в історичних землях [6, с. 74].

Якщо проводити уніфікацію, то починати треба від народної школи, бо вона була основою всього шкільництва. Над ними треба було трохи попрацювати і як досягнути освітнього рівня шкіл в історичних землях, то можна буде думати на уніфікацію.

Директор горожанської школи Богумір Гулька (В. Березне) висловив такі думки стосовно уніфікації: "Проведення унификации є потрібне. Зовсім не понятне, чтобы в одной державѣ школы тѣлѣ самоѣ назывѣ выдавали рѣжнѣ свѣдоцтва рѣжнѣ правоважности. Однако, если хочемо унификовати, – недостаточно унификовати лише форму. Потрібно унификовати и матеріал, его способнѣсть, душевны уровень и можнѣсть працѣ, – если вже не можно унификовати учительство" [6, с.75].

Він вважав, що хто вчив у чеських горожанських школах, той знає, що рівень 3 класу горожанської школи є на багато вищим, ніж рівень тодішнього 4 класу. А спричиняє це по-різному підібраний матеріал, а часто і погані шкільні обставини у верховинських селах, віддалених від світу. Вірів, що ці диференціації будуть виправлені.

На його думку, заведення підготовчого класу для горожанської школи уможливить перехід учнів у рамках республіки, користування однаковими підручниками в усіх школах того самого рівня та організації [6, с.75].

Навчальні основи 4 класу горожанської школи були на рівні з основами 3 класу історичних земель Чехословаччини. Свідцтва 4 класу тодішніх гімназій мали рівні права з 4 класом чеських гімназій, але ці обидва класи мали однакові основи, хоча тутешні учні були на рік молодшими від чеських. Щоб народна освіта на Підкарпатській Русі не стояла нижче, як в історичних землях, не можна було вимагати, щоб 4 клас горожанської школи був на рівні з 4 класом чеської.

Окрім цього Северин Бочек стверджував, що наша горо-

жанська школа стояла знаходилася між народною школою і середньою. Була проблема зробити з неї нижчу середню школу (для інтелігентних верств населення), або дійсну школу для народу, практичну і популярну (схожу на чеську), де можливо в майбутньому весь народ буде навчатись. Найкраще було б обидва напрямки поєднати і вищу середню школу будувати над практичною горожанською школою, організованою для всіх громадян.

Кожна шкільна реформа, на думку С.Бочека, "має руководитися з ціллю піднесення шкільництва на вищий рівень і надання йому практичної основи. Увага має бути зосереджена на те, щоб реформа не "відкинула" шкільництво назад, а щоб підняла її на крок вперед" [7, с.35]. Уніфікація ж не була для тогочасного шкільництва кроком вперед, а відштовхувала її назад (так як чотири класова горожанська школа мала втратити один клас і стати три класовою).

Та, не зважаючи на цей недолік, наші школи не могли бути уніфікованими, бо цього не дозволяла суть організації цих шкіл. У Чехії горожанська школа була обов'язковою і являла собою 6, 7 і 8 шкільний рік народної школи. А в Мадярщині – на основі яких були організовані і тодішні школи – були горожанські школи нижчими середніми школами, відвідування яких було не обов'язковим.

На Підкарпатській Русі, після організації народних шкіл, дитина повинна ходити до школи до 15 років. Від 6 до 12 років це шість класів народної школи, а від 12-15 років – три роки доповнюючої, повторної школи. Дитина, яка закінчила четвертий клас народної школи, могла перейти до горожанської. У Чехії кожна дитина повинна ходити до школи 8 років: п'ять у народній, а три у горожанській. Лише після того вона є звільнена від ходіння до школи.

Неможливо було провести уніфікацію і через те, що наші горожанські школи були організовані як нижчі середньої школи, а чеські – як вищі народної. Тому, щоб провести уніфікацію, треба було провести реорганізацію горожанських шкіл із середніх на народні. А це могло настати лише після уніфікації народних шкіл.

Наше шкільництво мало свою автономію, і питання про проведення будь яких реформ міг вирішувати автономний

сойм, а не празький уряд.

Та законом Міністерства шкільництва і народної освіти від 1937 року ч. 233/35 про районні горожанські школи, було встановлено обов'язкове відвідування горожанських шкіл, щоб всі діти могли в ній довчитися. Учительські кола з радістю вітали цей закон.

У §23 даного закону мова йшла про те, хто міг бути звільненим від відвідування горожанської школи. Для не здібних дітей при народній школі 4 клас ставав заключним. Здібні учні 6, 7 і 8 класів були повинні ходити до горожанської школи, а не до народної. Учителі повинні були добре пізнати учня, пересвідчитись про його здібності спеціальними тестами, а також брати до уваги загальні здібності та інтелігенцію дитини.

Багато залежало від учителів народних шкіл. Вони повинні були доказати, що довірену їм функцію будуть виконувати совісно, і що до горожанської школи дістанеться дійсно здібний учень, при тому ніхто не буде ображеним чи скривдженим у народній школі. Вчитель мав проявляти однакову любов до всіх і кожного.

Ті учні, які не могли переступити до горожанської школи мали і надалі відвідувати народну. Вони повинні були отримати таку ж освіту, яку приписували дефінітивні навчальні основи.

Висновки. Отже, процес уніфікації горожанських шкіл на Підкарпатській Русі мав важливе значення, адже саме в ньому окреслювалися основні нововведення у галузі шкільництва:

- горожанська школа мала виховувати учнів, здібних до духовної праці, даючи їм загальну освіту, що ґрунтувалась на науковому пізнанні й мисленні; школа мала дбати про їх тілесний розвиток, мала розвивати здібності школярів, узгоджуючи їх із потребами життя і тогочасного суспільства;

- ціллю уніфікації горожанських шкіл було об'єднати горожанські школи історичних земель Чехословацької Республіки та Підкарпатської Русі, зміни навчальних основ і кількості годин, навчальних підручників, посібників і визначити нові зміст, мету освіти;

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із з'ясуванням впливу шкільних реформ на зміни у змісті гуманітарної освіти, які відбувались у окреслений період.

Література та джерела

1. Агій Ф. Дасколько слів о унификации горож. Школ / Ф.Агий // Подкарпатска Русь, 1927. – Число 4. – Рочник IV. – С.73-75
2. Алискевич А. Закон про середню школу / А.Алискевич // Подкарпатска Русь, 1925. – Число 5. – Рочник II. – С.79-80
3. Алискевич А. Реформа средних школ / А.Алискевич // Подкарпатска Русь, 1925. – Число 9. – Рочник II. – С.137-142
4. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Лариса Дмитрівна Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
5. Нариси з історії розвитку педагогічної науки на Україні (1917-1967). Видавництво «Радянська школа». – К., 1967. – 176 с.
6. Северин Бочек. К дискусії о унификации // Подкарпатска Русь, 1927. – Число 4. – Рочник IV. – С.106-107
7. Северин Бочек. Унификація горожанських шкіл // Подкарпатска Русь, 1927. – Число 1. – Рочник IV. – С.1-5
8. Телячий Ю.В. Реформа української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920): історичний аспект: дис. кандидата іст. наук: 07.00.01 / Юрій Васильович Телячий. – К., 2000. – 209 с.

В статтє рассматривается проблема развития содержания гуманитарного образования в связи с реформированием школ на Закарпатье. В начале XX столетия на Подкарпатской Руси возникла потребность в унификации горожанских школ з чешскими. Множество факторов не позволяли провести нужным образом унификацию горожанских школ: организация этих школ, несоответствие учебников и програм, плохое состояние класных помещений.

Ключевые слова: унификация, реформирование, содержание образования, методы обучения, учебный процесс.

The author of the article has analyzed the problems of unification of schools in the Transcarpatian region (the beginning of the XX century). The unification of schools was the result of complicate processes, which occurred on the political, social, economic and pedagogical levels. The main issues of unification of schools were discussed in the laws about the reformation of gorozanska school.

Key words: unification of schools, reformation, the content of education, methods of studying, educational process.

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Листопад О. А.,
м.Одеса

У роботі на основі системного підходу розроблена і реалізована система творчих завдань, орієнтована на розвиток творчих здібностей старших дошкільників. В роботі наведені результати експерименту, що був спрямований на реалізацію системи творчих завдань на основі комплексу педагогічних умов.

Ключові слова: творча діяльність, творчі здібності, творчі завдання.

Зростаюча потреба суспільства в людях, здатних творчо підходити до будь-яких перемін, нетрадиційно і якісно вирішувати існуючі проблеми, обумовлена прискоренням темпів розвитку суспільства і, як наслідок, необхідністю підготовки людей до життя в швидко змінних умовах. Чим наполегливіше потреба суспільства в творчій особистості, тим гостріше постає необхідність в теоретичній розробці проблем творчості, вивченні його природи і форм прояву, його джерел і умов. Стратегія сучасної освіти полягає в наданні можливості всім людям проявити свої таланти і творчий потенціал, що має на увазі можливість реалізації особистих планів. Ці позиції відповідають сучасним тенденціям розвитку вітчизняної системи освіти, для якої характерна орієнтація педагогів на особистісні можливості дітей. З переосмисленням пріоритетів, цілей і завдань навчання та виховання дітей актуальною стає проблема становлення творчих здібностей у дітей дошкільного віку.

Висунення на перший план мети розвитку творчості у дітей дошкільного віку знаходять відображення в державних документах, зокрема: «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст.», закон «Про дошкільну освіту» Указ Президента України від 20.03.2008 р. № 244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» та інших. робиться акцент на розвиток творчих здібностей дошкільників, індивідуалізацію їх виховання з врахуванням інтересів і схильностей до творчої діяльності. Одним із засадничих принципів оновлення дошкільної освіти є його особистісна орієнтація, що передбачає опору на актуальні потреби кожної дитини. У зв'язку з цим гостро встає питання про організацію активної творчої ігрової діяльності дошкільників, накопиченню творчого досвіду дошкільників.

Даній проблемі присвячені роботи, в яких акцентується увага на таких аспектах проблеми, як визначення засобів підвищення продуктивності творчої ігрової діяльності дошкільників, організації їх спільної творчої діяльності (Л. Артемова, А. Богуш, О. Брежнева, Л. Буркова, О. Васильєва, Д. Годовікова, Т. Дуткевич, Ю. Косенко, О. Кононко, С. Ладивір, М. Лісіна, Л. Маневцева, Л. Проколієнко, О. Проскура, Г. Стадник, К. Щербакова та інші). В значній мірі наше дослідження спирається на роботи відомих педагогів і психологів (В. Андрєєв, Г. Альтшулє, А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Загвязинський, І. Зляхін, В. Кан-Калик, Н. Кічук, В. Моляко, М. Нікандров, Я. Пономорьов, М. Поташник, К. Роджерс, В. Семиченко, С. Сисоева та інші) в яких розглянуті різні аспекти творчої діяльності. Мета нашої роботи на основі системного підходу розробити і реалізувати систему творчих завдань, орієнтовану на розвиток творчих здібностей старших дошкільників.

Проблема визначення складових творчих здібностей дошкільників, на сьогоднішній день в педагогічній та психологічній літературі залишається дискусійною. Спираючись на сучасні дослідження (Л. Артемова, А. Богуш, О. Богиніч, Г. Беленька, Г. Гавриш, Н. Глухова, Н.Денисенко, О. Долинна, О. Кононко, Н. Кудикіна, В. Кузьменко, О. Павленко, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманська, Г. Раратюк, О. Терещенко, В. Тименко, О. Хорошковська, Т. Шкваріна, Л. Якименко та інші) ми можемо визначити наступний компонентний склад творчих здібностей дошкільників: творче мислення, творча уява і використання методів розвитку творчості у дошкільників в процесі виконання

творчих завдань.

Не дивлячись на різні трактування в науковій літературі виділених компонентів творчих здібностей, багато вчених відзначають, що для розвитку творчого мислення і творчої уяви у дошкільників необхідно розвивати уміння вирішувати творчі завдання, що передбачають систематично і послідовно перетворювати дійсність, сполучати несумісне, спиратися на суб'єктивний досвід дитини, що складає основу системного, діалектичного мислення, довільної, продуктивної, просторової уяви, вживання евристичних і алгоритмічних методів організації творчої діяльності дошкільників. Розвиток творчих здібностей дошкільників здійснюється в процесі творчої діяльності, в якій вони взаємодіють з довколишньою дійсністю і з іншими людьми.

На основі системного підходу була розроблена система творчих завдань, орієнтована на розвиток творчих здібностей старших дошкільників. Чому було обрано саме системний підхід? Системний підхід, що склав загальнонаукову основу розробки системи творчих завдань, є одним з найбільш ефективних сучасних методів наукового пізнання, оскільки дозволяє аналізувати, досліджувати, розвивати деякий об'єкт як цілісну, єдину систему. У дослідженні системний підхід дозволяє розглянути в єдності сукупність всіляких видів творчих завдань і методів їх виконання, визначити співвідношення різних видів творчої діяльності, що забезпечує ефективність розвитку творчих здібностей.

Під системою творчих завдань розуміється впорядкована група взаємозв'язаних творчих завдань, сконструйованих на основі ієрархічно збудованих методів творчості і орієнтованих на пізнання, створення, перетворення і використання в новій якості об'єктів, ситуацій, явищ, спрямованих на розвиток творчих здібностей старших дошкільників. Система творчих завдань спрямована на розвиток творчого мислення, творчої уяви, цілеспрямоване вживання дошкільниками методів творчої діяльності. Вибраний нами системний підхід визначає розгляд системи творчих завдань в розвитку, що передбачає зміцнення і інтенсифікацію зв'язків між вихователем і дітьми; дітьми і творчими завданнями, які він виконує; вихователем і системою творчих завдань, яку він доопрацьовує; творчими завданнями усередині їх системи, що підвищує ефективність функціонування системи творчих завдань.

Були виділені три рівні складності творчих завдань. Кожен рівень є своєрідною сходинкою просування старшого дошкільника до опанування досвіду творчої діяльності. Завдання першого рівня складності. Це відкриті завдання з різних областей знання, що містять приховані протиріччя. Завдання такого типу спрямовані на розвиток основ діалектичного мислення, керованої уяви, усвідомленого вживання алгоритмічних і евристичних методів творчості. Завдання другого рівня складності знаходяться на сходинці нижче і спрямовані на розвиток основ системного мислення, продуктивної уяви. Творчі завдання представлені у вигляді розпливчатої проблемної ситуації або містять протиріччя в явній формі і передбачають використання евристичних і алгоритмічних методів. Завдання третього рівня складності. Творчі завдання цього рівня містять проблемне питання або проблемну ситуацію і призначені для розвитку творчої інтуїції, просторової, продуктивної уяви. Виконання творчих завдань здійснюється на основі перебору варіантів і накопиченого творчого досвіду в молодшому дошкільному віці.

Виділені групи творчих завдань дозволяють представити зміст системи творчих завдань у вигляді взаємозв'язаних груп творчих завдань, що виконують що розвивальну, пізнавальну, орієнтаційну, практичну функції, що сприяють розвитку творчих здібностей старших дошкільників. Розвиваюча функція носить визначальний, стратегічний характер і надає позитивну дію на розвиток творчих здібностей старших дошкільників. Пізнаваль-

на функція спрямована на розширення творчого досвіду, вивчення дошкільниками нових способів творчої діяльності. Суть орієнтаційної функції полягає в розвитку стійкого інтересу до творчої діяльності і разом з пізнавальною є базовою, для всієї системи творчих завдань. Практична функція спрямована на здобуття старшими дошкільниками творчого результату в різних видах практичної діяльності.

Ми встановили, що ефективність розробленої системи творчих завдань залежить від здійснення у виховному процесі певного комплексу педагогічних умов, під якими ми розуміємо взаємозв'язану сукупність заходів організації системи творчих завдань, що забезпечує досягнення старшими дошкільниками необхідного рівня розвитку творчих здібностей. Комплекс педагогічних умов визначений з врахуванням напрямку реорганізації змісту сучасної дошкільної освіти, специфіки виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, особливостей творчої діяльності старших дошкільників, можливостей системного підходу. Даний комплекс включає: 1) взаємодію вихователя і дитини в процесі організації творчої діяльності; 2) забезпечення творчої продуктивності старших дошкільників в рамках виховного процесу в дошкільному навчальному закладі; 3) діагностику рівня розвитку творчих здібностей старших дошкільників.

Теоретичне обґрунтування першої педагогічної умови базується на ідеях сучасних педагогів (А. Богуш, Г. Гавриш, та інші) і визначено тим, що побудована цілісна система буде результативною, якщо в єдності розглядати зміст, форми, методи і стиль спільної творчої діяльності вихованця та вихователя. Суть взаємодії полягає в нерозривності прямої і зворотної дії, органічного поєднання змін суб'єктів, що впливають один на одного, усвідомлення взаємодії як співтворчості його суб'єктів.

Взаємодія вихователя і дитини в процесі організації творчої діяльності передбачає поєднання індивідуальних і колективних форм роботи на всіх етапах виконання творчих завдань, що дозволяє забезпечити гнучкий підхід до індивідуальних особливостей старшого дошкільника з боку вихователя і високу продуктивність творчої діяльності з боку дитини; враховувати особливості різних форм виховання, що роблять позитивний вплив на процес розвитку творчих здібностей старших дошкільників в ході виконання творчих завдань. Вибір методів організації творчої діяльності здійснювався залежно від цілей, рівня складності змісту, рівня розвитку творчих здібностей дитини, конкретних умов, що склалися при виконанні творчого завдання: обізнаності дошкільника в поставленій проблемі, міри вияву цікавості, особистого досвіду, способів рішення поставленої задачі.

Друга умова ефективної реалізації системи творчих завдань - забезпечення творчої продуктивності старших дошкільників в рамках виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Аналіз практичної діяльності дошкільних навчальних закладів показав, що розвиток творчих здібностей не є основною метою їх діяльності і, отже, в їх діяльності не відведено достатнього часу на забезпечення належного рівня розвитку творчого мислення, творчої уяви і використання методів розвитку творчості в процесі виконання творчих завдань. Творчі завдання, що в основному використовуються відносяться до «умовно творчим», велика частина завдань спрямована на розвиток інтуїції дитяти, знаходження декількох варіантів відповідей. Творча діяльність старших дошкільників орієнтована на використання переважно методів перебору варіантів, аналогії, моделювання, ресурсний підхід, деяких прийомів фантазування, але програми не передбачають розвитку творчих здібностей дитяти через цілеспрямовану організацію виконання творчих завдань.

Визначення третьої педагогічної умови ефективного функціонування системи творчих завдань продиктоване тим, що для забезпечення управління процесом розвитку творчості дітей необхідно аналізувати кожне самостійно виконане творче завдання. Діагностика в дослідженні здійснювалася, перш за все в педагогічних цілях, тобто вивчалися і оцінювалися творчі здібності старших дошкільників з метою своєчасного виявлення і аналізу особливостей протікання розвитку творчих здібностей старших дошкільників. Аналіз результатів творчої

діяльності дошкільника проводився за шкалою, що включає показники: новизну, переконливість, гуманність, художню цінність, суб'єктивну оцінку, рівень використовуваного методу.

В ході експериментального дослідження проводилася апробація системи творчих завдань на основі виділеного комплексу педагогічних умов. На констатувальному етапі робота велася по наступних напрямках: 1) вивчення стану процесу розвитку творчих здібностей старших дошкільників; 2) визначення рівня розвитку творчих здібностей старших дошкільників: а) визначення рівня творчого мислення старших дошкільників; б) визначення рівня розвитку творчої уяви; в) визначення рівня використання методів розвитку творчості в процесі виконання творчих завдань; 3) наявність комплексу педагогічних умов для ефективного розвитку творчих здібностей за допомогою системи творчих завдань.

Дитина, що має здібності, але не розвиває, знань, умінь і навичок не накопичує. Таким чином, здібності - це тільки можливість, але ще не дійсність. Здібності - це індивідуально-психологічні особливості людини. Тому довгі гнучкі пальці не є здібностями піаніста. Потрібні ще й музичний слух, і почуття ритму, і емоційно-вольові якості для занять музикою. Здібності формуються в діяльності, але не завжди вони виявляються у дитини відразу. Відомо, що великий М.В. Гоголь викладачі початкової школи вважали нездатним до вивчення мови.

Експериментальне дослідження проводилося на базі дошкільних закладів міста Одеси. Результати констатувального експерименту дозволили відзначити той факт, що в дошкільних навчальних закладах проблемі розвитку творчих здібностей приділяється недостатня увага. Так, кількість дітей, що знаходяться на низькому рівні, склало 52,0%. Високий рівень розвитку творчих здібностей не продемонструвала жодна дитина. На підставі даних констатувального етапу ми прийшли до висновку, що процес розвитку творчих здібностей в дошкільних навчальних закладах здійснюється неефективно.

Формувальний етап експерименту був спрямований на реалізацію системи творчих завдань і на основі комплексу педагогічних умов для її ефективного функціонування. Експеримент проходив в природних умовах дошкільного навчального закладу як варіативний для різних груп з однаковими початковими параметрами. На формувальному етапі експерименту ми використовували наступні технології: «Рішення творчих завдань»; «Біном фантазії»; «Проектні технології» та ін.

Відповідно до мети даного етапу ми сформулювали чотири експериментальні групи, що мають практично однакові початкові параметри, але відрізняються орієнтацією на різні педагогічні умови (експериментальна група – 1 (ЕГ-1) перевірялася перша умова, експериментальна група – 2; (ЕГ-2) перевірялася друга умова; експериментальна група – 3 (ЕГ-3) - третя умова; експериментальна група – 4 (ЕГ-4) - комплекс умов) і одну контрольну (КГ), в якій цілеспрямовано не забезпечувалася жодна умова, а творчі здібності старших дошкільників розвивалися за допомогою елементів побудованої нами системи творчих завдань. Діяльність вихователя по реалізації системи творчих завдань на основі виділеного комплексу педагогічних умов була умовно розділена на чотири напрями, кожне з яких забезпечувало просування в розвитку творчих здібностей дітей відповідно до виділених рівнів складності системи творчих завдань.

Перший напрям - реалізація системи творчих завдань, сприяло накопиченню творчого досвіду пізнання дійсності через вивчення об'єктів, ситуацій, явищ на основі виділених ознак (колір, форма, розмір, матеріал, призначення, час, розташування, частина - ціле); розгляд їх в протиріччях, що обумовлюють їх розвиток; моделювання явищ, враховуючи їх особливості, системні зв'язки, кількісні і якісні характеристики, закономірності розвитку систем. Другий напрям - реалізація системи творчих завдань, забезпечувало розвиток умінь створення оригінальних творчих продуктів на основі здобуття якісно нової ідеї суб'єкта творчої діяльності; орієнтування при виконанні творчого завдання на ідеальний кінцевий результат розвитку системи; модернізація вже існуючих об'єктів і явищ за допомогою елементів діалектичної логіки. Третій напрям - реалізація

системи творчих завдань, сприяло набуттю творчого досвіду в здійсненні фантастичних (реальних) змін зовнішнього вигляду систем; зміні внутрішньої будови систем; обліку при розгляді системи властивостей, ресурсів, діалектичної природи об'єктів, ситуацій, явищ. Четвертий напрям - реалізація системи творчих завдань, забезпечувало накопичення досвіду творчого підходу до використання вже існуючих об'єктів, ситуацій, явищ. Виконання завдань даної групи дозволило розглядати об'єкти ситуації, явища з різних точок зору; знаходити фантастичні вживання реально існуючим системам; здійснювати перенесення функцій в різні сфери застосування; отримувати позитивний ефект шляхом використання негативних якостей систем, універсалізації, здобуття системних ефектів.

Отримані в результаті експериментальної роботи дані свідчать про підвищення рівня розвитку творчих здібностей старших дошкільників у всіх експериментальних групах. Найбільш значні зміни були зафіксовані в четвертій експериментальній групі: показник високого рівня склав 40,0%, найменший

результат в контрольній групі - 12,0%, в першій, другій і третій експериментальних групах ці показники склали ЕГ-1 - 29,2; ЕГ-2 - 30,8; ЕГ-3 - 30,4%. Результати, отримані в ЕГ-4, наочно продемонстрували, що ефективність використання комплексу педагогічних умов вища, ніж їх часткове використання. В ЕГ-4 діти більш успішно набували здатності розуміти завдання, поставлене вихователем, самостійно виконували вказівки, домовлялися з хлоп'ятами про послідовність дій і відносно розподілу обов'язків між собою. В спільній діяльності дітей виникають досить складні моральні переживання, пов'язані з оцінкою своїх і чужих вчинків, вони аналізують риси людей, їх взаємини. Проте сильні переживання іноді ускладнюються нерозумінням, палким дитячим сприйняттям. Діти достатньо тонко помічають характерні ознаки предметів, називають форму, відтінки квітів (темно-сірий, світло-червоний), розрізняють і називають кольори спектру: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий. Зміни, події в рівні розвитку творчих здібностей в ході експерименту, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняльні дані рівня розвитку творчих здібностей старших дошкільників

Група	Кіл.	Рівень розвитку творчих здібностей %						Середній бал	
		Низький		Середній		Високий			
		Конст. експер.	Форм. експер.	Конст. експер.	Форм. експер.	Конст. експер.	Форм. експер.		
КГ	25	52,0	32,0	48,0	56,0	0	12,0	1,48	1,80
ЕГ-1	24	54,2	4,2	45,8	66,6	0	29,2	1,45	2,25
ЕГ-2	26	53,8	3,8	46,2	65,4	0	30,8	1,46	2,27
ЕГ-3	23	56,5	4,3	43,5	65,2	0	30,4	1,43	2,13
ЕГ-4	25	56,0	0	44,0	60,0	0	40,0	1,44	2,40

Проведені спостереження дозволили відзначити істотні відмінності між групами, що брали участь в експерименті. Діти четвертої експериментальної групи характеризували наступні особливості: виконання творчого завдання високого рівня новизни, орієнтуючись на ідеальний кінцевий результат; цілеспрямоване використання евристичних і алгоритмічних методів творчості при виконанні творчих завдань; конструювання власних творчих завдань; пониження складності завдань шляхом перекладу розпливчатої ситуації в конкретне завдання; уміння робити припущення, враховуючи діалектичну природу об'єктів, явищ, ситуацій; збагачення словарного запасу, використання в мові порівнянь, метафор; позитивне відношення до змін, що відбуваються, на навколишньому світі, орієнтація на його перетворення, спрямованість на творення; адекватна оцінка оригінальності власних рішень і вирішень своїх товаришів; прагнення до обміну досвідом, взаємодії один з одним в процесі виконання завдань, відстоюванню своєї точки зору; здійснення перенесення освоєних способів виконання завдань відразу на декілька областей знання; бажання поділитися з іншими своєю ідеєю.

Експериментальне дослідження засвідчило що вихователь дошкільного навчального закладу для реалізації системи творчих завдань повинен володіти комплексом педагогічних навиків: 1. Культура поведінки (уміння спілкуватися з персоналом, дітьми і їх батьками). 2. Уміння працювати з дітьми. 3. Уважне відношення до дітей, уміння встановлювати контакт з кожною дитиною і зі всією групою дітей. 4. Активна участь в організації діяльності дітей: а) проведення індивідуальних і групових занять, ігор з дітьми відповідно до їх віку, розвитку і плану роботи

в групі: розвиток і розуміння мови і орієнтування в навколишньому оточенні (заняття по картинці, виконання доручень, розвиток наслідування мові, різні спостереження); дії з предметами і сенсорний розвиток (розрізнення величини, форми, кольори, розвиток слухового сприйняття, гра з будівельним матеріалом і т. д.); розвиток рухів (гімнастика, рухомі ігри); розвиток образотворчої діяльності (малювання, ліплення); участь в музичних заняттях, святах; б) уміння організувати самостійну діяльність дітей в ігрових куточках групової кімнати і на прогулянці; в) уміння самостійно зробити дидактичний матеріал, для проведення ігор і занять з дітьми, різних стендів тощо.

Таким чином ми можемо зробити висновки: 1. Актуальність проблеми розробки і реалізації системи творчих завдань, орієнтованих на розвиток творчих здібностей старших дошкільників обумовлена необхідністю науково обґрунтованого вирішення практичних завдань дошкільної освіти, пошуком напрямів вдосконалення організації творчої діяльності дошкільників, недостатньою розробленістю проблеми в теорії і практиці дошкільної педагогіки. 2. Теоретичне та експериментальне дослідження довело, що найбільш доцільною концептуальною підставою для нашої роботи є використання системного підходу до розробки системи творчих завдань, що представляє цілісну, рівневу, циклічну, систему. 3. Аналіз ефективності реалізації системи творчих завдань і умов її функціонування дозволив зафіксувати позитивні кількісні і якісні зміни рівня розвитку компонентів творчих здібностей старших дошкільників. Найпоказовішими є результати в ЕГ-4 - 40,0% дітей - на високому рівні, в інших групах динаміка склала 29,2; 30,8; 30,4%, в КГ - 12,0%.

Література та джерела

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні : проект. – К., 1998. – 47 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – 2-ге вид випр. – К. : Світик, 2008 – 430 с.
3. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. – К. : Вища школа, 2005. – 453 с.
4. Дитина : програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К. : Освіта, 1993. – 272 с.
5. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К. : Освіта, 1993. – 16 с.

6. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 286 с.
7. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку «Малятко». – К. : Свенас, 1993. – 254 с.
8. Програма виховання та навчання в дитячому садку. – К. : Рад. шк., 1986. – 208 с.
9. Українське довкілля : програма виховання дітей в дитячому садку. – Льв. : Ред.-вид. відділ при управлінні по пресі, 1991. – 229 с.

В работе на основе системного подхода разработана и реализована система творческих заданий, ориентированная на развитие творческих способностей старших дошкольников. В работе приведены результаты эксперимента, который был направлен на реализацию системы творческих заданий на основе комплекса педагогических условий.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческие способности, творческие задания.

System of creative tasks developed and realized in-process on the basis of approach of the systems, oriented to development of creative capabilities of senior under-fives. The results of experiment which was directed on realization of the system of creative tasks on the basis of complex of pedagogical terms are in-process resulted.

Keywords: creative activity, creative capabilities, creative tasks.

УДК: 378

ІСТОРИЧНА ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК МЕТОДУ ДОСЛІДНОГО НАВЧАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Маргіта Н.М.,
м.Мукачево

У статті приводяться аналіз результатів дослідження історико-педагогічної та наукової літератури з історії використання експериментування як методу дослідного навчання дошкільників. Наводиться огляд найважливіших теоретичних і практичних підходів щодо особливостей експериментувальної діяльності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: експеримент, дослід, експериментувальна діяльність, метод, дослідне навчання.

Сьогодні в Україні відбуваються активні процеси якісного оновлення в освіті, посилення її культурологічних, розвивальних та особистісних потенціалів. В освітній процес сучасного дошкільного закладу все більше впроваджуються різні форми дослідницької діяльності. При цьому дослідницька діяльність дітей виступає як сучасна освітня технологія, що функціонально дозволяє реалізувати специфічний зміст освіти, орієнтований на розвиток суб'єктної позиції дошкільників (Г. Вергелес, А. Матюшкін, Л. Лидак, А. Савенков).

Сучасне суспільство потребує активної особистості, здатної до пізнавально-діяльнісної самореалізації, до прояву дослідницької активності і творчості в рішенні життєво важливих проблем. Першооснови такої особистості необхідно закласти вже в дошкільному дитинстві (А. Піддячих, А. Гогоберидзе, З. Михайлова, Л. Кларина, Е. Герасимова, Н. Шумакова, І. Куликовська та ін.).

Дослідницька активність сприяє становленню суб'єктної позиції дошкільника в пізнанні навколишнього світу, тим самим забезпечує готовність до школи. Слід підкреслити, що саме в дошкільному віці створюються важливі передумови для цілеспрямованого розвитку дослідницької активності дітей : можливості мислення, розвиток продуктивної і творчої діяльності, розширення взаємодії дошкільників з навколишнім світом, становлення елементарного планування і прогнозування. Усе це створює реальну основу для розвитку дослідницьких умінь старшого дошкільника і вдосконалення його дослідницької активності.

Серед можливих засобів розвитку дослідницької активності дошкільників особливої уваги заслуговує дитяче експериментування. Розвиваючись як діяльність, спрямована на пізнання і перетворення об'єктів навколишньої дійсності, дитяче експериментування сприяє розширенню кругозору, збагаченню досвіду самостійної діяльності, саморозвитку дитини.

Окремі аспекти дитячого експериментування висвітлені у роботах Н.Лисенко, Л.Калузької. Теоретичні основи експериментування як методу висвітлені в роботах Г.Беленької,

М.Подьякова, психологічні передумови експериментальної діяльності широко представлені в працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, Д.Ельконіна, З.Істоміної, О.Леонтьєва, Г.Люблінської.

Але до теперішнього часу не склалася цілісна концепція використання експериментування як методу дослідного навчання дошкільників, суть організації дослідницької діяльності, її структура і педагогічні основи, що забезпечують динаміку її становлення в освітньому процесі сучасної дошкільної установи. Цей факт відчутно утрудняє реалізацію вікового потенціалу дослідницької активності дошкільника. Це підтверджується аналізом практики, який показує, що далеко не завжди в дитячому експериментуванні спостерігається наростання дослідницької активності і прагнення дитини переходити до рішення складніших, цікавіших завдань. Нерідко, незважаючи на наявність в дошкільних установах «зон експериментування», дитяче експериментування носить формальний, ситуативний характер, у дошкільників спостерігається низький рівень дослідницької активності.

Мета статті – проаналізувати історико-педагогічні дослідження, наукову літературу з питань використання експериментування як методу дослідного навчання у роботі з дошкільниками.

Виклад основного матеріалу. Введенню терміну «експериментування» наука зобов'язана Ж. Піаже. Саме він проаналізував значення цієї діяльності для дітей і підлітків, довів, що цінність дитячого експериментування полягає в тому, що воно дає реальні уявлення про різні сторони об'єкту, що вивчається, про його взаємозв'язки з іншими об'єктами.

Слово «експеримент» походить від грецького слова «experimentum», що переводиться як «проба, дослід».

Як і більшість слів української мови, «експериментування» є багатозначним словом. Воно може виступати як метод навчання [8], якщо застосовується для передачі дітям нових знань, і як один з видів пізнавальної діяльності дітей і дорослих, як це видно з визначень, приведених вище [5].

Питання про те, коли власні дослідження дітей стали застосовуватися в освітній практиці, має ясну і точну відповідь – вони завжди використовувалися і були затребувані з глибокої давнини, з того моменту, як проявилася в житті суспільства сама потреба в навчанні. Якусь частину відомостей про світ дитина завжди сприймала репродуктивним шляхом від старших, а якусь освоювала самостійно, наслідуючи дорослих, граючи, досліджуючи дійсність. При цьому вона повинна була спостерігати, експериментувати і робити на цій основі власні висновки

й умовиводи.

Одним із перших відомих нам вчених, хто став активно впроваджувати в практику освіти дослідницькі методи навчання ще в V столітті до Різдва Христового, був Сократ, автор методу, названого в майбутньому «сократівською бесідою». Зараз цей метод постає перед нами в кілька модернізованому вигляді, його зазвичай називають у сучасній літературі «частково пошуковим» або «евристичним». Його бесіди не були простою репродуктивною трансляцією філософських сентенцій, а спонукали слухачів самих знаходити істину, спонукали людину до самодіяльних роздумів, допомагали самостійно формувати свої знання [16].

Мислителі Середньовіччя, що поважали ідеї Сократа та Платона не були помічені в схильності до побудови навчання на основі власних досліджень дитини. У середньовічних освітніх системах складно знайти сліди дослідницького навчання. Ця дуже тривала епоха була часом монархів і монархічних режимів, безперервних завойовних походів, релігійних воєн за панування над умами і серцями людей. У монастирських школах і навіть в середньовічних університетах дослідницьке навчання та експериментування розглядали як виключно репродуктивну діяльність.

Епоха Відродження затвердила нові життєві ідеали в європейській культурі та внесла інтерес до земного світу і до його невідомої частини – людини. Зміни, які відбулися в суспільному житті, не могли не позначитися і в освіті, і в першу чергу на підвищенні уваги педагогів до пошукової активності дитини. У змісті навчання все менше місця займають «мертві» мови і схоластика, і все активніше включаються в нього предмети, пов'язані з вивченням природи. У арсеналі педагогів з'являються такі педагогічні інструменти, як ігри, прогулянки, розваги, де активно використовуються неприйнятні в Середньовіччі способи отримання нових знань: дитячі спостереження, різні самостійні досліді і інші дослідження [16].

Епохальні досягнення в педагогіці пов'язані з ім'ям видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського. Прямітно, що відносно дослідницького навчання в його працях простежується деяка двоїстість. З одного боку, він був послідовником філософії сенсуалізму і через це повинен був наполягати і наполягав на необхідності першості чуттєвого знання в освітній практиці, з іншого, став автором організаційних нововведень, фактично не дозволяючи використовувати дослідницькі методи навчання, експериментування в освітній практиці. Так, найбільше з його досягнень — класно-урочна система навчання, прекрасно працює на базі репродуктивних методів навчання, і практично не дозволяє включити в число інструментів навчання пошукову активність дитини.

Використання дослідного навчання та експериментування набули широкого поширення в епоху Просвітництва, коли стрижнем педагогіки і виховання стала ідея вільної, самостійної особистості, яка керується здоровим глуздом, тобто може організовувати своє життя і життя суспільства на раціональних засадах. Ідеї дослідницького навчання знаходили своїх прибічників і у середовищі яскравих представників просвітницької педагогіки Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, які виняткову увагу в навчанні приділяли природному поясненню фактів, розвитку розуму учнів на основі заохочення їхньої допитливості, активності й самостійної роботи [7].

Ж.-Ж. Руссо виступав за те, щоб зробити дитину уважною до явищ природи, спробою ставити запитання, доступні її розумінню, і надавати їй можливість самостійно вирішувати їх. Головним фактором виховання він вважав природу дитини. Ж.-Ж. Руссо закликав поважати особистість дитини, проявляти підвищену увагу до її інтересів і запитів. Основне джерело знань про світ за Ж.-Ж. Руссо – досвід дитини. Завдання педагога – створення спеціальних ситуацій, що сприяють збагаченню цього досвіду. Він високо цінує самостійне вміння шукати та здобувати знання. Навчання і пізнання, за його твердженням, повинні бути максимально близькі, необхідно навчати, включаючи дитину в пошук. Весь процес навчання можна звести до одного шляху – пошуку. Найголовнішими вміннями, що придбані

за допомогою освіти, він вважає: вміння шукати, думати, включатися у вирішення проблем. В основі навчання за Ж.-Ж. Руссо інтерес дитини. І, перш ніж приступити до вивчення чого-небудь, педагогу треба пробудити цей інтерес в дитині. Мудрість учительського керівництва в тому й полягає, щоб вихованцю здавалося, що він сам робить те, що йому хочеться [7].

Більш послідовним прибічником сенсуалізму був видатний англійський філософ Джон Локк (1632-1704). З точки зору дослідницького навчання важливе те, що Дж. Локк закликає навчити дитину радісно, спираючись на її інтереси і допитливість. Він наполягає на тому, що дитині слід давати знання, які згодяться йому в житті, при цьому підкреслює, що головне все ж не вони (знання), а вміння на їх основі мислити. Заохочуючи пізнавальну активність, стверджує Дж. Локк, потрібно уміти спонукати дітей до запитань. Він нарікає на те, що вихователі часто вбивають це бажання своєю поведінкою.

Великий швейцарський педагог Й.Г. Песталоцці (1746-1827) не був прибічником «теорії вільного виховання», але при цьому він услід за Ж.-Ж. Руссо будував процес навчання на самовідкритті, саморозвитку сил і здібностей дитини, закладених в ній з самого початку. Й.Г. Песталоцці щиро вважав, що у дитини спочатку є духовне прагнення до досконалості. Педагогові потрібно тільки допомогти саморозвитку, направивши дитину по вірному шляху. В усіх предметах навчання він вважав основним завданням «підвищення духу від смутних спостережень до ясних понять». Тільки на підставі спостережень, експериментів і дослідів з'ясовуються закони саморозвитку розумової сили [8].

Яскравим втіленням новаторської гуманістичної педагогіки є багаточисельні педагогічні твори К.Д. Ушинського (1824-1871). У них містяться відповіді на самі різні питання: про логічні основи навчання, про східці наукового і учбового пізнання, про етапи процесу навчання, про шляхи пізнання, психологічні аспекти навчання, виховних функцій учбової діяльності, про роль учителя і школи у вихованні дитини і багато що інше.

Пропагований ним демократизм в освіті, гуманне відношення до вихованця вимагали його самостійності і активності в навчанні [8].

Особливий розвиток ідеї дослідного навчання отримали в кінці XIX - початку XX століть – у період утвердження реформаторської, прогресивістської педагогіки в Європі і США. Настала пора, яку фахівці стали іменувати – «століттям дитини». Це був час інтенсивного розвитку ідей дослідного навчання в роботах вчених, представників альтернативної педагогіки.

У цей період став розвивати, реалізовувати і пропагувати ідеї дослідного навчання американський філософ і педагог Джон Дьюї (1859-1952). За його твердженням, чужі слова і книги можуть дати знання, але виховують не вони, а досвід. Саме досвід виступає ключовим поняттям його теорії. Він пише про те, що покликання школи – давати можливість для прояву прагнень до освоєння світу, для інтелектуальної ініціативи дитини.

Італійський педагог Марії Монтессорі була одним з енергійних і послідовних реформаторів освіти тієї пори. Аналізуючи педагогічну систему Монтессорі, можна зробити висновок про те, що завдання школи, дитячого садку полягає моделюванні особливого освітнього середовища, у створенні «простору вільним і природним проявам особистості дитини». Провідна ідея вчення М. Монтессорі полягає в необхідності створення педагогом предметно-просторового середовища, в якому дитина могла б найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності. Це середовище має забезпечити розвиток кожної дитини за її індивідуальним темпом. Головна функція вчителя – спостерігати і направляти в позитивне русло природну активність дитини. Філософія виховання М. Монтессорі заснована на власних спостереженнях за дітьми, гуманістичних традиціях Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, які визнавали особливу значущість вродженого потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові [4, с. 189].

Один із провідних принципів педагогіки М. Монтессорі — «Допоможи мені це зробити самому» — ілюструє те, що дорос-

лий не вчить дитину, а допомагає їй пізнавати навколишній світ. Головною умовою при цьому є свобода і самостійність, оскільки несамотійна людина не може бути вільною. «Ми ніколи не можемо зобразити що-небудь абсолютно нове, але створюємо це нове лише на підставі того, що сприйнято нами раніше. Усякий твір творчості, - творчості в істинному, благородному сенсі слова, - щоб бути таким, повинен у своїй першооснові виходити з елементів реальної дійсності» [4, с. 191].

В основі творчих здібностей лежать навички спостереження й аналізу, тому Монтессорі звертала увагу педагогів на обов'язковість надання допомоги дитині в угруповуванні й систематизації вражень від сприйняття навколишнього світу: «Нам слід учить дітей упорядковувати в думці систематичні спостереження, учить їх над ними роздумувати і прислухатися до себе. Якщо ми не вміємо направити їх так, щоб вони відчували, що створюється в їх душі, направляти їх так, щоб уява була переробкою того, що вони сприймали ззовні, - якщо ми не вчимо дітей занурюватися в себе і зосереджуватися, думати і роздумувати, то ми не допомагаємо розвитку їх уяви» [4, с. 193].

Інтерес, самостійність, самодіяльність - принципи навчання, на яких наполягав відомий бельгійський педагог О. Декролі (1871-1932). Реалізовувати їх треба через теми «Дитина і земля», «Дитина і вода», за допомогою методів самонавчання, розвиваючих ігор і т.п. Інші фахівці, розвиваючи ці ідеї (Е. Кей, А. Фер'єре тощо), говорили про те, що головне – організувати середовище, з яким взаємодіє дитина, створити умови для вправи природних сил в реальному житті.

Одним з відомих педагогів-дослідників, який активно впроваджував методи дослідного навчання в практику «материнських шкіл» Франції (дитячий садок) початку ХХ століття, був С. Френе (1896-1966). Його педагогічна система пронизана думками про те, що навчальні заняття дітей повинні бути одночасно серйозними і приємними, індивідуальними і колективними, вільними і планованими, розумовими та фізичними, тобто сприяти всебічному розвитку дитини та розвитку її пізнавальної активності. А для того, щоб кожна дитина мала можливість говорити й співати, танцювати і ліпити, читати і рахувати дітям потрібні: куточки лялькового господарства, шиття, малювання, аплікації, музичний, столярний, кухонний, для ігор з водою, куточок для роботи з глиною, з будівельним матеріалом, куточок для читання, лічби, письма та інших справ [8].

Дослідницька діяльність дітей стала об'єктом вивчення вітчизняних і зарубіжних вчених – В.Алфімова, О.Губенка, Л.Ковбасенко, О.Микитюка, В.Моляко, І.Нікітіної, О.Обухова, В.Паламарчук, А.Савенкова, О.Савченко, А.Сологуба, Ю.Тамберга та інших. У своїх дослідженнях автори аналізують науково-дослідницькі вміння особистості, моделюють педагогічні умови їх формування, модернізують традиційні форми та методи дослідницької роботи, пропонують власні навчальні програми формування дослідницької діяльності.

На сучасному етапі вагомий внесок у питання організації експериментування у дошкільників належить А. Івановій [5], що розробила класифікацію експериментів, які використовуються у роботі з дітьми, Н. Горопасі [3], яка охарактеризувала принципи, на які повинна спиратися експериментальна діяльність.

Такі дослідники як Г. Беленька [1], Н. Виноградова [2] визначили дві групи методів керівництва експериментальною діяльністю дошкільників: безпосередні (прямі) методи – залучення до спільних дій з вихователем, запрошення до обстеження обладнання, допомоги в його розміщенні, виконання доручень; опосередковані методи – організація розмов та бесід з дітьми за результатами спостережень в природі, ігри з природним матеріалом, праця у квітниках, побутова діяльність дітей, залучення до міркувань.

Форми організації експериментування в ДНЗ, висвітлені у роботі С. Кулачківської [6] та С. Ладивір [6], які визначають індивідуальну роботу та підгрупову роботу з дітьми.

Висновки. Незважаючи на таку тривалу історію реального використання дослідницьких методів навчання, а саме експериментування в освітній практиці, термін «дослідницьке навчання» (англомовний аналог — *exploratory education*) увійшов до професійного ужитку порівняно недавно, сталося це в другій половині ХХ століття. Спочатку він став з'являтися в працях дослідників, працюючих над проблемами порівняльної педагогіки (М. В. Кларин та ін.). Описуючи інноваційні підходи в освітніх системах зарубіжних країн, фахівці із зарубіжної педагогіки підкреслювали, що один з магістральних інноваційних шляхів сучасною європейською і американською школи — дослідницьке навчання. Згодом його стали активніше використовувати у своїх роботах фахівці в області педагогічної психології (А. Подьяков, А. Савенков та ін.).

Література та джерела

1. Беленька Г. Взаємозв'язок фізичного та інтелектуального розвитку дошкільника в процесі пізнання ним світу природи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 2004. – № 4. – С. 55–58
2. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М.: Просвещение, 1979. – 245 с.
3. Горопася Н. М. Виховання екологічної культури дітей. – Рівне, 2001. – 102 с.
4. Дичківська І.М. Поніманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий дім «Слово», 2006. – 304 с
5. Иванова А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 56 с.
6. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник: вікові та індивідуальні аспекти розвитку. – Київ.: Нора – принт., 1996. – 115 с.
7. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. Составители: В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М., Педагогика, 1988. - 479 с.
8. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебное пособие для вузов / А. И. Савенков. - М. : Ось-89, 2006. - 480 с.

В статті приводяться результати дослідження історико-педагогічної та наукової літератури по історії використання експериментування як метода опытної учебы дошкільників. Наводиться огляд важливіших теоретических і практических підходів относительно особенностей деятельности по експериментуванню дітей дошкільного віку.

Ключевые слова: эксперимент, опыт, деятельность по экспериментированию, метод, опытная учеба.

In the article results over of research of historical-pedagogical and scientific literature are brought on the history of the use of experimentation as method of the experienced studies of under-five/ps. The review of major theoretical and practical approaches is pointed in relation to the features of experimentation activity of children of preschool age.

Keywords: experiment, experience, experimentation activity, method, experienced studies.

УДК: 378.013+371+372+658.455

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мардарова Ірина Костянтинівна,
м.Мукачеве

У статті автор уточнює поняття «пізнавальна діяльність дошкільників». Описує процес підготовки студентів (майбутніх вихователів) до організації пізнавальної діяльності дітей засобами комп'ютерних технологій

Ключові слова: підготовка студентів, пізнавальна діяльність дошкільників, комп'ютерні технології

Постановка проблеми. Відповідно до сучасних соціальних вимог від педагогів з дошкільної освіти вимагають виховувати творчу, інтелектуально розвинуту, ініціативну особистість. Це потребує оновлення змісту, форм, методів і засобів педагогічного процесу ДНЗ. Однією з багатьох умов такого оновлення є використання комп'ютерних технологій. Успіх комп'ютеризації педагогічного процесу дошкільного навчального закладу залежить від підготовлених компетентних фахівців. Вихідні положення щодо підготовки студентів (майбутніх вихователів) до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників окреслені в державних документах, що визначають розвиток сучасної дошкільної освіти в Україні (Закон України «Про дошкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Базовий компонент з дошкільної освіти, методичний лист МОН України «Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах» № 1/9-306 від 06.06.05р.), вимоги державних програм «Я у світі», «Дитина в дошкільні роки».

Аналіз теоретичних джерел. Питання підготовки майбутніх фахівців до використання комп'ютерних технологій розглядається в таких дослідженнях: готовність студентів педагогічного факультету до використання нових інформаційних технологій в професійній діяльності (Н. Диканська), становлення і розвитку комп'ютерної освіти студентів (О. Майборода), формування готовності в майбутніх учителів до використання комп'ютерних інформаційних технологій в професійній діяльності (О. Разинкина, О. Суховірський), підготовка майбутніх учителів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій (О. Трофимова). Використання комп'ютерних технологій у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів розглядається в дослідженнях (Ю. Горвиць, С. Дяченко, Є. Зворигіна, М. Левшин, Н. Лисенко, В. Моторин, С. Новосолова, М. Подд'яков, Л. Чайнова та ін.). Деякі аспекти проблеми організації пізнавальної діяльності дітей розкрито в роботах В. Михальської, В. Прокопенко, В. Суржанської, В. Федорчук, Є. Улятовської та ін.

Мета даної статті – висвітлити методику професійної підготовки студентів (майбутніх вихователів) до організації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій.

Пізнавальна діяльність – це свідомо діяльність суб'єкта, спрямована на пошук інформації про об'єкти та явища реальної дійсності, а також придбання конкретних знань [4; с. 215]. О. Проскура пізнавальну діяльність дошкільників розглядає як «діяльність, у процесі якої дитина вчиться, пізнає різноманітний оточуючий світ» [3; с. 21]. Т. Поніманська її визначає, як діяльність, спрямовану на оволодіння мислительними операціями, пізнавальними інтересами і здібностями [2; с. 87].

Пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку мотивована прагненням дитини пізнавати нове, отримувати інформацію про якість, властивості предметів, явища оточуючої дійсності. Завдяки пізнавальній діяльності відбувається пізнавальний розвиток дитини, розвиток її пізнавальних процесів (сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви). Виступаючи в тісному зв'язку з дослідницькою поведінкою ігрова діяльність дошкільників надає дітям спроможність отримувати досвід функціонування в оточуючому світі. Розвивальне середовище сучасних дошкільних закладів збагатилося новим «предметом-об'єктом»

– комп'ютер. Комп'ютер починає входити в життя дитини через гру, що забезпечує особистісний розвиток дитини, оволодіння нею новими способами дій. А отже, виникла потреба в фахівцях, що здатні з оптимальним результатом використовувати дидактичні можливості комп'ютеру та комп'ютерних програмних засобів у роботі з дітьми дошкільного віку.

Процес підготовки майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників буде успішним, якщо сукупно реалізувати такі педагогічні умови:

1) включення студента в спеціально організовану самостійну навчально-дослідницьку діяльність, спрямовану на усвідомлення змісту і способів використання комп'ютерних технологій як засобу організації пізнавальної діяльності дошкільників;

2) поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчальної діяльності студентів;

3) збагачення уявлень студентів щодо різноманітних можливостей використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі сучасного ДНЗ;

4) стимулювання в студентів потребу використовувати комп'ютерні технології в майбутній професійній діяльності.

Розроблений нами спецкурс «Використання комп'ютерних технологій у роботі вихователів дошкільних навчальних закладів» спрямований на усвідомлення студентами різноманітних можливостей використання комп'ютеру і комп'ютерних технологій в оптимізації педагогічного процесу сучасного ДНЗ. Тематичний план спецкурсу охоплює три розділи: «Комп'ютерні технології в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу»; «Створення навчальних матеріалів для дошкільників засобами комп'ютерних технологій»; «Організація пізнавальної діяльності дошкільників засобами комп'ютерних технологій».

Упродовж вивчення питань спецкурсу студентам пропонується підготувати доклади та реферати з тем: «Розвиток пізнавальної сфери дошкільників, механізми розвитку», «Використання комп'ютеру як сучасної технології розвитку дитини», «Комп'ютер як елемент розвивального предметного середовища», «Комп'ютер як засіб пізнавальної (пошукової, дослідницької) діяльності дітей»; «Комп'ютер та здоров'я дитини, безпека під час роботи дітей за комп'ютером» та ін.

Починаючи працювати з проблемними завданнями, розрахованими на самостійну пошукову роботу студентів, пропонуємо поступово переходити від простих вправ (складання каталогу наукових праць та статей з проблем використання комп'ютерних технологій як засобу пізнавального розвитку дітей, словника основних понять, аналіз державних стандартів дошкільної освіти щодо застосування в педагогічному процесі ДНЗ комп'ютерних технологій) до більш складних завдань (розробка «Мапи розуму» - комп'ютерні технології у роботі вихователя ДНЗ, розробка проектів програм «Комп'ютер і дитина», «Комп'ютерні технології в навчанні і вихованні дошкільників», «Комп'ютерні технології в сучасному ДНЗ» та ін.). Використання на практичних заняттях новітньої технології «Мапа розуму» надасть можливість студентам більш ефективно структурувати й аналізувати інформацію. Дозволить прискорити процес вивчення навчальних матеріалів, підвищить ступінь запам'ятовування інформації, пришвидшить розробку проектів. Концепція «Мапи розуму» заснована на теорії Девіда Осубела представлення нових ідей, понять або концепцій через вже наявні ідеї, поняття, концепції, досвід. Побудова мапи розпочинається з центрального образу. Центральний образ – це завдання, яке необхідно вирішити, ідея, що потребує розвитку, проект, планування, яке необхідно виконати, інформація, що потрібно запам'ятати. Центральний образ виступає в ролі «стовбура» дерева, від якого відходять «гілки розширення» (декілька товстих гілок цього

дерева відповідають основним, базовим ідеям асоціативно пов'язаним з центральним образом, від них відгалужуються другорядні ідеї – асоціації, від другорядних ідей – асоціації більш низького рівня тощо). Таким чином, у «Малі розуму» реалізується асоціативність та ієрархічність мислення, від загального до часткового [1].

Під час практичних занять рекомендується також задіювати один із найпопулярніших методів навчання і групової роботи – мозковий штурм. Метою першого етапу мозкового штурму є пропонування якнайбільшої кількості варіантів відповідей щодо проблеми яка пропонується до обговорення. Цей етап не припускає критики, оцінювання, пропозицій, а слугує накопиченню ідей щодо розв'язання поставленої проблеми.

Важливо сформулювати проблему у вигляді запитання таким чином, щоб студенти генерували свої пропозиції, відповідаючи на ці запитання. Наприклад, «Чи доцільно використовувати комп'ютерні технології в навчанні, вихованні та розвитку дошкільників». При цьому використовуються такі правила мозкового штурму: кожний може вільно висловлювати пропозиції; учасники висловлюються по черзі, точно і коротко; будь-які пропозиції приймаються і схвалюються учасниками; фіксуються всі пропозиції; не можна критикувати і коментувати пропозиції; можна розвивати попередні ідеї.

У мозковому штурмі велика роль належить педагогу. Він також може брати участь у генеруванні пропозицій, просити учасників повторити або уточнити їхнє формулювання для більш точного і короткого запису, але при цьому не має права змінювати або доповнювати зміст пропозицій. Педагог не повинен наполягати і змушувати учасників генерувати ідеї.

Протягом навчання студенти повинні розробити та захистити навчальний проект «Комп'ютерні технології в роботі вихователя ДНЗ». При самостійній підготовці цих матеріалів вони розробляють власний сценарій, докладний план із зазначенням часу, змісту і послідовності дій. Це підкріплює в них уміння впевнено і цілеспрямовано застосовувати сучасні комп'ютерні технології в навчально-дослідній роботі, а також мати узагальнене уявлення щодо можливостей їх використання в організації пізнавальної діяльності дошкільників, роботі з батьками, обміні досвідом, самоосвіті. По закінченню навчання студенти захищають свої проекти (портфоліо).

Практичні навички студентів закріплюються і удосконалюються під час педагогічної практики з використання комп'ютерних технологій в організації педагогічного процесу сучасного дошкільного навчального закладу. Програма педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі передбачає проведення різнопланової організаційно-педагогічної та методичної роботи, обумовленої виконанням посадових обов'язків вихователя групи дітей дошкільного віку. Практика проводиться в VI семестрі. Тривалість практики 4 тижня. Для її проведення обираються дошкільні навчальні заклади, що активно викорис-

товують у своїй роботі комп'ютерні технології. В один дошкільний навчальний заклад розподіляються по 6-8 студентів (по 2 студенти на групу). Практика триває по 6 годин кожного дня.

Форми роботи студентів: спостереження за дітьми, робота з педагогічними працівниками ДНЗ (вихователем, методистом, завідувачою тощо), робота з керівником практики (обговорення результатів та подальшої роботи), вивчення документації вихователя, вивчення форм контролю та діагностики розвитку дітей, документації дошкільного навчального закладу (нормативні документи, робота з батьками, обмін досвідом та ін.).

Мета практики: підготовка студентів до виконання функцій вихователя дітей дошкільного віку, формування готовності використовувати комп'ютерні технології в організації навчально-виховної роботи з дітьми, батьками, працівниками в галузі дошкільної освіти.

Основні завдання практики: учити студентів організовувати процес навчання і виховання дітей дошкільного віку відповідно до сучасних вимог педагогічної науки, шукати шляхи його оптимізації, використовувати комп'ютерні технології в професійній діяльності вихователя сучасного ДНЗ; удосконалювати знання студентів з дошкільної педагогіки, психології, фахових методик, інформатики, нових інформаційних технологій; формувати в студентів необхідні вміння щодо застосування комп'ютерних технологій для виконання функцій вихователя дошкільного навчального закладу: планування навчально-виховного процесу; організації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку; проведення діагностики рівня компетентності по лініям розвитку дошкільників; здійснення інформаційно-педагогічного спілкування з батьками, іншими фахівцями з дошкільної освіти щодо оптимізації процесу виховання і навчання дітей дошкільного віку (обмін досвідом); створення навчального матеріалу для дошкільників; використання інформаційно-пошукової системи Інтернет для вирішення педагогічних завдань; виявляти труднощі, що виникають при використанні комп'ютерних технологій у педагогічному процесі ДНЗ, знати вимоги до безпечної роботи дітей за комп'ютером; виховувати у студентів любов до педагогічної професії, стимулювати до поглиблення педагогічних знань та розвитку педагогічних здібностей; формувати комунікативні вміння, швидко встановлювати контакти з дітьми, батьками, педагогічними працівниками, розв'язувати конфліктні ситуації; учити проводити експериментально-дослідну роботу на основі психолого-педагогічного спостереження за дітьми; удосконалювати уміння студентів аналізувати власну діяльність, визначати ефективність педагогічного впливу, самостійно знаходити шляхи її покращення, стимулювати до поглиблення професійних знань, прояву педагогічної творчості.

Таким чином, впровадження методики реалізації виокремлених педагогічних умов сприяє оптимізації процесу підготовки майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників.

Література та джерела

1. Карты ума. Mind. Manager / [ред. В. И. Копыл]. – Минск : Харвест, 2007. – 64 с.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
3. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е. В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1985. – 128 с.
4. Психология детства : [учебник] / [под ред. члена-корреспондента РАО А. А. Реана]. – СПб. : прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 368 с.

В статті автор уточняє поняття «познавальна діяльність дошкільників». Описує процес підготовки студентів (будущих вихователів) до організації познавальної діяльності дітей засобами комп'ютерних технологій

Ключевые слова: подготовка студентов, познавательная деятельность дошкольников, компьютерные технологии

Author specifies the concept «cognition activity of children of preschool age» in the article. Author describes the process of student's (future teacher's) training to use the computer technologies in organization of children's cognitive activity

Key words: preparation of students, cognition activity, children of preschool age, computer technologies

АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ)

Марфінець Надія Василівна,
м.Ужгород

Стаття присвячена аналізу літературно-краєзнавчої складової у змістовій та структурній організації читанок, підручників для читання, які використовувались у школах Закарпаття (1900-1944рр.). Виділено підходи щодо побудови навчальної книги, які можуть збагатити теорію шкільного підручника з літературного краєзнавства.

Ключові слова: літературно-краєзнавча складова, текстовий компонент, тематичний блок, аналізовані підручники.

Важливою складовою сучасної шкільної гуманітарної освіти учнів є літературне краєзнавство, яке спрямоване на відродження духовності, історичної пам'яті, поваги до народних традицій, любові до рідного краю. Однак реалізація змісту регіонального компоненту у загальноосвітній школі можлива за умови ефективності одного із найважливіших дидактичних засобів – навчальної книги з літератури рідного краю.

Протягом розвитку та становлення літературного краєзнавства як дидактичної категорії у шкільництві Закарпаття педагогами та культурно-освітніми діячами було укладено чимало навчальних книг та посібників з літератури рідного краю. Вважаємо, що аналіз регіональної складової у змісті навчальної літератури допоможе виявити закономірності та тенденції розвитку змісту літературного краєзнавства у шкільництві краю.

Проблема аналізу шкільного підручника започаткована вченими В.Г.Бейлінсоном та Д.Д.Зуєвим, які ґрунтовно розробили структурно-функціональну модель навчальної книги [1]. Такий підхід, заснований на аналізі дидактичних функцій підручника, його структури, змістового та процесуального забезпечення, дозволяє проаналізувати конкретний зміст підручника через реалізацію інформаційної, мотиваційної, виховної, трансформаційної функцій підручника.

Теоретичні підходи до аналізу підручників для школи першого ступеня розглядає дослідниця Я.П.Кодлюк [12]. Додільність використання структурно-функціонального підходу як основи аналізу дидактичних засад навчальної книги обґрунтовує Л.М.Височан [9]. Як зауважує дослідниця, єдиних науково обґрунтованих критеріїв аналізу й оцінювання навчальної літератури немає, хоча напрацювання вчених у зазначеному аспекті чималі. Водночас домінує думка, що узагальненою характеристикою якості шкільного підручника, яка впливає з його двоєдиної сутності, мають стати дидактичні показники [9, с.49].

Французькі вчені Жерар Ф.-М., Росж'єр К. виділяють основні етапи оцінювання навчальної книги: 1) визначення цілей оцінювання; 2) встановлення критеріїв; 3) збір даних та формулювання висновків [11].

Окрім того, підручник як соціально-педагогічний феномен вивчали Л.Березівська, Н.Бігданець – Білоскаленко, Т.Гавриленко, Т.Завгородня, І.Курляк, В.Оліфіренко, І.Руснак, О.Сухомлинська, Б.Ступарик. Психолого-педагогічні функції шкільного підручника досліджували М.Бурда, Н.Буринська, Ю.Гільбух, О.Дусавицький, Г.Костюк, І.Лернер, В.Онищук, Н.Тализіна, С.Якиманська. Різноманітну спрямованість змісту підручників досліджено І.Баєм, Р.Зозуляк, Н.Кузьменко.

Окремі аспекти окресленої проблеми розглядали у дисертаційних дослідженнях М.І.Кляп, Л.В.Маляр, Г.М.Розлуцька, Л.Г.Стахів, О.І.Фізеші, П.М.Ходанич. Проте історико-педагогічний процес розвитку краєзнавчого змісту у навчальних книгах для читання та посібниках з літератури рідного краю шкільництва Закарпаття не розглядався.

Мета роботи – аналіз краєзнавчого компоненту у книгах для читання, які використовувались у школах Закарпаття (1900 – 1944рр.). Аналіз навчальної літератури з літературного краєзнавства дозволяє констатувати, що за весь період розвитку літературної освіти у шкільництві Закарпаття сформувалися два типи навчальних посібників.

До першого типу належать хрестоматії, посібники та антології з літератури рідного краю, основу змісту яких складає власне регіональна література. Прикладом таких посібників служать наступні: "Хрестоматія церковно-славянських і угро-руських літературних пам'яток" Є.Сабова (1893), "Літературні стремління Підкарпатської Русі" В.Бірчака (1936), "Альманах підкарпатських українських письменників" (Севлюш, 1936), "Гірські квіти. Збірник творів закарпатських авторок" (Ужгород, 1962), "Поети Закарпаття. Антологія закарпатської поезії" (Пряшів, 1965), "Хрестоматія закарпатської української літератури XX століття" (Кошиці, 1985), "Косиці Карпат" (1999), "Верховиночка" (2003) С.Жупанина, серія антологій – "Закарпатське оповідання XX століття" (2002), "Закарпатська поезія XX століття" (2003), "Закарпатська література для дітей XX століття" (2004).

Другий тип навчальних книг з літературного краєзнавства – це підручники, у яких твори регіонального письменства представлені у контексті національної та світової літератур. Навчальна література подібного типу використовувалась у шкільництві Закарпаття з початку двадцятого століття по 1944 рік. Сюди слід віднести підручники для читання, укладені В.Бірчаком, А.Волошином, А.Маркушем, В.Микитой, А.Седлачеком, Є.Фенциком, а також навчальні книги, видані регентським комісаріатом. Слід зауважити, що літературне краєзнавство як педагогічна категорія у цих підручниках представлене яскраво, самобутньо, багатогранно.

На основі структурного аналізу краєзнавчого компоненту навчальних книг для читання (другого виділеного нами типу навчальних книг з літературного краєзнавства) виокремлюємо наступні змістові лінії:

- Громадсько-патріотичні цінності.
- Історико-культурне життя краю.
- Соціально-побутові орієнтири.
- Народознавчі тексти.
- Географічні відомості.

Проведений аналіз регіонального компоненту читанок А.Волошина, А.Маркуша, Е.Фотула-Б.Заклинського, М.Микити-В.Поповича та П.Федора-М.Василенка засвідчує, що об'єднуючою стержневою акцентуючою домінантою у змісті всіх підручників для читання є ідея любові до рідного краю.

Цією ідеєю пронизані насамперед твори, які нами об'єднано в тематичний блок "Громадсько-патріотичні цінності". У цих творах дітям наголошувалося, що Карпати – це їх рідна отчина, вони повинні прагнути жити на рідній землі, що це "єсть родна земля, где жили отцы и дѣды наши" [6, с.72], землю цю треба берегти і любити так, як ми любимо рідну матір [23, с.56]. А гори Карпати всім нам "мили", "их не замѣним на чужі края" [19, с.96]. Необхідно цінувати, дорожити отчою землею, не продавати її "египетським купцям", "не ганьбитися її бідністю", а працювати задля блага та процвітання рідного краю [24]. Почуття відданості рідному краю, жертвового служіння во ім'я процвітання малої батьківщини – Підкарпатської Русі – провідний мотив багатьох текстів виділеної сюжетної лінії.

Любов до рідного краю знаходить втілення у прислів'ях: "З рідної землі і ворона мила"; "На чужині і весна не красна" [24, с.167]; афоризмах О.Духновича [20, с.194]; висловах Т.Масарика про рідний край – "спізнай минувшину свого народу і вчися з його хиб (помилки)", "хто любить отчизну, мусить знати також, що саме он має робити. Діяльна любов означає обов'язок праці", "як у людини, так і у народа дивлюся головно на душу і на дух" [16, с.82]. Важливим засобом у формуванні любові до рідного краю служили твори закарпатських майстрів слова. Так, укладач А.Волошин у перших книгах для читання [2; 3] вміщує твори О.Духновича та І.Сильва, а видання 20-30-х рр. [4; 7; 8] доповнює патріотичною та пейзажною лірикою О.Павловича,

В.Гренджі-Донського, Ю.Боршоша-Кум'ятського, Зореслава, І.Невицької.

О.Маркуш у співавторстві з Ю.Реваєм, крім зазначених вище авторів, включає прозові твори Луки Дем'яна - "Ярна природа", "Зимова природа на Верховині" [14; 15]. У читанках М.Микити [17], М.Микити-В.Поповича [18] та П.Федора-М.Василенка [19; 10; 22; 24; 20] закарпатське письменство представлено творами О.Духновича, А.Карабелеша, О.Павловича,

Є.Фенцика, М.Поповича, Ю.Ставровського-Попрадова, А.Митрака, І.Сільвая. Слід зауважити, що популярністю в укладачів підручників користувалися поезії "Я син Бескидів" О.Павловича [15; 23], "Я русин був" [3; 14; 19; 23; 21], "Підкарпатські русини" [14], "Лебедина пісня" [6; 8], "Послідня моя піснь" [18; 23], "Песнь земледельця весною" [17; 24], "Гімн Підкарпатських Русинів" [17; 20; 21] О.Духновича.

Таблиця 1
Громадянсько-патріотична складова краєзнавства

Твори навчальної книги	Джерело	Виховний потенціал
"Родина", "Моя родина", "Отчизна", "Родное село"	[6]	Формування цілісного уявлення про рідний край, виховання любові та поваги до малої батьківщини, турботливого, бережного ставлення до отчої землі. Виховання почуття прекрасного, вміння насолоджуватися природою рідного краю.
"Я Русин був", "По что я люблю Підкарпатську Русь"	[4]	
"Моя батьківщина", "Люби своє!", "Отчина"	[8]	
"Що я люблю", "Родна земля", "Хто я?"	[14]	
"Люби отчину", "Бесіда мамки з Оленкою", "Наша околиця", "Рідний край", "Я син Бескидів", "Не продам рідну землю"	[15]	
"Кто я?", "То наші любі, високі Карпати(І.Воробкевич)", "Родна земля", "Що я люблю", "Я русин був", "Підкарпатські русини"	[23]	
"Отечественная любовь Подкарпатских Русинов", "Край родной" (по Рунебергу і Емволу), "На Верховині"	[17]	
"Родина", "Край родной", "На Бескиді".	[20]	

Отже, тексти виділеної тематичної лінії виконували наступні завдання:

- тлумачили учням зміст понять "отчина", "рідний край";
- за допомогою прозових та ліричних мініатюр представляли красу рідних краєвидів;
- виховували почуття кровного зв'язку з рідною землею;
- сприяли формуванню етнічної самосвідомості у школярів.

У таблиці 1 відображено громадянсько-патріотичні цінності у краєзнавчому компоненті навчальних книг для читання.

Наступний тематичний блок, який широко представлений у аналізованих навчальних посібниках, - відомості про історико-культурне життя краю. Аналіз текстового компоненту виділено-го тематичного блоку дає підстави виділити групи:

- тексти про важливі історичні події у краї;
- про відомих історичних осіб;
- про духовно-культурні осередки Закарпаття – монастирі;
- історичні довідки про замки нашого краю.

Матеріал з історичного краєзнавства служив активному пізнанню та осмисленню історії "малої батьківщини". Так, озна-

йомлення з творчими біографіями видатних закарпатських діячів сприяли формуванню в учнів громадської національно-патріотичної активності, адже в текстах наводилися приклади відданого служіння рідному краю. Наприклад, у текстах про О.Духновича, які містилися в кожній із читанок, зазначалося, що треба йти тим шляхом, яким ішов Духнович: "любити свою родну мову, як он еї любив" та працювати, щоб наш народ піднести з темряви [8, с.267]. Як підкреслено у підручниках, будитель краю все своє життя віддав безкорисливій праці на благо народу: писав вірші, видавав підручники та календарі, а помираючи, "буль в полной надеждѣ на лучшую будущность своего народа" [17]. Про інших відомих діячів краю – А.Добрянського, І.Раковського, А.Павловича, Є.Фенцика, І.Сільвая, Ю.Ставровського, Є.Сабова учні знайомилися з тексту "Наши будители" [17]. Доповнювали відомості учнів про письменників та діячів рідного краю тексти "Наші письменники", "Єпископ А.Бачинський", "Наші діячі про-світи в Росії" [18].

Чимало епічних та ліричних полотен присвячених князю Лаборцю та Федору Корятовичу (див. табл.2).

Таблиця 2
Історико-культурний компонент краєзнавства

Тематичні групи	Твори навчальної книги	Виховний потенціал
Важливі історичні події	"Княжество русинів"[8], "Прихід мадярів"[15; 10], "Татари"[23; 17; 24]	Любов до рідної землі, свого народу, поглиблення знань про історію рідного краю, його найвидатніших діячів.
Відомості про відомих історичних осіб	"Князь Лаборець" [15; 23], "Князь Федор Корятович" [8; 15; 17; 23; 24], "Олександр Духнович" [7; 8; 14; 15; 16; 17; 18; 20; 23; 24], "Святий Стефан І. Цар Угорський", "Цар Матій", "Князь Франциск Раковцій ІІ", "Василій Тарасович, єпископ мукачевський"[6], "Наш президент Т.Г.Масарик" [7; 8], "Михайл Лучкай"[16], "Перший історик"(про І.Базилевича) [16], "Воевода Петро Петрович" [23], "Олександр Павлович" [20]	
Духовно-культурні осередки	"Грушевський монастир"[15; 22], "Чернецький монастир"[17; 24]	
Історико-культурні пам'ятки	"Невичанський замок" [4], "Ужгородський замок" [8; 15], "З історії Хустського замку" [15; 22], "Краєвий музей Легоцького" [18], "Наши замки" [24], "Замки на Подкарпатской Руси" [17]	

Цікаві легенди, перекази, історичні довідки підібрали укладачі навчальних книг про замки на Підкарпатській Русі – Хустський, Мукачівський, Ужгородський, Невичанський, Кіральногазський.

Таблиця 2 ілюструє тематичний блок історико-культурне життя краю у літературно-краєзнавчому компоненті читанок.

Текстовий матеріал виділеного тематичного блоку сприяв розширенню кругозору школярів, засвоєнню історико-краєзнавчих знань, формуванню позитивних ціннісних орієнтацій на основі ознайомлення із життям та діяльністю відомих історичних осіб краю.

Зміст оповідань наступної сюжетної лінії "Соціально-побутові орієнтири" дозволяє констатувати, що тексти виділеного блоку містили детальний опис життя, побуту, господарювання русинів, розкривали перед учнями ментальні особливості характеру жителів краю - їхню працелюбність та хазяйновитість, показували цінність людської праці як необхідну умову для виживання в гірських районах Закарпаття, прилучали дітей до найпоширеніших занять в регіоні – вівчарства, землеробства, лісового господарства.

Як видно з таблиці (див. табл.3) ряд оповідей приурочені розповідям про заняття сільськогосподарською працею краян весною-літом – осінню. Такі тексти були спрямовані на виховання в дітей любові до рідної землі, сприяли органічному та

гармонійному зв'язку з рідною землею.

Популярністю в укладачів підручників користувалися художні нариси про "князів полонин" – вівчарів, які жили на лоні природи, харчувалися хоч "одноманітною, але здоровою їжею" [22, с.106], полонина була їхньою державою, в якій "підданими є стада овець", а вірний "телохранитель – овчарський пес" [17, с.167]. Вівчарі вміли готувати смачний овечий сир, а їхнє знаряддя праці – це "палиця в руці, цівка через плече, сопілка за поясом" [8, с.174].

Не менш цікавим, хоч і часто небезпечним, як зазначали автори навчальних текстів, було заняття "бокорахів". Про них, зокрема, діти дізнавалися, що "всю зиму роблять наші верховинці в соснових лісах", робота їхня дуже важка - "от рана до вечера мають тяжкий топор" [24, с.114], а коли закінчатся весняно-польові роботи, то "пуцаються в трудну дорогу" – сплавляти дерево по гірських річках [24, с.115].

Твори виділеної сюжетної лінії привчали дітей з раннього дитинства трудитися. Як підкреслено з цього приводу на сторінках підручника А.Волошина в одному із поетичних творів О.Духовича: "Не ганьба то працювати, землю орати, копати... не ганьба людям служити, из свого труда жити"[4, с.40].

У таблиці 3 відображено "Соціально-побутові орієнтири" у літературно-краєзнавчому компоненті читанок.

Таблиця 3
Соціально-побутова складова краєзнавства

Тематичні групи	Твори навчальної книги	Виховний потенціал
Життя - побут	"Родна хата" [4], "Домашнє життя русинів" [8], "Жизнь верховинців" [20], "Гуцульська хата"[15], "На полонині Манчул"[16], "Держися чисто!" [23], "Наше село" [14], "Верховинці" [23]	Заохочення до праці, прилучання до ведення сільського господарства, ознайомлення із найпоширенішими ремеслами у краї.
Заняття сільськогосподарською працею	"Ораниця" [4], "Загорода", "Поле" [6], "На сінокосі і жнива" [14], "Наші русини на жнивах" [24], "Сінокос" [22], "Як сорочка в полі виросла" [6], "На полі осінню" [10], "Луцення кукурудзи" [15]	
Найпоширеніші ремесла	"Столяр", "Кузнец", "Портной", "Сапожник" [6], "Овчар" [4], "На полонині" [8], "Овчар на полонині" [17;22], "Плавлення дерева" [24]	

Текстове наповнення змістової лінії "Народознавчі тексти" було спрямоване на ознайомлення школярів із фольклорним спадком, звичаями, традиціями та обрядами, поширеними на Закарпатті. Сюди слід віднести тексти, в яких показано дітям, як треба готуватися до найголовніших релігійних свят - Різдва, Великодня. У текстах йшлося про те, як діти напередодні свят вивчали колядки, готували собі "тайстрочки, щоб у них вложити заколядовані калачики, мідяники" ("Первая колядка" [17, с.66-68]), як на Новий рік хлопці ходять новолітувати, посівати ("На

Новий рік"[14]). Цікава розповідь "Як колядують у Росушці" із елементами театралізації (дійові особи - Береза, Коник, Гудак), яка містила оригінальні тексти пісень-колядок "хлопцеві", "газді", "жоні", "дівці" [16, с.37-40].

Чимало текстів зазначеної тематики присвячені розповідям про святого Чудотворця Миколая [4; 7; 14; 22] (Див. табл.4). Зазначимо, що мова цих текстів – легка, проста, доступна, позбавлена образності, однак підтверджена яскравими прикладами з життя дітей.

Таблиця 4
Народознавчий компонент краєзнавства

Тематичні групи	Твори навчальної книги	Виховний потенціал
Фольклор	"Солодка ми мамко", "У Сиготі, у болоті", "Яблонька", "Дала мене моя мамка". "Коляда"[6]; "Коломийка", "Новорічна щедрівка", "Коляда", "Як била я ще маленька", "Дождь", "Осінь", "Веснянка", "Коляда господареві"[4]; "Щедровка"[15]; "Небо і земля"[18];	Усвідомлене засвоєння знань про етнічну культуру, Прилучення школярів до давніх звичаїв, обрядів, поширених у краї
Народознавчі тексти	"Легенда про Св. Миколая", "На святий вечір"[4]; "Великдень", "Поливальний Понеділок"[8]; "В ніч св. Миколая", "Різдво", "Христос воскрес", "Великдень"[15]; "Як колядують у Росушці"[16]; "Первая колядка"[17]; "Колядки [18];	

Дидактико-пояснювальні тексти народознавчого характеру виховували в учнів смиренність, глибоку повагу до народних родинних звичаїв та традицій, відповідального ставлення до релігійних свят, сприяли міцному засвоєнню етнокультурної інформації.

Автори аналізованих навчальних підручників ввели у

текстовий компонент (у незначній кількості) матеріал із географічного краєзнавства, який представлений творами двох типів – науково-популярними та художніми розповідями про природні багатства краю. Виділена змістова сприяла формуванню в школярів правильних просторових явлень про природу рідного краю;

усебічному вивченню природних, соціально-економічних явищ Закарпаття; формуванню екологічної культури.

У таблиці 5 відображено відомості з географічного краєзнавства у книгах для читання.

Таблиця 5
Географічне краєзнавство

Тематичні групи	Твори навчальної книги	Виховний потенціал
Особливості Карпатської природи	"Гори Підкарпатської Русі" [4], "Ліс" [8], "Стої" [17; 22], "Про що б могли говорити наші Карпати" [18], "Прогулька на Говерлу" [15], "Зимова природа на Верховині" [23]	Формування пізнавального інтересу до природи своєї місцевості, соціально-економічних особливостей краю; виховання любові до природи Закарпаття, бережливого ставлення до її багатств
Природні багатства рідного краю	"Ліси і полонини на Карпатах" [8], "Мінеральна вода на Підкарпатській Русі" [17], "Ріки Підкарпатської Русі" [4], "Тиса" [6], "Походження Тиси"(із мадярського народного переказу) [7], "Польза леса" [22]	
Соціально-економічне значення міст	"Ужгород" [17; 23], "Мукачево" [17], "Свалява" [15]	

Прикметною ознакою аналізованих підручників є багатий ілюстративний матеріал краєзнавчого характеру, який допомагав засвоювати учням зміст основних текстів. Це картинки із зображенням рідної хати, родини, церкви, ікони святих (Миколая-Чудотворця, Божої Матері), фотографії та зарисовки гір-

ських краєвидів, головних міст Закарпаття - Мукачева, Ужгорода, пам'яток архітектури (замків, монастирів), портрети відомих діячів краю. Необхідно підкреслити, що портрет О.Духновича містила кожна навчальна книга.

Таблиця 6
Краєзнавчі ілюстрації у книгах для читання

Тематичні блоки	Позатекстовий компонент – краєзнавчі ілюстрації
Історико-культурне життя краю	"Мункачський монастирь", "Мункачська крѣпость"[22]; "Хустський замок"[24]; портрети – Добрянський, Духнович, Раковський., Павлович, Сільвай, Фенчик, Ю.Ставровський - Попрадов[17,18]; "Князь Федор Корятювич"[8,23]
Соціально-побутові орієнтири	Ілюстрації супроводжують тексти: "Домашнє життя русинів", "На полонині", "Літо"[8], "Вівця"[7], "Село"[4], "Плавління дерева" (ілюстрація "Бокорашіна Тиси")"[24]
Фольклор та народознавчі тексти	"Святий вечер"[4], "Посвященіє пасхи"[17]
Громадсько-патріотичні цінності	"Наша мила Верховина"[17], "Краєвид Тиси"[24]
Географічне краєзнавство	"Главный город Подкарпатской Руси: Ужгород"[17]

Отже, всі читанки, які використовувались у шкільництві Закарпаття з початку ХХ століття по 1944р., містили у значному обсязі літературно-краєзнавчий матеріал. Оскільки, продовжуючи традиції, започатковані галицькими педагогами, були побудовані за методичним принципом - "від близького до далекого", "від свого – до чужого". Укладачі цих підручників орієнтувалися на високоморальні твори, сповнені патріотизму. Етнічна ідея була основним критерієм у доборі творів для читання.

До недоліків, із сучасного погляду, віднесемо, по-перше, відсутність методичного апарату, адже жоден із аналізованих підручників не забезпечував функцію контролю та систематизації засвоєних літературно-краєзнавчих знань. По-друге, більшість навчальних книг для читання створювалися в умовах мовної дискусії чи так званого "язикового хаосу". Але цей суспільно-історичний фактор аж ніяк не применшує великої цінності аналізованих видань.

Отже, здійснений нами аналіз регіональної складової змісту читанок дозволяє виділити ряд спільних особливостей. Серед них найістотнішими є такі:

- 1) у книгах для читання тісно пов'язана соціокультурна та природничо-географічна краєзнавча складова;
- 2) підручники подавали комплексні відомості про регіон,

формуючи в учнів цілісну картину рідного краю;

3) літературне краєзнавство у навчальних книгах вибудовано на основі дидактичних принципів системності, послідовності, зв'язку навчання з життям;

4) добір текстів з літературного краєзнавства сприяв патріотичному, трудовому, естетичному, екологічному вихованню учнів;

5) твори регіональної літератури розширювали кругозір, пізнавальні та творчі здібності школярів;

6) літературно-краєзнавча складова у змісті читанок сприяла формуванню в учнів почуття гордості за рідний край, поваги до мови, культури, історії, почуття любові до навколишнього середовища.

Таким чином, аналізовані підручники – самобутнє історико-педагогічне явище. Створені в часи розквіту, "зоряності" краєзнавства як дидактичної категорії, виконуючи роль надійного антиасимілятивного засобу у конкретній освітньо-виховній парадигмі, вони забезпечували інтеграцію особистості в систему світової і національної культур шляхом засвоєння регіональних культурно-історичних цінностей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом навчальних програм з літературного краєзнавства.

Література та джерела

1. Бейлинсон В.Г., Зуєв Д.Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников / В.Г.Бейлинсон, Д.Д.Зуев // Проблемы школьного ученика. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С.42-54
2. Волошин А. Азбука карпато-руського и церковно-славянського чтенія / Августин Волошин. – Ужгород: Уніо, 1921. – 102 с.
3. Волошин А. Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія / Августин Волошин. – Унгвар: Уніо, 1908. – 110 с.

4. Волошин А. Мала читанка для II и III класы народных школ / Августин Волошин. – Ужгород: Уніо, 1925 – 125 с.
5. Волошин А. Читанка для II класы народных школ / Августин Волошин. – Ужгород: Уніо, 1921. – 77 с.
6. Волошин А. Читанка для угро-руської молодіж. Часть первая для низших классов народных школ / Августин Волошин. – Унгар: Уніо, 1908. – 255 с.
7. Волошин А. Читанка для IV и V школьных роков народных школ. Часть II / Августин Волошин. – Ужгород: Школьная помощь, 1932. – 251 с.
8. Волошин А. Читанка для VI – VIII школьных роков народных школ. Часть III / Августин Волошин. – Ужгород: Выдана педагогического товариства Подкарпатской Руси, 1932. – 285с.
9. Височан Л.М. Дидактичні основи побудови підручників з природничо-математичних дисциплін для початкових шкіл України (1958-1991): дис...кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 "загальна педагогіка та історія педагогіки" / Леся Михайлівна Височан. – Івано-Франківськ, 2008. – 247 с.
10. Другий цвет детской мудрости для II класса народной школы. – Унгар: Издание регентського комиссариата, 1939. – 116 с.
11. Жерар Ф.-М., Росж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники // Ф.-М. Жерар, К. Росж'єр. – К.: "К.І.С.", 2001. – 352 с
12. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.): дис...доктора пед. наук: спец. 13.00.01 "загальна педагогіка та історія педагогіки" / Ярослава Петрівна Кодлюк. – Тернопіль, 2005. – 460 с.
13. Маркуш О. Зорниця: перша книжочка до читання для руських дітей / Олександр Маркуш. – Ужгород: Свобода, 1925. – 128 с.
14. Маркуш О., Ревай Ю. Друга читанка для 2 поступного річника народных шкіл / О. Маркуш, Ю. Ревай. – Прага: Державне видавництво, 1937. – 132с.
15. Маркуш О., Ревай Ю. Отчина: читанка для 3-4 шкільного року народных шкіл / О.Маркуш, Ю.Ревай. – Прага: Накладом Державного видавництва, 1931. - 198 с.
16. Маркуш О., Ревай Ю. Світло: читанка для 7-8 шкільного року народных школ / О.Маркуш, Ю.Ревай. – Прага: Накладом Державного видавництва, 1932. – 411 с.
17. Микита М. Книга для чтения для 4-5 школьных годов / Михаилъ Микита. – Ужгород: Издание Учительського Товарищества Подкарпатской Руси, 1938- 213 с.
18. Микита М., Попович В. Родина: книга для чтения для 6-8 школьных годов / М.Микита, В.Попович. – Ужгород: Издание Учительского Товарищества Подкарпатской Руси, 1936. – 282 с.
19. Первый цветъ дѣтской мудрости для I. Класа народной школы. – Унгар: Издание регентського комиссариата, 1939. – 112 с.
20. Пятый цвет детской мудрости для VII- VIII класса народной школы. – Унгар: Издание регентського комиссариата, 1939. – 248 с.
21. Седлчак А. Село, руська читанка / Антон Седлчак. – Ужгород: Типографія "Карпатія" Мукачево, 1927. – 271 с.
22. Третій цвіт дѣтской мудрости для III – IV класса народной школы. – Унгар: Издание регентського комиссариата, 1939. – 176 с.
23. Фотул Е., Заклинський Б. Зоря: читанка для 2 и 3 шкільного рока народных шкіл / Е. Фотул, Б.Заклинський. - Прага: Державне видавництво, 1925. – 176 с.
24. Четвертый цвіт дѣтской мудрости для V-VI класса народной школы. – Унгар: Издание регентського комиссариата, 1939. – 264 с.

Статья посвящена анализу литературно-краеведческой составляющей в смысловой и структурной организации учебников для чтения из литературного краеведения, которые использовались в школах Закарпатья (1900-1944гг.). Выделены подходы относительно построения учебной книги, которые могут обогатить теорию школьного учебника из литературно-краеведения.

Ключевые слова: литературно-краеведческая составляющая, текстовый компонент, тематический блок, рассматриваемые учебники.

The article is devoted to the analysis of literary-regional constituent in semantic and structural organization of textbooks for reading on the literary study of a particular region, which were used in schools of Zakarpattia (1900-1944pp.). Approaches have been selected in relation to the construction of educational books, which enrich the theory of school textbook from the literary study of a particular region.

Key words: literature and regional studies component, the text component, thematic unit, analyzed textbooks.

УДК 37.013.42(477.87)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.В. ДУХНОВИЧА

Машкаринець-Бутко Анжеліка Іванівна,
м.Ужгород

В статті розкривається на фактичному матеріалі творча спадщина О.Духновича і характеризуються соціально-педагогічні аспекти його діяльності. Відмічається гуманістична спрямованість передових педагогічних ідей просвітителя. Звертається увага на благодійницьку діяльність педагога по відношенню до знедолених дітей, дітей-сиріт.

Ключові слова: педагог, спадщина, освіта, виховання, діти-сиріти, товариство, благодійність.

Сирітство як соціальне явище, існує стільки ж, скільки й людське суспільство. Війни, епідемії, стихійні лиха призводили до того, що діти ставали сиротами. У класовому суспільстві з'явилося соціальне сирітство, яке зумовлено небажанням і не-

можливістю виконувати батьками свої обов'язки. Відомості про батьків, які відмовились від своїх дітей, знаходимо в Біблії.

Можна сказати, що – соціальне сирітство – відносно новий феномен життя українського соціуму.

Загального поширення він досяг, починаючи з 50-х років сучасного століття. Соціальне сирітство має тенденцію до поширення і на Закарпатті. Серед основних причин збільшення кількості соціальних сиріт, крім традиційних (асоціальна поведінка батьків, поширення алкоголізму та наркоспоживання), з'явилися і нові, характерні для періоду активних реформ у суспільстві, а саме: інфляція, безробіття, економічна нестабільність, зростання злочинності, бідність. Не випадково останніми роками становище дітей значно погіршилося. І це аксіома,

адже, докази цього навколо нас.

У час складних умов відродження загальнолюдських цінностей в усіх сферах нашого життя особливого значення набуває глибинна гуманізація освіти, звернення до невичерпних джерел народної духовності, минулого України, до моральних і наукових надбань предків, що зможе утвердити нову духовність, продовжити і розвивати культурно-історичні традиції народу.

До вирішення проблем дітей-сиріт звертались видатні педагоги закарпатського краю, в тому числі і О.В.Духнович. Педагогічною спадщиною вченого цікавилось багато вітчизняних науковців: Ю.І.Балега, А.Д.Бондар, В.В.Гомоннай, Й.О.Дзєндзелівський, І.В.Іванько, М.Ф.Коваль, О.Р.Мазуркевич, Ф.І.Науменко, Ю.М.Сак, Т.М.Чумак та інші. Окремі теоретичні розвідки присвячено вивченню різних аспектів педагогічної, громадської та науково-літературної спадщини вченого. До них належать праці М.Алмашія [1], О.Горячко [2], С. Жупанина [7], В.Костака-Боржавського [8], В.Микитася [11], В.Турияніці [12; 13], П.Федаки [14] та ін.

Зверталися, також, до його творчості і зарубіжні вчені: Ю.А.Бача, П.П.Бунганич, М.І.Ричалка, А.С.Шлепєцький, А.А.Чума та ін.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена потребою пошуку нових підходів у вихованні дітей-сиріт в сучасних умовах розбудови національної школи. Адже модернізація системи виховання передбачає орієнтування на особистісний потенціал вихованців, поєднання поліетнічного, полікультурного аспектів виховання із загальнонаціональним тощо. Саме тому варто ще раз проаналізувати спадщину великих мислителів, педагогів минулого, повернутись до одного з кращих зразків європейського гуманістичного світогляду, представлених спадщиною О.В.Духновича. Тим більше, що соціально-педагогічні аспекти виховання дітей-сиріт у творчій спадщині О.Духновича в достатній мірі, не вивчено.

Мета дослідження полягає у розкритті сутності підходів до виховання дітей-сиріт у творчій спадщині Олександра Васильовича Духновича.

Сьогодні виникає соціальна потреба поглиблено і ефективно дослідити минуле. Актуальність соціально-педагогічних ідей О.В. Духновича очевидна. Про це засвідчують всі дослідники спадщини педагога. Вони, зокрема, зазначають, що процес і тенденції суспільного життя видатного педагога-новатора в галузі розбудови національної освіти і школи багато в чому не тільки аналогічні з сучасністю, але й однозначні за своєю метою, завданнями та принципами. Якщо сьогодні педагогічна думка в умовах розбудови і становлення державності незалежної України фактично спрямована на обґрунтування концепції освіти, яка виступала б засобом і гарантом відродження духовності українського народу, національної культури, забезпечення суверенності і соборності нашої держави, то свого часу О.Духнович в умовах завдань народно-визвольної боротьби проти соціального і національного поневолення, проти політики виродження українського (русинського) населення "...обґрунтовує науково струнку, побудовану на засадах гуманізму, народності та демократизму, педагогічну концепцію, підпорядковану меті забезпечення соборності українських (руських) земель. Ось чому для нас так важливо глибоко переосмислити творчу педагогічну спадщину О.Духновича і врахувати найцінніші, співзвучні нашій реальності думки" [3, с.87].

Очоливши визвольний рух національного відродження закарпатських українців, О.Духнович все своє свідоме життя присвятив боротьбі за національні права закарпатців, за пробудження їх національної свідомості, за розвиток освіти і культури, шукаючи вихід з нужденного і злиденного положення широких мас закарпатського населення.

Уже на початку 40-х років XIX ст. педагог включився в активну боротьбу за поширення освіти в Закарпатті, розгортає широку діяльність на ниві освіти народних мас. Він був переконаний, що першим етапом боротьби за свободу, рівність і незалежність його народу, повинна бути школа, що найкращим засобом до поліпшення життя трудящих мусить бути освіта,

письменність народних мас. "Все русини жебраки, им не поможет ничто, кроме школы" [9, с.74], писав О. Духнович у своєму листі до галицького друга Я. Головацького.

У розвитку і формуванні всебічно розвиненої особистості важливим фактором виступає виховання, яке корегує не тільки складові задатки, враховує умови навколишнього середовища, але й ставить за мету реалізацію соціальної програми, розкриття умов за яких відбувається прискорення соціалізації особистості, формування повноцінної особистості, котра ніде, ні при яких обставинах не загине. Через те педагог і надав вихованню дитини великого значення. Лише великий життєвий досвід і мудрість просвітителя могли дати підставу для такого висновку: "Дай сыну твоему здоровый разум, дай ему добрый нрав, дай ему науку, способность трудолюбия, доброе сердце, любовь к Богу и ближнему, дай ему доброю волю, и уже дал если ему богатство, которое ни червь не подъедает, ни вор не подкапывает, которое и в беде и нещастии останется с ним на века... Богатство крылья имеет и часто улетает" [4, с.5].

Серед складових виховання всебічно розвиненої особистості Олександр Васильович особливо наголошував на таких напрямках: розумове, моральне, патріотичне, фізичне, трудове, естетичне та статеве виховання. Як відмічає В.В.Турияніця, "у реалізації напрямів системи виховання гармонійно розвиненої особистості О.В.Духнович виділяв принципи народності, культуровідповідності, природовідповідності, демократизації, гуманізму, безперервності, диференціації" [12, с.73-74].

Серед соціальних факторів становлення особистості називав працю. Сформулював ідею поєднання навчання з сільськогосподарською працею.

Розкриваючи сутність психолого-педагогічних ідей у працях О.В.Духновича М.В.Лемак відмічає, що розмірковуючи про роль виховання у розвитку особистості він не погоджувався з теорією "чистого аркуша" Дж.Локка, але і не займав позицій "вільного виховання" Ж.-Ж.Руссо. Вважав, що дитина народжується з певними задатками, але повноцінною особистістю вона стає завдяки цілеспрямованому вихованню [10, с.21].

Із усієї діяльності педагога найбільшу цінність для нас становить його педагогічно-освітня діяльність, найбільший розквіт якої припадає на час його перебування в Пряшеві. Це були бурхливі роки напередодні революції, коли слов'янські народи Австрійської монархії піднялися на боротьбу за свої національні, релігійні та соціальні права.

Велику популярність у Закарпатті, Галичині, Словаччині та й в усій Австро-Угорщині здобув О.Духнович, видавши рідною мовою для дітей закарпатців букваря „Книжицу читальную для начинающих" (Будапешт, 1847) та перший в Австро-Угорщині український народний календар „Поздравление Русинов на Новый год 1850".

Буквар і наступні шкільні підручники він укладав таким чином, щоб ними могли користуватись не лише діти, але й їхні батьки, які в основній масі своїй були неписьменними.

Наукова спадщина О.Духновича, на відміну від інших закарпатських вчених, зібрана в єдине ціле і видана в Словаччині в чотирьох томах [6].

Упродовж всього життя педагог співпрацював у газетах: "Вестник", "Слово", "Зоря Галицька", "Церковная газета", тут було надруковано багато його періодичних праць.

Отже, найплodотворнішим періодом культурно-освітньої діяльності просвітителя був освітній період його життя (1849-1865).

В 1850 році, в м. Пряшеві він заснував літературне, культурно-просвітнє товариство – "Литературное заведение пряшевское". Яке зразу ж розгорнуло активну літературно-видавничу діяльність, зокрема в напрямі видання закарпатської української газети і організації в Ужгороді закарпатської друкарні з руським шрифтом. Однак дозволу для неї Духнович не отримав, що призвело до закриття товариства у зв'язку з тим, що воно, як сам згадує діяч, "...не було одобрено правительством" [5].

Духнович не обмежувався лише словесною пропагандою поширення освіти серед народу. Виходячи з реальних економічно-політичних умов Закарпаття, він організовує серед за-

карпатської інтелігенції збір коштів на будівництво шкільних будинків, бере безпосередню участь в організації нових шкіл, захоплює на пожертви народній освіті інших представників народу.

Великого значення в справі шкільного будівництва Олександр Васильович надавав організації при кожному селі шкільного фонду, з якого передбачалось забезпечення шкіл обладнанням, оплата вчителям, забезпечення дітей незаможних батьків і сиріт необхідним навчальним приладдям. Просвітитель дає конкретні поради, з яких джерел можна створити шкільний фонд (див. „Вісник”, 1862, № 44, стор. 175). Сам Духнович засновує фонд, з якого виділялась стипендія учням прясівської гімназії.

Всі свої особисті заощадження він вніс в справу шкільного будівництва на Закарпатті і щиро радів, коли бачив, як діти читають, пишуть, вчаться.

Поборник освіти, науки і культури в 1859 році віддає свою власну бібліотеку у власність Краснобрідського монастиря при умові, що вона буде доступною для широкого кола читачів з народу. Можна твердити, що це була перша публічна бібліотека на Закарпатті, яку заснував просвітитель народу.

Найкращим доказом справжнього покликання Олександра Васильовича була його безпосередня педагогічна діяльність учителя російської і латинської словесності в Прясівській гімназії. І знову тут педагог проявив свою щирі відданість справі народної освіти, викладаючи свій предмет безкоштовно: “Я не знаю, будет ли русский язык преподаваться или нет; если будет, я приму той труд бесплатно” [9, с. 74]

У Прясеві Духнович допомагав незаможним студентам, давав їм безплатні приватні лекції, організував перший фонд, з якого видавались стипендії дітям бідних батьків, переважно хліборобського походження; в своєму помешканні влаштував безкоштовну їдальню для них. В 1862 році діяч, з метою організації матеріальної допомоги неїмущим закарпатцям, що бажали здобути освіту, заснував ще одне просвітнє товариство, яке, в цілях конспірації, було названо “Заведение св. Іоана Крестителя”. В своїй “Записці” (за 1863 р., стор. 33), Духнович відзначив, що на “соброр Общества” було прийнято рішення відкрити безкоштовну столову (“Питательницу”) для “молодцей русских убогих и прямо учащихся”. Так було засновано при цій спілці інтернат для бідних учнів Прясівської гімназії.

У зв'язку з ростом кількості шкіл, що були відкриті завдяки діяльності просвітителя, та і з небаченим до цього часу збільшенням контингенту учнів в школах, все більш гостріше виникала проблема педагогічних кадрів. Духнович особисто підшукує людей, здатних до педагогічної праці, проводить методичну

роботу з ними, сам проводить інспекції шкіл, піклується за їх безперебійну роботу, за підготовку педагогічних кадрів, ставить питання про відкриття педагогічного закладу для підготовки вчителів для закарпатських народних шкіл.

Вагомим внеском педагога в справу підготовки педагогічних кадрів була його “Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских”, видана ним у Львові 1857 року [4]. Ця книга зіграла величезну роль не лише в підготовці педагогічних кадрів для народних шкіл Закарпаття і Галичини, але й у розвитку педагогічної прогресивної думки в західних землях України.

З метою ще більшої допомоги вчителям сільських шкіл у викладанні окремих предметів, письменник написав або думав написати і другу частину “Народной педагогії...” або методики викладання, яка була б застосуванням загальних принципів теорії навчання до окремих предметів. Якщо й була така книга написана, то до цього часу вона ще не знайдена.

Отже, педагогічні погляди О.В. Духновича потрібно розглядати у зв'язку з його громадсько-освітньою діяльністю на фоні широкого демократичного руху XIX ст., що охопив тоді Європу. Ідея народності школи і виховання, широка демократизація освіти, навчання дітей рідною мовою – провідна у творчості О. Духновича. В основі педагогічних ідей – гуманістичне начало. Будитель творчо засвоїв передові педагогічні ідеї свого часу і розвинув їх на засадах народності, демократизму, гуманізму, збагатив педагогічну науку і зробив вплив на її подальший розвиток.

Аналізуючи спадщину О.В.Духновича у контексті виховання дітей – сиріт можемо виокремити наступні складові соціально-педагогічної діяльності вченого:

- концептуальні ідеї соціального виховання ґрунтуються на принципах природовідповідності, гуманізму, народності;
- основними факторами соціалізації особистості визначено освіту (освіченість розглядається вченим як умова добробуту і особистого благополуччя) і працю (виховання працелюбства, виховання в праці, на думку вченого, є запорукою соціальної захищеності вихованців);
- філантропізм і благодійність, моральність і милосердя – такими особистісними якостями, на думку вченого, має володіти педагог, який працює із знедоленими, дітьми-сиротами (саме ці якості чітко проглядаються у структурі особистості О.В.Духновича).

Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням історико-культурних передумов становлення виховання дітей-сиріт соціальним інститутом на Закарпатті.

Література та джерела

1. Алмашій М. О.В. Духнович – патріарх народної освіти на Закарпатті [Текст]: до 190-річчя від дня народж. О.В.Духновича / Михайло Алмашій // Календар "Просвіти" на 1993 рік. – Ужгород : БВК "Патент", 1993. – С. 86-90.
2. Горячко О. "Книжиця читальная для начинающих" Олександра Духновича [Текст]: до 150-річчя першого укр. букваря / Олена Горячко // Календар "Просвіти" на 1997 рік. – Ужгород : Закарпат. край. т-во "Просвіти", 1997. – С.145-148
3. Духнович О.В. і слов'янський світ. – Ужгород, 1993. – 196 с.
4. Духнович А. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских/ Александер Духнович. – Львов, 1857. – С.5
5. Духнович А. О народах Крайнянских или Карлатороссах угорских, под Бескидом в Земплинской, Унгской и Шаришской столицы живущих / Александер Духнович // Забавки. – 1848. Ч.II. – С.1-77
6. Духнович Олександр. Твори в 4-х томах/ Олександр Духнович. – Прясів, 1968. – 792 с.
7. Жупанин С.І. Народознавча педагогіка Олександра Духновича [Текст] / С.І.Жупанин // Дукля. – 1992. – № 4. – С. 32-40.
8. Костак-Боржавський В. Олександр Духнович – просвітитель рідного краю [Текст]: [поет, прозаїк, драматург, вчений, педагог...] / Василь Костак-Боржавський // Срібна Земля. – 2009. – 21 лист. – С.14. : портр.
9. Кореспонденція Якова Головацького в літах 1850-62 / Видав Кирило Студинський. – Львів, 1905. – 506 с.
10. Лемак М.В. Психолого-педагогічні ідеї у працях О.В.Духновича /М.В.Лемак //Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 1999. – №2. – С.20-22
11. Микитась В. О.В.Духнович [Текст]: літературно-критич. нарис / Василь Микитась. – Ужгород : Закарпат. облас. в-во, 1959. – 101 с.
12. Туряниця В. “Духнович духу додає”/ Василь Туряниця. – Ужгород: УжНУ, 2006. – 104с
13. Туряниця В.В. О. В. Духнович – педагог-новатор [Текст] / Василь Васильович Туряниця ; УжНУ. – Ужгород: УжНУ, 2003. – 44 с.
14. Федака П.М. Постать Олександра Духновича у діяльності крайового товариства "Просвіта" (1920-1939, 1990-2003) [Текст] / Павло Михайлович Федака. – Ужгород, 2003. – 27 с.

В статтє раскрывається на фактичєском матеріалє творчєское наследіє А. Духновича и характеризуются социаль-но-педагогическєе аспекты его деятельности. Отмечается гуманистическое направление передовых педагогических идей просветителя. Обращается внимание на благотворительную деятельность педагога по отношению к обездоленным детям, детям-сиротам.

Ключевые слова: педагог, наследие, образование, воспитание, дети-сироты, общество, благотворительность.

In the article the creative legacy of O.Duhnovicha has been characterized as well as social-pedagogical aspects of his activity.
Key words: teacher, heritage, legacy, education, upbringing, children-orphan, society, charity.

УДК 371.13:504(008)

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Микитенко Наталія Олександрівна,
м.Львів

У статті обґрунтовано концептуальні положення формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Здійснено аналіз основних теорій та учень, на які опирається концепція, зокрема – теорій освіти та навчання, психологічних теорій навчання і розвитку особистості, психолінгвістичних теорій навчання мов, соціолінгвістичних учень про вживання мов, філософських теорій.

Ключові слова: концепція формування іншомовної професійної компетентності, майбутні фахівці природничого профілю, теорія, учення.

Соціально-економічні зміни в державі, інтеграція у європейський освітній та науковий простір, переоцінка цінностей супроводжуються значним зростанням інтересу до вивчення іноземних мов. Високий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю забезпечить можливість реалізації наукового потенціалу молодих талановитих фахівців як в Україні, так і за її межами.

Мета статті – обґрунтувати концепцію формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природ-

ничого профілю на основі визначення системотвірних методологічних та теоретичних основ поняття «концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю».

Концепція формування іншомовної професійної компетентності (далі – ІПК) майбутніх фахівців природничих спеціальностей синтезує велику кількість існуючих теорій та підходів. На основі праць учених Є. Пассова, М.Степко, Б.Клименко, Л.Товажнянського, С.Цоколова, L.L'Abate, M.Cusinato, E.Maino, W.Colesso, C.Scilletta, M.A.K.Halliday, A.McIntosh, M.Stevens, R.Abbuhl, A.Mackey, S.Krashen, H.Stern та ін., а також моделі навчання мови, розробленої B.Spolsky [20], виявлено, що засадничими основами концепції формування ІПК студентів природничих спеціальностей є: 1) теорії освіти і навчання, методологічні і дидактичні принципи та підходи; 2) психологічні теорії навчання і розвитку особистості; 3) психолінгвістичні теорії навчання мов; 4) соціолінгвістичні учення про вживання мов; 5) лінгвістичні теорії та підходи; 6) філософські теорії розвитку, взаємозв'язку і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності. Схема на рис. 1 представляє засадничі основи концепції формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей:

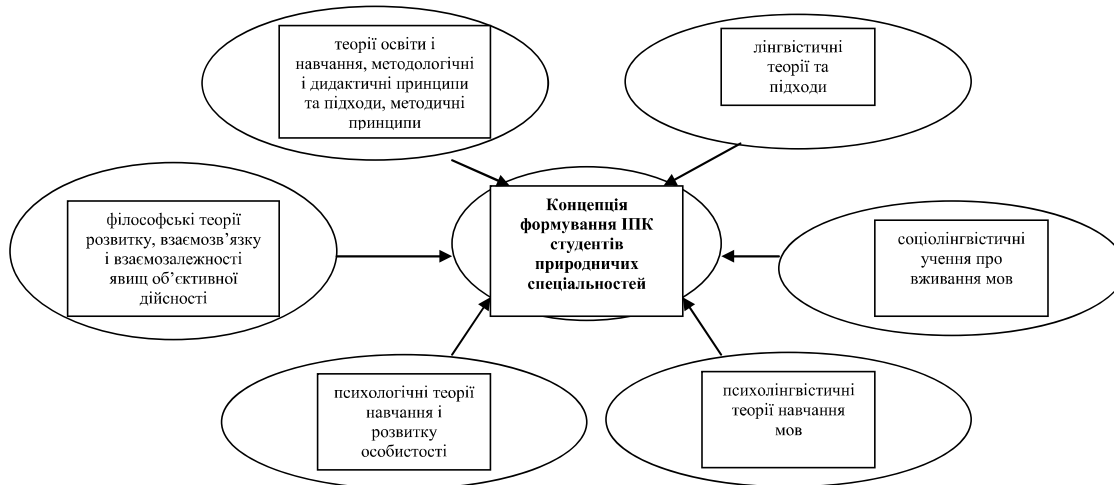


Рис. 1. Засадничі основи концепції формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей

Концепція формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю опирається на основні положення концепції іншомовної освіти Є.І.Пассова, концепцію освіти впродовж життя, дидактичну гуманістичну концепцію К.Роджерса, гуманістичну концепцію особистості А.Маслоу, концепцію ролі навчання у розвитку особистості Л.С. Виготського, концепцію діалогу культур М.М.Бахтіна, радикально конструктивістську концепцію Ернст фон Глазерсфельда, когнітивізм, біхевіоризм, концепцію навчання, сконцентрованого на студентові та ін.

Однією з умов, що сприяють розумінню цілей освіти є відображення основ наукової методології в системі вузівської освіти [1, с.3]. Методологізація освіти передбачає:

- унаочнення того, як здобуваються наукові знання, які методи при цьому використовуються, яким чином вони пов'язані і як приводять до конкретного результату, представленого у змісті вузівської освіти;
- формування у студентів умінь самостійно здобувати невідомі знання, які базуються на розумінні внутрішніх (змістових)

і процесуальних) особливостей процесу наукового пізнання [1, с.3-4].

Методологічні і дидактичні принципи формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю включають: принцип системності, систематичності, наскрізності, поетапності, послідовності, детермінізму, відповідності, доповнюваності, доступності, індивідуалізації навчання, активності, фахової спрямованості, фундаменталізації навчання, міждисциплінарності, наочності, автономізації навчальної діяльності студента, інтеграції теорії з практикою, розвитку логічного, дивергентного, асоціативного мислення студентів. Релевантні для проблеми дослідження методичні принципи охоплюють: принцип комунікативної спрямованості, ситуативності, усвідомленого навчання, формування асоціацій, комплексного розвитку умінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності студентів. Система підходів до формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю охоплює групу методологічних підходів: компетентнісний, технологічний, системний, синергетичний, диференційний, рівневий, функціональний, гуманістичний, особистісно-орієнтований, індивідуальний, діяльнісний, когнітивний; групу підходів до організації навчання: авторитарний, автономний, демократичний та інтерактивний; групу підходів до навчання іноземної мови, що включає мовно-централізовані, особистісно-централізовані та процесуально-централізовані підходи [6].

Необхідно пам'ятати, що процес навчання іноземної мови повинен бути неперервним та індивідуальним. Кожна особа у процесі навчання іноземної мови розвиває компетенції та компетентності індивідуально і володіє ними на певному рівні [4, с.17].

У цьому аспекті вважаємо доцільним реалізацію в навчальному процесі положень соціального конструктивізму. Згідно з цим ученням, висловлювання чи мовленнєві акти – це складові навчального процесу, взаємодії у системах „викладач-студенти”, „викладач-студент”, „студент-студенти”, „студент-студент”. Вони представляють різні аспекти особистостей викладача та студентів. Так, стосунки і проєкції „Я” в мовленні і мові конструються, а не просто відображаються. Особистості та соціальні оточення – не апіорні величини, вони конструюються в процесі спілкування як дискурсивно, так і інтердискурсивно [10, с.15].

Термін «радикальний конструктивізм» був запропонований Е.Глазерсфельдом наприкінці 1970-х рр. Учення є концепцією конструювання реальності на рівні філософського узагальнення. Вона не представляє окремого виду конструктивізму, а його радикальну гілку, побудовану на засадах міждисциплінарного підходу. Радикальний конструктивізм базується на положенні, що суб'єкт навчання конструює знання, спираючись на власний досвід [11].

Змінюються вимоги до знань, умінь і навичок випускників ВНЗ, умови їх застосування, а відповідно – вимоги до рівня і змісту підготовки майбутніх фахівців, що знаходить своє відображення у відповідних навчальних програмах, зокрема – й з іноземної мови професійного спрямування [9]. Н.А.Сура констатує: «...якщо наукові роботи 60-80-х років XX століття присвячені в основному навчанню лексичного й граматичного аспектів мови спеціальності (І.Берман, З.Бурова, В.Бухбіндер) і навчанню читання літератури за фахом (роботи таких учених, як А.Вейзе, Т.Дридзе, З.Кличнікова, О.Кузьменко, Г.Рогова, С.Фоломкіна), а також були орієнтовані на підготовку вузькопрофільного спеціаліста, який працює з друкованими джерелами інформації, то розширення міжнародних професійних контактів, зокрема безпосередніх (кінець 90-х XX століття – початок XXI століття), змістило акцент у викладанні іноземної мови у вищій школі на проблему навчання майбутніх фахівців усного професійно орієнтованого спілкування» [9]. В такий спосіб реалізується принцип комунікативної спрямованості у формуванні ІПК студентів.

Особистість як особливу цінність, приймаючи до уваги рівень її розвитку, створення сприятливих умов для життя, навчання, реалізації свого потенціалу розглядає гуманізм. Найбільш відомі його представники (Т.Мур, Дж.Колет, К.Роджерс,

А.Маслоу) визнавали, що людина здатна контролювати себе і світ, у якому вона живе. У своїй життєдіяльності вона керується як хорошими, так і поганими імпульсами. Позитивні дії, що ведуть до успіху, задоволеності та щастя, повинні мати своїм підґрунтям освіту [19]. Згідно з концепцією гуманізму, особа вільна робити зі своїм життям все, що забажає, але при цьому її дії не повинні завдавати шкоди оточуючим, суспільству, в якому вона живе. Суспільство ж повинне бути організованим в такий спосіб, щоб задовольняти потреби усіх своїх членів. У зарубіжній педагогічній літературі термін „гуманітаріанізм” (humanitarianism) вживається як синонімічний гуманізму. 2-ге видання „Нового міжнародного словника Вебстер” визначає термін „гуманітаріанізм” як повагу до інтересів особи та доброзичливість [21, с.1212]. „Новий колегіативний словник Вебстер” подає інформацію, що „гуманітаріанізм” є практичним застосуванням доктрини гуманізму [22]. У той же час, деякі науковці відстоюють позицію, що існує велика різниця у значенні цих двох термінів. Так, Е.Селізма зазначає, що доктрина гуманізму відображає вчення про подвійну природу особистості: хорошу і погану. Ці дві сторони знаходяться у постійному протистоянні. Прибічники гуманітаріанізму заперечують явище дуалізму особистості і відстоюють вчення про притаманність людській природі таких позитивних рис як доброта та розсудливість [14, с.544-548].

У світлі гуманістичного підходу до організації навчальної діяльності студентів, програма вивчення іноземної мови повинна відображати увагу до особистості студента, акцентувати на ролі іноземної мови як засобу спілкування у діалозі культур. Гуманістичний підхід до навчання підкреслює важливість кожного учасника навчального процесу. Курс вивчення іноземної мови повинен бути спрямований на розвиток у студентів поняття про загальнолюдські цінності, на формування у них вміння спілкування на міжкультурному рівні. Таким чином, студент повинен володіти відповідними знаннями про систему мови, мати сформовані комунікативну, зокрема – прагматичну, соціокультурну та міжкультурну компетенції [2, с.18]. На думку А.А.Борисової, С.В.Шагаєвої та Л.А.Фьодорової, змістом навчання іноземної мови професійного спрямування повинен бути країнознавчий матеріал і матеріал, пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю.

Термін «навчання, сконцентроване на студентові» широко вживається у зарубіжній літературі, присвяченій проблемі навчання і викладання [15]. Комплексна концептуальна парадигма навчання, сконцентрованого на студентові, зміщує акцент з процесу викладання на процес навчання, а відповідно – з особи викладача на особу студента, з діяльності викладача на діяльність студента. Основні пріоритети концепції навчання, сконцентрованого на студентові – активність студента, що базується на певному досвіді, формування у нього ряду компетенцій та компетентностей, а не накопичення теоретичних знань. Близькими до теорії навчання, сконцентрованого на студентові, є діяльнісний, особистісно орієнтований та індивідуальний підходи [18].

Науковці Е.Лакло та К.Муфф розглядають особистість в теорії комунікації як: 1) „розщеплений суб'єкт”, який ніколи не „буває самим собою”, а лише виконує певні соціальні ролі; 2) суб'єкт, який набуває ідентичності у процесі комунікації (у даному випадку ідентичність розглядається як ідентифікація особи з її суб'єктною позицією. Ідентичність завжди організована у відповідності з принципами теорії відносності: суб'єкт є „чимось” тому, що він протиставляється „чомусь”, чим він „не є”. В свою чергу, ідентичність, як і сама комунікація, є змінною); 3) суб'єкт, який має різні ідентичності у відповідності до тих дискурсів, частиною яких він виступає [10, с.75]. Колективну ідентичність чи групу Е.Лакло та К.Муфф розглядають у відповідності з тими ж принципами, що й індивідуальну ідентичність. На думку науковців, між ідентифікацією особи та ідентифікацією групи осіб мало відмінностей [10, с.76]. М.С.Каган зазначає, що особистість отримує свою структуру, виходячи з видів побудови людської діяльності: пізнавальної, перетворювальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної, естетичної (художньої). Таким чином, її характеризують такі п'ять потенціалів: гносеологічний (визна-

чається знаннями особистості про навколишній світ: природний і соціальний, а також самопізнанням – тобто об'ємом і якістю інформації); аксіологічний (визначається системою ціннісних орієнтацій, набутих особистістю в процесі соціалізації); творчий (визначається вміннями і навичками, здатністю до дій); комунікативний (визначається мірою і формою здатності до спілкування); художній (визначається художніми потребами особистості і способами їх задоволення) [5, с.260; 1, с.41].

Ю.І.Дік, В.С.Леднев, Н.С.Пурішев пропонують поняття структури особистості, основними компонентами якої є досвід особистості (знання, вміння, творчість, ціннісні орієнтації); механізми психіки (сприйняття, мислення і мовлення, пам'ять, психомоторика, самоуправління); типологічні характеристики (характер, темперамент, задатки й здібності). Сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення та інші механізми психіки розвиваються у процесі навчання у ВНЗ.

Згідно концепції, запропонованої В.А.Петровським, бути особистістю означає бути суб'єктом діяльності, спілкування, самопізнання, а особистість є сукупністю чотирьох відносин зі світом: відносин зі світом природи (втілюються у пізнавальній діяльності); відносин зі світом людей (втілюються у комунікативній діяльності); відносин зі світом артефактів (втілюються у духовно-практичній діяльності); відносин з самим собою (втілюються у рефлексивній діяльності) [8].

Як вважає М.В.Архангельська, на конкретному методичному рівні можна простежити і вплинути в процесі навчальної діяльності на розвиток, передусім, вказаних потенціалів особистості [1, с.42].

З метою оптимізації процесу формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю необхідно активізувати їх пізнавальну діяльність, тобто взаємопов'язати педагогічні і психологічні фактори та чинники, що впливають на процес активізації пізнавальної діяльності студентів. Ці фактори та чинники передбачають необхідність забезпечення реалізації триєдиної мети пізнавальної діяльності, що включає навчання, виховання і розвиток, педагогічно вірне використання принципів активізації пізнавальної діяльності, різноманітність методів, прийомів та засобів пізнавальної діяльності, їх спрямованість на розвиток активної пізнавальної діяльності, врахування індивідуальних особливостей студентів при організації їх пізнавальної діяльності, проведення різних форм контролю за пізнавальною ді-

яльністю студентів; комплексне використання різноманітних засобів навчання та ін. [7].

Когнітивний підхід до оволодіння навчальним матеріалом на думку J.Lawler і L.Selinker окреслює два типи когнітивних структур: механізми, що керують «автоматичною» мовною поведінкою, коли швидкість та спонтанність мовлення не дозволяють усвідомлено застосовувати лінгвістичні конструкції і механізми, що передбачають мовленнєву поведінку, спрямовану на вирішення проблеми [17, с.35]. Автоматичне мовлення характерне висловлюванням, що описують рутинні дії і виражають усталені мовленнєві моделі [16, с.84].

Британський науковець V. Cook заперечує можливість ототожнення процесу навчання іноземної мови з процесом оволодіння людиною рідною мовою. Когнітивні механізми, задіяні у процесі навчання студентом іноземної мови, значно відрізняються від когнітивних процесів вивчення рідної мови її монологічним носієм [13, с.185].

Процес навчання іноземних мов з позицій біхевіоризму будувався на припущенні про закономірності вироблення звичок у тварин, процеси вербальної поведінки людини і про те, що мовленнєва поведінка людини будується по системі взаємодії «стимул-реакція» [3, с.50].

Проблема автономії студента відіграє надзвичайно важливу роль у процесі навчання іноземної мови, кінцевою метою якого є формування ІПК, особливо – в умовах обмеженої кількості навчального часу, що відводиться навчальними планами для вивчення дисципліни «Іноземна мова»/ «Іноземна мова професійного спрямування». Найбільш актуальними аспектами проблеми автономізації навчання є чітке формулювання завдань самостійної навчальної діяльності студентів, розробка навчальних матеріалів для самостійного опрацювання, організація контролю результатів самостійної навчальної діяльності студентів, визначення здатності студента до самостійної роботи, відповідальності студента за розвиток своїх здібностей, його мотивація до навчання, формування у нього умінь самоорієнтування, здатності самостійно визначати напрям власної навчальної діяльності, планувати свій час.

Наставницька теорія обґрунтовує можливість навчання, керованого свідомістю того, хто навчається. На вільність висловлювання впливає рівень сформованості знань і умінь студента та здобуті у процесі активної комунікації знання і навички (рис. 2):

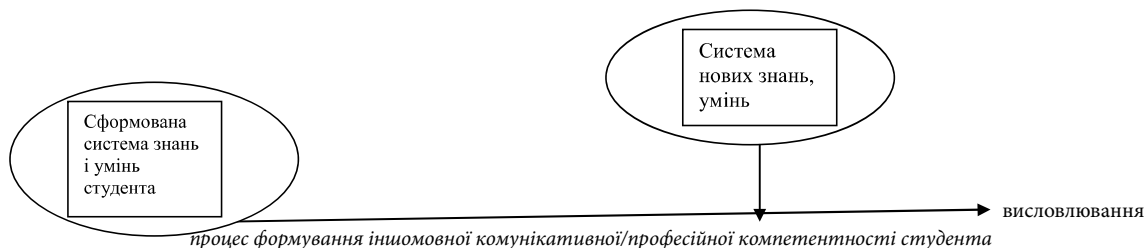


Рис. 2. Модель формування іншомовної комунікативної/професійної компетентності студента згідно наставницької теорії (за S. Krashen)

У процесі продукування висловлювання студент задіює «формальні» знання і механізми усвідомлення як продукт уже сформованої системи знань і умінь.

Умовами реалізації засад наставницької теорії на практиці є [16, с.3]:

1) обмежена кількість часу – у ході звичайної розмови її учасники не мають достатньо часу для обдумування і усвідомленого застосування правил граматики;

2) увага мовця повинна бути сконцентрована на формі і коректності висловлювання. Учасник комунікативного акту може мати час, але бути повністю сконцентрованим на змісті повідомлення і задіювати механізми усвідомленого вживання граматичних і мовних структур;

3) учасник комунікативного акту повинен мати сформовані знання і уміння вживання граматичних конструкцій і мовних моделей.

Особливе значення у концепції формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей відводиться засадам концепції освіти впродовж життя, оскільки задля повноцінної

реалізації професійних функцій і ролей у межах світового наукового простору фахівці природничих, як і будь-яких інших спеціальностей, повинні постійно розвивати свою іншомовну професійну компетентність. Концепція освіти впродовж життя сфокусована на неперервному розвитку і формуванні теоретичних знань та практичних умінь і навичок особи як суб'єкта навчальної діяльності. Освіта впродовж життя, на думку J.Blewitt, повинна бути швидше сукупною й інтенсивною, аніж енциклопедичною, аналітичною й проблематичною, аніж інформаційною, кооперативною аніж авторитарною та індивідуалістичною, тобто – діалектичною за своїм характером [12].

Організація іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей з урахуванням обґрунтованих концептуальних положень, що синтезують проаналізовані теорії, вчення, принципи і підходи, забезпечить ефективність процесу формування ІПК майбутніх фахівців. Оптимізація процесу формування ІПК студентів природничих факультетів у ВНЗ України залежить від забезпечення педагогічних умов для комп-

лексного системного застосування базових положень концепції формування іншомовної професійної компетентності майбутніх

фахівців природничих спеціальностей, зокрема – можливостей реалізації інноваційних педагогічних технологій та методик.

Література та джерела

1. Архангельская М. В. Методологический компонент в содержании естественнонаучного образования в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мария Владимировна Архангельская. – М.: Моск. гос. ун-т технологий и упр., 2006. – 137 с.
2. Борисова А. А. Пути обучения иностранным языкам с профессиональной ориентацией / А. А. Борисова, С. В. Шагаева, Л. А. Федорова // Профессиональная направленность обучения иностранному языку и ее роль в подготовке инженерных кадров: сборник науч. тр. / под. ред. В. Д. Мусаевой. – Ташкент: Ташкент. политехн. ин-т, 1990. – 110 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с. – (Методика).
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
6. Микитенко Н.О. Методологічні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей / Н.О.Микитенко // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць. – Херсон: РІПО, 2011. – Вип. 11. – С.123-134
7. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Є. Олексюк; Центр. ін-т після диплом. пед.ї освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
8. Петровский В. А. Субъективность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1966. – № 23. – С. 100-109
9. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Сура; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.
10. Филлипс Л. Дискурс анализ: теория и метод: пер. с англ. / Л. Филлипс, М. Йоргенсен. – Х.: Гуманитар. центр, 2004. – 336 с.
11. Цоколов С.А. Философия радикального конструктивизма Эрнста фон Глазерсфельда / С. А. Цоколов // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2001. – №4. – С. 38-59.
12. Blewitt J. Deschooling Society? A Lifelong Learning Network for Sustainable Communities, Urban Regeneration and Environmental Technologies / J.Blewitt // Sustainability. – 2010. – № 2 (11). – P. 3465-3478.
13. Cook V. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching / V. Cook // TESOL Quarterly. – 1999. – Vol. 33, No. 2, Summer. – P. 185-209.
14. Encyclopedia of Social Sciences / E.Selizam. – ed. - New York: Macmillan. – Vol. 7. – 1944. – P.544-548.
15. Kember D. A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching / D.Kember // Learning and Instruction. – 1997. – № 7(3). – С. 255-275.
16. Krashen S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning / S. Krashen. – University of Southern California: Pergamon Press Inc., 1981. – 150 p.
17. Lawler J. «On paradoxes, rules, and research in second language learning» / J. Lawler, L. Selinker // Language Learning. – 1971. – № 21. – P. 27-43.
18. O' Neill G. Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? / Geraldine O'Neill, Tim McMahon: . – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: 18.09.10. – <http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html#XGibbs1995>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
19. Rowe W. Client-Centered Theory // Social work treatment: Interlocking theoretical approaches / Ed. F.Turner. – New York: The Free Press, 1986. – P.408-431
20. Spolsky B. Language management / B.Spolsky. – Cambridge University Press, 2009. – 320 p.
21. Webster's New International Dictionary. – 2nd ed.: Unabridged. - Springfield, Mass: Merriam Company, Publishers, 1956. – 3197 p.
22. Webster's New Collegiate Dictionary. – Springfield, Mass.: G.&C. Merriam Co., 1980. – 1532 p.+31 p.

Conceptual principles of ESP competence formation of students majoring in sciences have been grounded in the article. The analysis of fundamental theories and doctrines which form the basis of the conception, in particular educational theories, psychological theories of studying and personal development, psychological theories of language learning, sociolinguistic doctrines about language usage, philosophic theories, has been performed.

Key words: conception of ESP competence formation, students majoring in sciences, theory, doctrine.

В статье обоснованы концептуальные принципы формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов природоведческих специальностей. Произведен анализ базисных теорий и учений, на которых основана концепция, в частности – теорий образования и обучения, психологических теорий обучения и развития личности, психолингвистических теорий обучения языкам, социолингвистических учений об употреблении языков, философских теорий.

Ключевые слова: концепция формирования иноязычной профессиональной компетентности, будущие специалисты природоведческого профиля, теория, учение.

УДК 372.880. 81.373.7: 811.112.2

ЗБАГАЧЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КОСМОГОНІЧНИМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ, ЩО КОНЦЕПТУАЛІЗУЮТЬ ОПОЗИЦІЮ «ВОГОНЬ – ВОДА»

Михайлишин Уляна Іванівна,
м. Тернопіль

Особливу увагу звернено на лінгвістичний і лінгводидактичний аспекти методики засвоєння космогонічних фразеологічних одиниць, що концептуалізують опозицію «вогонь – вода». Запропоновано і схарактеризовано види технічних засобів навчання для впровадження космогонічних фразеологізмів у мовленнєву практику студентів вищих навчальних закладів, запропоновано методичні шляхи їх засвоєння.

Ключові слова: космогонічні фразеологізми, діалог, діалогічні єдності, діалогічні репліки, технічні засоби навчання, методика, шляхи засвоєння фразеологічних одиниць.

Проблема методики навчання фразеології, збагачення німецького мовлення студентів, як і будь-яка інша, спирається на суміжні предмети, зокрема лінгвістику, психологію, педагогіку, логіку і філософію. Лінгвістичні особливості деталізувалися відомими лінгвістами і лінгвістами-початківцями, серед яких В.В. Виноградов, М.М. Шанський, В.І. Гавриш, О.П. Пророченко, М.В. Гамзюк, У.І. Михайлишин та ін.; психологічні особливості досліджували такі учні, як В.О. Артемов, О.П. Загорський, І.А. Зимняя, О.О. Леонтьєв, інші; лінгводидактичні аспекти, що торкаються навчання німецького діалогічного мовлення, активно студіювали Є.М. Розенбаум, І.Л. Бім, В.А. Бухбіндер, Є.І. Пасов та інші.

Але методичний аспект, точніше, збагачення діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів космогонічними фразеологічними одиницями німецької мови, що концептуалізують опозицію «вогонь – вода», ще не був предметом наукового студіювання. Слід зазначити, що опрацюванню фразеології німецької мови у вищих навчальних закладах приділяється дуже мало уваги; в результаті студенти не можуть навести прикладів німецьких фразеологічних одиниць, знайти фразеологізми в реченнях, введених їх у діалогічне мовлення студентів чи діалогічних текстах, ввести фразеологізми в речення, діалогічні репліки, діалогічні єдності чи тексти, не розуміють значення запропонованих викладачем сталих зворотів тощо. Такий стан вивчення фразеології взагалі й діалогічного мовлення зокрема спонукає до вироблення методики опрацювання космогонічних фразеологізмів і введення їх у діалогічне мовлення студентів. Звідси й випливає актуальність дослідження, яка зумовлена важливою потребою в умовах вироблення дружніх стосунків з народами європейських країн, зокрема Федеративною Республікою Німеччини, 82 мільйони жителів якої розмовляють німецькою мовою, Австрією, Князівством Ліхтенштайн, Великим Герцогством Люксембург підвищувати ефективність навчально-виховного процесу на заняттях із німецької мови, використовуючи міжпредметні зв'язки та вагомі засоби педагогічного впливу на особистість студента, запропонувати шляхи збагачення і вдосконалення діалогічного мовлення німецькими фразеологізмами, що концептуалізують опозицію «вогонь – вода».

Мета статті полягає у виробленні методики збагачення діалогічного мовлення студентів космогонічними фразеологічними одиницями німецької мови, що концептуалізують опозицію «вогонь – вода».

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання:

- ознайомити з теоретичними основами діалогічного мовлення і космогонічними фразеологічними одиницями німецької мови, що концептуалізують опозицію «вогонь-вода»;
- запропонувати словничок фразеологічних одиниць, що концептуалізують опозицію «вогонь – вода».
- представити методику засвоєння знань і формування умінь і навичок у процесі збагачення діалогічного мовлення фра-

зеологізмами, що концептуалізують опозицію «вогонь – вода».

Під діалогічним мовленням ми розуміємо процес мовленнєвої взаємодії двох співрозмовників, спрямований на досягнення комунікативної мети. Одиницею діалогічного мовлення є діалогічна єдність, яка складається з діалогічних реплік, компонентами яких можуть бути не тільки слова, але й фразеологічні одиниці. Накопичення діалогічних єдностей, що мають єдиний зміст, підпорядковуються одній темі і розміщуються в логічній послідовності відповідно до ситуації спілкування, створює діалогічний текст. Діалогічні єдності діалогічних текстів можуть бути наповнені опозиційними репліками різної комунікативної функції: вітання – прощання, побажання – вдячність /взаємне побажання, запитання – відповідь на запитання / контрзапитання, пропозиція – згода / незгода, запрошення – відмова або погодження, прохання – згода / незгода тощо. Кожна з названих функцій забезпечується відповідними мовними засобами, що домінують у розмовному стилі мовлення, зокрема фразеологічними одиницями. Космогонічні фразеологічні одиниці, що реалізуються у полярному відношенні «вогонь – вода» мало досліджені не тільки у методиці навчання німецької мови, але й у мовознавстві. Саме це спонукає нас до актуалізації більшої уваги на теоретичному матеріалі про космогонічні фразеологізми з опозиційним відношенням «вогонь – вода».

Пара полярних протилежностей «вогонь – вода» є однією з найважливіших і найпоширеніших з усіх символічних дуалістичних систем і найбільш значеннєвою для переважної кількості культур.

У стародавньоісландських міфах, що відображають походження Всесвіту, йде мова про існування двох початкових стихій – вогню і води. В окремих випадках вони походять від одного кореня: д.-ісл. *vafr*- «вогонь» і «море» одночасно [15, с.329]. Аналогічне явище спостерігається в інших стародавньогерманських та індоєвропейських мовах: *got. fon* «вогонь», *fanī* «болото»; д.-прус. *rapno* «вогонь», *rapnen* «болото», грец. *pur* «вогонь», лит. *puvas* «калюжа, болото» [11, с.7]. Проте вогонь і вода у міфах стародавніх германців були «об'єднані» у процесі створення світу із початкового Хаосу [16, с.166] і це відобразилося в єдності їх вербального позначення. Вогонь, як і вода, – один із чотирьох першоелементів, «образ енергії, яка може бути виявлена на рівні тваринної пристрасті і в площині духовної сили» [4, с.353]. Це образ, що передбачає бажання знищити час і призвести всі речі до їхнього кінця. Він може зруйнувати будь-які форми і мати очищувальну функцію (пор. функцію вогню в католицькій – засіб очищення грішних душ у чистилищі на їх шляху до раю або уявлення про останнє, третє хрещення – хрещення вогнем [14, с.54]). Як зазначає М. Еліаде, проходження через вогонь символізує вихід за межі людських можливостей [3, с.353]. Вогонь є складником опису самого Бога. Вогонь у стародавньогерманській культурі мав ритуальне значення не тільки у зв'язку з обрядами «спілкування з богами», готуванням страви, але й з ритуальними церемоніями. У стародавньогерманській язичницькій культурі вогонь асоціювався з очищенням, чистотою – завдячуючи його очевидній властивості спалювати, знищувати все зайве, шкідливе (що відобразилось у великій кількості «очищувальних» обрядів, пов'язаних із вогнем). Власне тому космогонічні уявлення відображаються у фразеологічних одиницях крізь призму образу «вогню». Фразеологізми можуть бути структуровані як концептуальна метафора «вогонь - людські почуття». Вогонь – полівалентний символ, окремі його ознаки виступають елементами структури фразеологічних одиниць. Ф.Уілрайт відзначив, що «особливе місце в духовному житті народу (фразеотворенні) займає вогонь (ширше – світло), як один

із видів архетипних символів, що пов'язуються передусім : 1) з умовою бачення, окресленням контурів, отже – зі знаком розуму; 2) із зігрівальною силою; 3) зі здатністю до самозародження і швидкого самовідтворення [12].

Поруч із цими трьома властивостями, які складають матеріальну основу символічної цінності, вогонь асоціюється з поняттям вершу. Воно підноситься вгору: джерелом вогню є сонце. Верх має здебільшого «позитивні конотації, звідси й вогонь конотує переважно добро» [13, с.82-109]. Уявлення про вогонь як про космічне начало і найважливішу природну стихію плавно пов'язувалося з властивостями вогню – станів і характеристик самої людини. Уявлення про вогонь у народному світогляді завжди мало на увазі сексуально-еротичний підтекст: любовна пристрасть наділялася вогняним змістом, а поняття «любов» і «вогонь» зближувалися. Звідси – всі відомі сталі звороти, які в давнину зовсім не сприймалися як поетичні епітети, а виступали як істотні аспекти духовного життя і світу людських почуттів.

О.Потебня ототожнював вогонь із життєвою силою, а також з її проявами: інстинктами, емоційними станами. Він вважав, що «як душа і життя, так і часткові прояви життя – голод, спрага, бажання, кохання, смуток, радість, гнів – уявлялися народу й зображувалися у мові вогнем» [9, с.7]. Образ вогню виражає амбівалентне ставлення до цього явища, що випливає з його природи : з одного боку, вогонь зігріває, оберігає, захищає, з іншого – руйнує. Символ вогню мотивує внутрішню форму фразеологічної одиниці, яка привносить семи знаковості та інтенсивності у структуру значення фразеологізмів, інтегрованих за спільним образом. Умовна дистинктивна семантика пов'язана з образним складником, побудованим на сенсорних відчуттях та первинних адаптаційних механізмах «наближення – віддалення» : тепло вогню – задоволення; пекучість вогню – біль, страждання, незадоволення. Інтенсивні емоції найчастіше виявляються у вигляді вогню, який спалахує. Іскра, що є мінімальною кількістю почуття-вогню, також формує семантику фразеологічних одиниць. У мові «поняття бажання, кохання, любові, смутку споріднені між собою, тому що виражаються в одних і тих самих образах внутрішнього й зовнішнього вогню» [9, с.234]. Що відображається у фразеологічних одиницях.

Як зазначає Потебня [9, с.234], слово «танути», крім звичайного значення, має ще й інше – «горіти». Учений простежує зв'язок слова «танути» з вогнем : танення снігу, воску має значення «горіти».

Крім паралелі «вогонь – людські почуття», є образи вогню, суміжні з іншими об'єктами, наприклад, «вогонь – холод». Незважаючи на те, що «мороз – явище, протилежне жару, він, однак, зближається з вогнем...» [9, с.234]. Мороз, подібно до вогню, палить, пече. На основі цієї ознаки утворюється паралель «вогонь – холод», «вогонь – мороз».

Відчуття страху експліковане за формулою ототожнення фізіологічного і психічного. Опозиція на рівні образної складової частини збігається з семантичною опозицією : якщо вогонь – це гама емоцій, то холод – їх відсутність. Отже, те, що паралель «вогонь – холод» є антонімічною на лексичному рівні, не обов'язково приводить до протиставлення значень фразеологічних одиниць із компонентами горить, палить і холодне, охолоджує, оскільки до уваги береться не протилежна, а спільна ознака, тому ці звороти входять до однієї фразеосемантичної групи на позначення негативних емоцій.

Вогонь, як і кожен природний символ, може мати велику кількість варіацій. Використовуючи теорію психологічного паралелізму, запропоновану О.М.Веселовським, яка побудована на зіставленні предметів, явищ за ознакою дії, руху, ми побудували паралелі, продюковані міжрівневими зв'язками символу вогню. Як позитивні й негативні емоційні стани, віддзеркалені у мові в образі вогню, так і елемент опозиції «симпатія – антипатія» знайшов своє представлення в досліджуваному символі. Відповідно можна побудувати паралель «вогонь – антипатія», репрезентацію якої спостерігаємо у фразеологічних одиницях. Ці сталі вирази маніфестують антипатію до людини чи предмета розмови. У вказаному випадку експлікується здатність поліва-

лентного символу вогню охоплювати не лише подібні явища з позитивною конотацією – радість, задоволення, кохання, але й протилежні суб'єктивні емоційні процеси, наприклад, антипатію.

Зв'язок смакового відчуття з вогнем сприяє побудові паралелі «вогонь – смакові відчуття». Паралель двостороння, але за однією ознакою на неї може нанизуватися декілька явищ. Це стосується паралелей, утворених на чуттєвих вираженнях смаку, що демонструють фразеологічні одиниці.

Зв'язок смакового відчуття з вогнем ґрунтується на зіставленні явищ гіркоти й вогню : слово «гіркий» відповідно до свого походження означало в давні часи «вогненний». Паралелі моделюються не тільки за ознакою подібності (такий вид паралелізму досліджений О.М.Веселовським), але й за ознакою протиставлення. Якщо паралель (гірке – вогонь) утворилася на основі ознаки «палить», то зіставлення гіркого й солоного (гірке – солоне) відбувається за ознакою подібності чуттєвих вражень: сіль – також сум, насолити – наробити біди, створити проблеми. Гірке зіставляється із солоним і протиставляється солодкому. «Солодкий смак, – зазначає О.Потебня, – за символічним значенням протиставлений гіркому. Солодке – любов, щастя, тому що протиставляється горю» [8, с.6]. Отже, компонент паралелі «вогонь – гіркота» доповнюється додатковими зіставленнями і протиставленнями, які структурують внутрішню форму космогонічних фразеологічних одиниць. У цілому продемонстровані паралелі відображають мікросистему фразеологічних одиниць, образний складник яких має в основі смакові відчуття.

Паралель «вогонь – світло» побудована на подібності зорових відчуттів. Космічна сутність вогню у уявленнях народу була пов'язана з його невідокремленістю від світла Сонця, блискавки й зірок. Сонцю відводиться важливе місце в космогонічних системах. Світло – всеохоплювальний символ божественності, духовного елементу, який після первозданного хаосу темряви пронизив світовий простір і окреслив межі морочу.

Світло й темрява є найважливішою дуалістичною системою полярних сил, причому світло символізується найміцнішим джерелом світла – Сонцем. Опозиція «світло – темрява» репрезентована фразеологічними одиницями, у яких «мороз, зближуючись із вогнем, протиставляється за деяким символічним значенням із чорним кольором. Походячи від вогню, він має значення потворності, ненависті, смутку, смерті, що є протилежним переносним значенням світла» [9, с.314]. В образі темряви та чорного кольору концептуалізована негативна моральна характеристика людини. Фразеологічні одиниці вказують на особу, яка приховує у собі здійснення лихих, аморальних чи небезпечних вчинків або викликає недовіря, підозру в можливості здійснення таких вчинків. Світло ж, навпаки, символізує першостворення світу, життя, істини тощо, «уособлює гармонію і любов» [4, с.17]. За народними уявленнями, божественне світло має владу над злом і пільмою. Сонце є одним із небесних тіл, що випромінює світло, дарує всім любов і радість [5, с.19]. Фразеологічні одиниці маніфестують мікросистему, внутрішню форму яких ґрунтується на зорових відчуттях. Ідея світла концептуалізує емоції та дистинктує їх за полюсною класифікацією : позитивні почуття у мові світла, ідея темряви символізує зло, негативну оцінку людини, її вчинків, поглядів, думок.

Отже, існує значний масив фразеологічних одиниць, внутрішні форми яких прямо чи опосередковано (шляхом системи паралелей) пов'язані зі символами вогню, з якими потрібно ознайомити студентів вищих навчальних закладів. Це явище пояснюється полівалентністю символів, дистинктивна різниця ознак яких дозволяє охоплювати різні, іноді й протилежні, фрагменти дійсності.

Відображення космогонічних уявлень у фразеологічних одиницях крізь призму образу «води» має свою основу розуміння. Водна безодня уявлялася втіленням небезпеки або метафорою смерті. Вода, виступаючи началом усіх речей, знаменує їх закінчення, оскільки з нею пов'язаний (в есхатологічних міфах) мотив всесвітнього потопу. Поширеним було уявлення про те, що «той світ» знаходиться з другого боку моря або будь-якого іншого водного простору. Так, водоверть у народній культурі вважався локусом, який пов'язує «цей» та «інший» світ.

У релігійній літературі перехід ізраїльтян через річку Йордан вважався як вступ у царство небесне, а сама річка виступала символом смерті.

Окремі фразеологічні одиниці репрезентують паралель «вода – слово». В її основу покладена ознака, властива і воді, і слову – швидкості руху, плинності. Потрібно зазначити, що рідина ще «в язичницькій свідомості часто ототожнювалася з мовленням» [7, с.76]. Аналогічне уподібнення слова й думки з водою багаторазово фіксується в тексті Біблії (пор., наприклад, «Нехай, як дощ, накрапає моя наука, росою хай розіллється моє слово, як волога на травичку і як дощ рясний на рослину» [2]).

Зв'язок мовлення з рікою є найдавнішим образом, відображеним у деяких міфологічних традиціях і мовах. Це яскраво спостерігається у фразеологізмах, що відображають наближення мовлення (або думки) до води, що плететься. Крім того, у фразеологічних одиницях образ води оновлює, очищає душу. Окремі фразеологізми, побудовані на паралелі «коливання води – душевне хвилювання, неспокій». Ознаки дії, виділені людською свідомістю у водній стихії, ізоморфні психічним станам. Вода приховує, швидко рухається, забруднюється, дрижить і коливається. Зіставлення психічної сфери та явищ природи викликано необхідністю об'єктивації емоцій і почуттів. Ознака дії, на якій вона побудована, прямо детермінує зв'язок внутрішньої форми і семантики фраземи.

Спостереження за природними явищами дозволили первісній свідомості провести паралель між фрагментом дійсності: приведеною в рух водою і психічним станом неспокою. Для об'єктивації психічного стану мовленнєва свідомість використовує фізичні властивості води, звідки беруть початок фразеологізми, які об'єктивуються у паралелі «кипіння – нервово збудження». Поеднання води й вогню продукує образ кипіння, який зіставляється із силою емоційного вияву, зокрема крайньої межі нервового збудження за ознакою «вилитися через край». Значення «кипити, сердитися» структурує паралелі «кипіння – нервово збудження», «кипіння – почуття прихильності». Фразеологічні одиниці цієї групи характеризуються масштабом захоплення емоцій: хвилювання, роздратування й гніву. Взагалі-то, негативні емоції більш концептуалізовані в мові, вони вказують на переважальну інтроспекцію людиною власних негативних почуттів над позитивними.

Мінімальною кількістю почуттів, що розглядаються як волога, рідка речовина, є крапля [1, с.390]. Крапля як мала репрезентаторка води формує семантику фразеологічних одиниць (див. словничок фразеологізмів), які побудовані за ознакою кількості води «крапля – задоволення спраги».

Отже, семантика фразеологічних одиниць визначається завдяки операції над релевантними знаннями, де вода розглядається як життєво необхідний компонент задоволення інстинкту споживання, джерело життя.

Словничок фразеологізмів для засвоєння студентами

№ п/п	Фразеологізми німецької мови	Перекладені фразеологізми
«вогонь – людські почуття»		
1.	vor Liebe brennen	горіти любов'ю
2.	es brennt j-m auf der Seele	у кого-небудь горить на душі
3.	j-m das Licht ausblasen	позбавити кого-небудь життя
4.	j-m das Licht auspusten	гасити кому-небудь світло
5.	vor Liebe brennen	горіти любов'ю
6.	jem. heiß machen	схвильовувати (збуджувати) кого-небудь
7.	in Liebe erglügen	запалати любов'ю
8.	Feuer und Flamme für etw. sein	палко захоплюватися чим-небудь
9.	Feuer und Flammen speien	метати грім і блискавку, рвати і метати, шаленіти
10.	in hellen Flammen sein	горіти натхненням
11.	in Flammen stehen	закохатися, запалати любов'ю
12.	j-d hat keinen Funken Hoffnung	немає більше жодної надії
13.	zwischen beiden sprang ein Funken über	їх одразу потягнуло один до одного, між ними пролетіла іскра
14.	es hat gefunkt	пристрасті розгорілись, букв. летіли іскри, іскрило
15.	da blitzte ein Funken (von)	промайнула іскра чого-небудь
16.	in hellen Flammen sein	горіти натхненням
17.	vor Liebe brennen	горіти любов'ю
18.	j-d hat keinen Funken Hoffnung	немає більше жодної надії
19.	jem. taut auf (beginnt langsam aufzutauen)	краще почувати в компанії; брати участь у розмові, отримавши довіру; букв. хто-небудь відтає (почав відтавати)
«вогонь – холод»		
1..	von kalter Wut gepackt sein	бути охопленим холодним гнівом; бути розгніваним
2.	j-m gefror das Rückenmark	у кого-небудь кров застигла (захолола)
3.	die (kalte) Wut kommt einem hoch	не стримуватися від злості
4.	j-m gefror das Rückenmark	у кого-небудь кров застигла (захолола)
5.	kühl bis ans Herz hinan	цілком незворушний (спокійний)
6.	j-d hat (або behält, bewahrt) einen kühlen Kopf	хто-небудь зберігає спокій
7.	jem. Liebe ist erloschen (erkaltet)	любов у кого-небудь згасла (охолола)
«вогонь – антипатія»		
1.	vor Wut kochen	кипити від гніву
2.	bitterer Haß	палюча ненависть, досл. гірка ненависть
3.	sauer reagieren auf etw. (A)	розм. кисло реагувати на що-небудь
4.	sauer werden	розм. розіллється, втратити терпіння; розгніватися, образитися
«світло-темрява»		
1.	Sonne im Herzen haben; j-d hat Sonne im Herzen haben	хто-небудь випромінює радість; букв. у кого-небудь сонце у серці
2.	j-d hat eine schwarze Seele	у кого-небудь чорна душа
3.	ein schwarzes Herz besitzen	досл. мати чорне серце

«ВОГОНЬ – СВІТЛО»		
1.	j-d hat Sonne im Herzen haben	хто-небудь випромінює радість; букв. у кого-небудь сонце у серці
«ВОДА»		
1.	über den Jordan gehen	помирати, втрачати своє життя при здійсненні чого-небудь
2.	aus dem Strom der Vergessenheit trinken (sinken, geraten)	канути в Лету
3.	noch nicht über den Jordan gehen wollen	ще не хотіти помирати
4.	j-m steigt das Wasser zum Hals(e)	чиє-небудь становище стає критичним, небезпечним; букв. вода під- ступає кому-небудь до самого горла
5.	Lethe trinken	забути про все на світі
	laßt uns Lethe trinken!	пустити в непам'ять; повернути в небуття
«РУХ ВОДИ»		
1.	die Schale des Zornes (або seines Zornes) über j-n ausgießen	вилити на кого-небудь чашу отрути, (всю свою отруту на кого-не- будь)
2.	die Schale des Spottes über j-n ausgießen	вилити на кого-небудь чашу отрути; досл. вилити на кого-небудь чашу іронії
3.	in Fluß bringen j-n	надихнути кого-небудь, запалити кого-небудь, викликати у кого-небудь потік красномовства
4.	j-m das (або sein) Herz ergießen	вилити душу
5.	die Schale des Zornes (або seines Zornes) über j-n ausgießen	вилити на кого-небудь чашу отрути, (всю свою отруту на кого-не- будь)
6.	die Schale des Spottes über j-n ausgießen	вилити на кого-небудь чашу отрути; досл. вилити на кого-небудь чашу іронії
7.	j-m das (sein) Herz ergießen	вилити душу
	j-m das (або sein) Herz ergießen	вилити душу
«КОЛИВАННЯ ВОДИ – ДУШЕНЕ ХВИЛЮВАННЯ, НЕСПОКІЙ»		
1.	die Wogen der Erregung	сильне збудження; досл. хвилі збудження (хвилювання)
2.	die Wogen (der Empörung, Entrüstung o.ä.) gehen / schlagen hoch	обурюватися, збуджуватися; досл. підносяться хвилі обурення
3.	große Wellen machen	викликати велике збудження; хвалитися; досл. робити великі хвилі
4.	hohe Wellen schlagen	спричиняти, викликати велике збудження, досл. б'ють високі хвилі
5.	die Wellen gehen hoch	панує велике збудження, досл. хвилі підносяться
«КИПІННЯ – НЕРВОВЕ ЗБУДЖЕННЯ»		
1.	jem. siedet das Blut	хто-небудь є збуджений від злості або пристрасті (захоплення), досл. у кого-небудь кипить кров
2.	j-m das Blut in den Adern kochen lassen	допекти, дошкулити кому-небудь до живого
3.	jem. siedet das Blut	хто-небудь є збуджений від злості або пристрасті (захоплення), досл. у кого-небудь кипить кров
4.	vor Wut kochen	досл. кипіти від гніву; бути дуже схвилюваним
«КРАПЛЯ – ЗАДОВОЛЕННЯ СПРАГИ»		
1.	eine durstige Seele	той, хто відчуває спрагу
2.	eine durstige Seele sein	весь час хотіти пити

Знання німецької мови асоціюється зі знанням і розумінням значення не тільки слів, але й фразеологізмів. Лексико-фразеологічні навички слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання німецької мови [6, с.92]. Важко запам'ятовуються слова з німецької мови, а ще важче – фразеологізми. Тому постає проблема вибору такої методики вивчення фразеології і збагачення мовлення фразеологізмами, зокрема космогонічними, яка б активно сприяла опануванню спілкування німецькою мовою.

Можна запропонувати учням такий шлях ознайомлення із фразеологічною одиницею та введенням її в діалогічне мовлення:

1. Вербальне демонстрування викладачем або технічними засобами фразеологічної одиниці для сприймання її студентами на слух.

2. Демонстрування фразеологічної одиниці на письмі (друкованим і писаним шрифтом).

3. Зачитування фразеологічної одиниці студентами вголос.

4. Знаходження фразеологічної одиниці у фразеологічному словнику і виявлення її значення.

5. Записування фразеологічної одиниці і її перекладу у власному двомовному словнику.

6. Складання репліки із фразеологічною одиницею, з якою студенти ознайомилися.

7. Введення складеної репліки в діалогічну єдність.

8. Складання діалогу зі складеною діалогічною єдністю з вивченою фразеологічною одиницею.

Збагачувати діалогічне мовлення космогонічними фразеологізмами мають здатність допомогти відповідні засоби навчання, серед яких легко виділити допоміжні опори. Вони повинні:

- однозначно, оглядово й естетично відображати суттєве;
- описувати ситуацію спілкування таким чином, щоб співрозмовникам неможливо було не говорити;
- мати методичну основу;
- подаватися зрозуміло й доступно;
- слугувати реалізації мети навчання процесу діалогування;
- бути науково обґрунтованими; досягати максимально високої методичної ефективності при мінімальних економічних затратах.

Усі допоміжні опори, що спрямовані на формування діалогічного мовлення, можна поділити на такі види: 1) вербальні; 2) візуальні; 3) вербально-візуальні; 4) аудіовальні; 5) аудіовізуальні, а також 6) природні ситуації.

♦ До вербальних допоміжних опор належать:

- 1) вербально описані штучні ситуації;
- 2) початкові діалогічні репліки;

- 3) початкові діалогічні єдності;
- 4) усні та письмові тексти (діалогічні, монологічні, трилогічні, полілогічні, віршовані, прозові та ін.);
- 5) теми діалогічних висловлювань; 6) завдання учителя тощо.

Вербально описані штучні ситуації – це словесний опис системи тих умов і відношень, яка спрямована на збудження уяви кожного співрозмовника зокрема або двох одночасно та спонукання їх до створення діалогічного висловлювання. Вони є «мовленнєвими завданнями, розміщеними в необхідній для висловлювання послідовності. Їхні завдання диференційовані.

♦ Допоміжною опорою може бути також початкова діалогічна репліка. Вона повинна бути такою рушійною силою, яка спонукатиме мовців до створення діалогічного тексту для досягнення поставленої мети за допомогою уживання фразеологізму. У цьому частково допомагає вчитель своїми завданнями такого типу: побудувати діалог із поданою реплікою з ужитим фразеологізмом; продовжити розмову за початковою реплікою з введенням у неї фразеологізм; обговорити питання, поставлене у початковій репліці, в якій є фразеологізм; розв'язати (постарайтеся розв'язати) проблему, використовуючи поданий фразеологізм; висловити свої думки, довести їхню вірогідність стосовно висловлювання одного з мовців; продовжити розмову і завершити її незгодаю з пропозицією співрозмовника тощо.

♦ Діалогічна єдність виконує таку ж роль, як і початкова діалогічна репліка. Вона є стимулом для створення діалогічного тексту і може бути будь-якою за обсягом (двочленною, тричленною чи багаточленною), але обов'язково містити у своєму складі фразеологічну одиницю.

Важливою опорою для побудови діалогічного мовлення є текст: монологічний, діалогічний, полілогічний, змішаний (тобто такий, у якому є монологи, діалоги чи полілоги), прозовий, поетичний, усний чи письмовий. У цьому випадку, як у двох попередніх, необхідною умовою є завдання, поставлене учителем, яке спрямовує діалогічне мовлення у потрібне русло за допомогою вживання фразеологічної одиниці.

♦ Наступною допомогою опорою для проведення завершальної роботи – продукування діалогів – є запропонована учителем тема. Наприклад: «Напередодні Нового року», «День народження», «Розмова з продавцем», «В аптеці», «У бібліотеці», «У спортивному залі», «На футболі» тощо. При цьому учитель пропонує вжити космогонічні фразеологізми.

♦ До візуальних допоміжних опор належать: діапозитиви (окремі та їхні набори); ілюстрації та їхні серії; аплікації, які з допомогою магнітних пластинок можуть прикріплюватися до дошки, проєктовані слайди з малюнками, схемами, моделями, класна дошка, предмети та їхні моделі тощо. Візуальні допоміжні опори в тому випадку служать учням у побудові діалогів, коли вчитель знову ж таки скеровує їхню творчість продукування певними завданнями: «Подивіться на ілюстрацію і побудуйте діалог, використавши в ньому фразеологізм», «Погляньте на запропоновану модель діалогу (взаємне вітання – пропозиція – незгода – пропозиція – згода – уточнення умов пропозиції – згода – взаємне прощання) і побудуйте репліки, використовуючи потрібну інтонацію, що відповідатиме уявній ситуації, і використайте космогонічний фразеологізм».

Робота з діапозитивами та серіями діапозитивів, аплікаціями, слайдами проводиться, як з ілюстраціями, а саме, за допомогою завдань учителя, спрямованих на полегшення побудови діалогічних висловлювань. Наприклад: «Перегляньте серію діапозитивів, де зображено розмову двох друзів, і побудуйте діалог, що відповідає змісту відображеного. Використайте при цьому один із запропонованих фразеологізмів». Ці завдання назвемо навідними, оскільки, крім власне завдання, вони містять допоміжний матеріал вербального характеру, який спрямовує діалог у потрібне русло.

♦ Отже, поєднання візуальних та вербальних допоміжних засобів дає можливість виділити вербально-візуальні допоміжні опори. До них належать:

- моделі діалогічних текстів із навідними завданнями – використати фразеологізми за змістом, діалогічні єдності з анало-

гічними навідними завданнями,

- діалогічні репліки з поданими фразеологічними одиницями німецької мови,
- ілюстрації,
- вербально описані ситуації тощо.

Моделі діалогів (або інакше – діалогічних текстів) мають у своєму складі назви реплік (вітання, прощання, згода, незгода, вибачення, вдячність, прохання, пропозиція, повідомлення, заперечення, захоплення та ін.), які розміщені у такому порядку, що можуть створити діалогічний текст із використанням фразеологізмів, запропонованих викладачем.

Модель діалогічного тексту може функціонувати у процесі формування діалогічного мовлення не тільки за навідним завданням, але й за поданою темою і таким чином створювати парну допоміжну опору.

Потрібно зауважити, що протягом навчання діалогічного мовлення парні допоміжні опори використовуються частіше, ніж одиничні. Поєднання їх буває різне, наприклад, малюнок (ілюстрація, серія малюнків, аплікація, фразеологізми, лексеми тощо або діалогічна репліка, діалогічна єдність, текст) і фразеологізм; вербально описана ситуація і фразеологізми, – навідні завдання (або запитання) і серія фразеологізмів тощо.

♦ До аудіовізуальних допоміжних опор належать магнітофонні (диктофонні) записи мовленнєвих висловлювань (монологів, діалогів, трилогів, полілогів, діалогічних єдностей, діалогічних реплік із фразеологічним матеріалом), платівки та інші фонограми. Вони допомагають учням: – розвивати слух і розуміти вербально та інтонаційно оформлений почутий текст саме так, як цього бажає співрозмовник; – сприймати на слух, розуміти і запам'ятовувати усне висловлювання з першого разу; – визначати тему й основну думку усного висловлювання; – усвідомлювати ставлення мовця до висловленого співрозмовником; – відзначати особливості мовленнєвого оформлення висловлювання; – формувати здатність оцінювати почуте, виражаючи особисте ставлення до нього.

♦ До аудіовізуальних допоміжних опор належать: серії озвучених діапозитивів, звукові фільми, навчальне телебачення [6]. М.В. Ляховицький [6, с. 60] називає їх відеофонограмами. Суть їхньої допомоги полягає в тому, що учні мають змогу і почути, і побачити те, що згодиться для проведення вправ. Аудіовізуальні допоміжні опори можуть використовуватися в парі з певними навідними завданнями, що спрямовують діалог у потрібне русло. Набір аудіовізуальних та вербальних опор дає змогу проводити трилоги та полілоги – обговорення, дискусії, диспути, полеміку, дебати тощо.

♦ Крім названих допоміжних опор, використовують природні ситуації. Вони беруться з життя певної особи, колективу – класу, сім'ї, мікрорайону, села чи міста, держави. Вразлива поведінка окремих осіб, зворушливі події є тим опорним матеріалом, який дає можливість схвалити, засудити, виправдати за допомогою проведення діалогічного (полілогічного) мовлення з використанням певного мовно-мовленнєвого матеріалу (у нашому випадку – фразеологізм), дібраного так влучно, щоб можна було співрозмовника в чомусь переконати, щось йому довести. Для цього потрібні учням такі знання та уміння, як: побудова монологічної репліки-роздуму (вступу – тези (доведення) – доведення (тези) – висновку); застосування потрібних форм звертань; використання необхідних форм мовленнєвого етикету; дотримання почуття такту; використання правильної інтонації; застосування доречних жестів та міміки; урахування думки співрозмовника та ставлення до неї з повагою тощо.

На першому кроці навчання слід обирати фразеологізми, які є частотними і в українському діалогічному мовленні. Згодом необхідно застосовувати фразеологічні одиниці, які наближені за значенням до українських, щоб учням полегшити розуміння семантики кожного фразеологізму.

Методика збагачення діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів космогонічними фразеологізмами німецької мови, потребують подальшого дослідження різних опозицій, зокрема «добро – зло», «свій – чужий» та інші, що сприяє вдосконаленню розмовного німецького спілкування.

Література та джерела

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Буття 1 : 7. – Святе Письмо. – 1992. – С.3 – 56.
3. Элиаде М. Космос и история: Избранные работы / М. Элиаде / Пер. с фр. и англ. – М. : Прогресс, 1987. – 311 с.
4. Керлот Х.Э. Словарь символов / Х. Э.Керлот. – М. : REFL-book, 1994. – 608 с.
5. Кононов Ю.В. Космогонический эволюционный словарь терминов по проблеме бессмертия человека / Ю.В. Кононов, З.Н. Макарова. – К. : Общество „Знання” Украинской ССР, Академия космических наук, 1990. – 22 с.
6. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
7. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов / М.М.Маковский. – М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.
8. Потебня А.А. О некоторых символах в славянской народной поэзии А.А.Потебня. – Харьков : Издание М. В. Потебня, 1914 – 234 с.
9. Потебня А. А. Слово и миф / Составление, подготовка текста и примечание А. Л. Топоркова. – М. : Правда, 1989. – 624 с.
10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.
11. Смирницкая О.А. Наименования космологических объектов в мифе и языке / О.А.Смирницкая // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 2002. № 1. – С.7-21
12. Уилрайт Ф. Метафора и реальность / Ф. Уилрайт // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С.82 – 109.
13. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка / И.И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1970. – 199 с.
14. Шейнина Е.Я. Энциклопедия символов / Е.Я.Шейнина. – М. : ООО «Изд-во АСТ», Харьков: ООО «Торсинг», 2002. – 591 с.
15. Holthausen F. Vergleichendes und etymologisches Wörterbuch des Altwestnordischen, Aldnordwegisch-isiandischen einschliesslich der Lehn- und Fremdwörter sowie der Eigennamen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht / F. Holthausen. – 1948. – 368 S.
16. Polome E. The Indo-Europeans in the 4 th and 3 rd Millenia / E. Polome. Karoma Publishtrs, INC, 1982. – 166 s.

Особенное внимание обращено на лингвистический и лингводидактический аспекты методики усвоения космогонических фразеологических единиц, которые концептуализируют оппозицию «огонь – вода». Предложены и схарактеризованы виды технических средств обучения для внедрения космогонических фразеологизмов в речевую практику студентов высших учебных заведений, предложены методические пути их усвоения.

Ключевые слова: космогонические фразеологизмы, диалог, диалогические единства, диалогические реплики, технические средства обучения, методика, пути усвоения фразеологических единиц.

Special attention of the article has been paid to a linguistic and linguo-didactic aspect of the methods of using cosmogonic phraseological units that conceptualize the opposition “fire-water”. Different kinds of technical devices for teaching and implementation of cosmogonic phraseological units in speech practice of the students of higher educational establishments have been introduced and characterized. Methodological ways of mastering these phraseological units are suggested.

Key words: cosmogonic phraseological units, technical devices for teaching, methods of teaching, ways of mastering phraseological units.

УДК 371.036

ТРАДИЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Мочан Тетяна Михайлівна,
м.Мукачево

У статті розглядаються основні традиції та визначаються перспективи вдосконалення естетичного виховання школярів, в умовах реалізації сучасної освітньої парадигми.

Ключові слова: естетичне виховання, реформування системи освіти, модернізація освіти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи національної освіти зумовлений перебудовою суспільства, спрямованою на оновлення, пізнання та використання своїх історичних витоків. Саме тому серед завдань сучасного реформування системи освіти естетичне виховання посідає особливе місце, а мистецька освіта має стати інструментом розвитку творчої природи дітей і молоді, що забезпечить їхню здатність конструктивно змінювати світ, уявляти і, власне, робити його кращим, жити за законами добра і краси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази свідчить, що у дослідженні проблеми естетичного виховання сходяться різні концептуальні підходи, філософські, соціальні, педагогічні й психологічні ідеї.

Функціонування структурних елементів естетичної свідо-

мості – погляду, почуття, ідеалу, смаку, оцінки, потреби тощо та питання теорії й методики естетичного виховання у навчальному процесі досліджували Н. Миропольська, О. Рудницька, Г. Кутузова та ін.. Теоретико-методологічний аналіз проблем естетичного виховання, зокрема виховання естетичного смаку, міститься в роботах С. Долуханова, Л. Левчука, М. Шевченка, Т. Олійник. Фундаментальні і прикладні питання формування й розвитку естетичних смаків досліджувались М. Гончаренко, Н. Калачник, О.Леонтьєвим, С.Рубінштейном, а формуванню естетичної свідомості присвячені праці Г.Арязмова, М.Гальнегіна, М.Кагана, М.Киященко, О. Маленицької та ін.

Різні аспекти формуванні естетичних поглядів молоді досліджували І. Бех, В. Бутенко, Н. Бутенко, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалко.

Питання історії естетики та естетичного виховання вивчали такими вченими, як В. Асмус, М. Берковський, В. Бичков, Л. Брагіна, І. Іваньо, М. Каган, О. Лосев, О. Миронов, М. Овсянников, З. Смірнова, В. Шестаков, Д. Чижевський та ін. Так, в своїй науковій роботі Г. Горбулічем обґрунтовано провідні напрямки художньо-естетичного виховання молоді у світі, основні ідеї та

підходи, що є конструктивними для української освітньої системи [3].

Водночас, на нашу думку, ще обмаль наукових робіт присвячених висвітленню досвіду естетичного виховання молоді і, зокрема в Закарпатському регіоні.

Мета статті полягає у розкритті традицій та перспектив естетичного виховання школярів у контексті реформування української освіти в умовах Закарпаття.

Вклад основного матеріалу. Нові соціально-політичні і економічні умови сучасної дійсності створюють основу для реформування всієї системи освіти і виховання, яка передбачає внесення певних змін у зміст навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи і позашкільної освіти. Насамперед потрібно створити у школі таку педагогічну атмосферу, яка б сприяла формуванню особистості, здатної до оцінювання власної діяльності, самостійного вироблення життєвої позиції, що ґрунтується на міцних моральних переконаннях, прилученню учнів до багатоманітного світу мистецтва, формуванню ціннісного ставлення до нього; розвиток інтересів, здібностей, творчої індивідуальності школярів у вільний час.

Своє бачення щодо моделювання нової освітнянської стратегії висловив П. Саух. На думку ученого, традиційна освітнянська парадигма вже не спроможна формувати суспільство та вести його за собою. П. Саух стверджує, що нинішня ситуація вимагає подолання однобічності класичного фундаменталізму і неklasичної фрагментарності в освіті на основі постнекласичної (культурно-особистісної моделі освіти). У зв'язку з цим моделюється нова освітнянська стратегія, що ґрунтується на модернізованій світоглядній орієнтації, реконструкції змісту, методів і форм освітнього процесу. Нова модель освіти має не лише зберегти домінуючу професійну функцію в освіті, але й стати засобом забезпечення свободи саморозвитку людини і суспільства на основі їх гармонії та історичного самозбереження [4, с. 230].

Зрозуміло, що реформування української освіти передбачає підготовку і видання підручників, наповнених національним змістом, методик і програм з усіх предметів, що сягатимуть у багатовіковий пласт історії рідного народу з врахуванням загальнолюдських цінностей, приведення мережі освітніх закладів у відповідність із національним складом населення, підготовку і перепідготовку національних кадрів тощо. Саме тому має реалізуватися послідовно принцип: кожному народові – рідна школа, рідна мова. Адже національна школа – це необхідна умова, реальність сьогодення, один із найважливіших компонентів життя народу [7].

Сучасні соціально-економічні й культурологічні реалії вимагають освоєння цінностей минулого, що успадковуються, і пристосування до нових соціокультурних потреб виступають важливим виявом культуротворчого процесу, який має спрямовуватися на: розширення впливу реально діючого поля мистецтва на особистість школяра; прилучення учнів до його багатоманітного світу, формування ціннісного ставлення до нього; розвиток інтересів, здібностей, творчої індивідуальності школярів у вільний час. На основі художнього досвіду і розвинутого естетичного сприйняття формується естетичний смак, тобто здатність оцінювати і відрізняти прекрасне від потворного, класичне від одностороннього, високохудожнє від функціонального. Для здійснення естетичної оцінки треба вміти аналізувати, порівнювати, робити висновки, а щоб здійснити ці операції, треба мати знання у галузі естетики та мистецтва, досвід спілкування з найбільш прекрасними творами, тобто мати естетичні й художні ідеали. Усе це може вирішально впливати на поліпшення естетичного виховання школярів.

Ураховуючи те, що сучасний школяр дуже змінився, у відповідності з умовами життя, змістом й організаційними формами роботи, має змінитися і підхід до діяльності різновікових об'єднань. З нашої точки зору, тільки за умов коли відбувається не просто інтеріоризація дитиною визначених учителем, програмою педагогічних і методичних впливів, а й "зустріч" окресленого і суб'єктивного досвіду, ушляхетнення, перетворення останнього, що й утворює "вектор" індивідуального розвитку учнів, коли вчитель бере до уваги суб'єктивний досвід учня, удо-

сконуює його, а не відкидає як неістотний непотріб. Найбільш вдало це відбувається тоді, як наголошує О. Вишневський, 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.

Як показують результати нашого дослідження, важливою для сучасних педагогів є вивірена практикою послідовність розвитку естетичних ідей, естетичних смаків учнів, відображена у педагогічній спадщині багатьох педагогів. Естетичне ставлення до життя визначає такі особистісні тенденції: бачення, розуміння, освоєння, створення краси і гармонії у 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. Надзвичайно важливе значення має естетична соціалізація особистості. Насамперед мова йде не лише про носія знань, а й особистості, яка спроможна реалізувати себе на ринку праці, бути неординарною, творчою особистістю, з великим бажанням розкритися та вдосконалюватися в сучасному індустріальному суспільстві.

Потрібний не лише глибокий аналіз сучасної теорії естетичного виховання дітей, але й вивчення, аналіз, узагальнення та творче використання позитивного педагогічного досвіду, нагромадженого впродовж усієї історії людства. На думку Ю. В. Максимчук, "Такий підхід дозволяє у процесі естетичного виховання формувати їх науковий світогляд, морально-правову свідомість, художньо-естетичну культуру; активно залучати їх до таких видів мистецтва, як художня література, музика, образотворче, театральне, кіно- та фотомистецтво, архітектура, ландшафтне мистецтво; сприяти розвитку професійних якостей (духовних, комунікативних, психологічних, пізнавальних, організаторських, креативних); впливати на розвиток естетичних інтересів, потреб, уявлень, знань, понять, вмінь та способів естетичної діяльності" [5, с. 69].

Отже, на основі аналізу теоретико-методологічної бази дослідження можна стверджувати, що для естетичного виховання учнівської молоді у сучасних умовах важливими є такі засади: формування моральності молоді людини повинно здійснюватися на основі й у процесі засвоєння моральних художньо-естетичних ідеалів, створених у літературі, музиці, візуальному мистецтві; пізнання мови мистецтва, літературна і літературознавча підготовка розглядаються не як самоціль, а як важлива умова проникнення у різні види мистецтва; у процесі засвоєння мистецтва й науки повинен здійснюватися розвиток таких психічних якостей особистості, як уява, образне мислення, фантазія, емоційний відгук; мають бути створені умови для виявлення творчого потенціалу молодого покоління. Не можна не погодитись з думкою С. Русової, що "Естетичне виховання завше викликає творчі сили і утворює цінності духовні, моральні і матеріальні. Без щирого творчого вогню усі знання залишаться, як мертві досліди, як здобутки спостережень та пам'яті, а не дадуть дитині коштовного багатства власних переживань, перетворень" [6, с. 150].

Не втратили своєї актуальності твердження педагогів, що естетичне виховання учнівської молоді приносить свої результати, якщо зберігається один із важливих педагогічних принципів зв'язку процесу виховання з діяльністю вихованців. Лише у реалізації естетичного в трудовій, суспільній, художній, спортивній діяльності її учасників можна досягти оптимальних результатів. Це дає нам підстави визначити зміст естетичного виховання, який розглядається як процес організованого та цілеспрямованого впливу на естетичний розвиток учнів, в ході

якого у школярів формуються основні естетичні категорії: естетичне сприйняття, судження, смаки, ідеали, почуття.

В основі розвитку творчої активності школярів лежать певні умови організації виховного процесу відповідно до мети і бажаного результату. Такий процес базується на використанні культурно-мистецьких програм, залучення школярів до художньо-творчої діяльності у творчих групах та тимчасових творчих колективах [2, с. 10–11].

Предметом особливої уваги вчителя має бути налагодження діалогу “вчитель – учні”, у якому визначається мета роботи, узагальнюються знання школярів про різноманітність засобів відтворення художнього образу, повторюються основні поняття образотворчої грамоти, що вивчалися на попередніх заняттях, діти засвоюють спеціальну термінологію, організовується сприйняття навколишнього світу, творів мистецтва, дитячих робіт.

У контексті досліджуваної проблеми школа і позашкільні заклади повинні виконувати місію педагогізації сучасного середовища, а саме: вивчати та враховувати соціокультурні потреби учнівської молоді, її ставлення до мистецтва, художні інтереси; визначати конкретні виховні програми, організовувати діяльність школярів у галузі мистецтва; об'єднувати зусилля педагогів, працівників культурно-освітніх організацій (театрів, кінотеатрів, музеїв, Народних домів, будинків школяра та ін.), батьків для реалізації окреслених цілей; встановлювати контакти безпосередньо з тими людьми, які залучаються до розв'язання виховних проблем; здійснювати самоаналіз і само-

оцінювання власної діяльності, своїх можливостей у досягненні поставлених цілей, пов'язаних із задоволенням художньо-естетичних потреб та інтересів. Естетичні почуття, які виникають в учнів при спілкуванні з мистецтвом, а саме сприйняття ними піднесеного, героїчного, трагічного, комічного), впливають на їхню свідомість, збуджуючи так звані “центри задоволення”.

Висновки. Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що 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 і є однією з ідей реформування української освіти, вивчення, узагальнення і оптимального використання національних традицій естетичного виховання молоді.

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, формування здатності до умовитованої рефлексії.

Перспективними напрямками для подальшого дослідження вважаємо вивчення питань особистісно-орієнтованої спрямованості естетичного виховання школярів, формування естетичного світогляду учнівської молоді під впливом засобів масової інформації.

Література та джерела

1. Вишневський О. Дитиноцентризм і системно-ціннісний підхід до змісту виховання / Омелян Вишневський // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 37–39.
2. Водяна В.О. Педагогічні умови розвитку творчої активності підлітків засобами культурно-мистецьких програм: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / В.О.Водяна. – Тернопіль, 2009. – 21 с.
3. Горбулін Г. В. Загальна характеристика напрямів художньо-естетичного виховання молоді у світі / Г. В. Горбулін // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Луганськ, 2010. – № 6 (193), Ч. 1. – С. 136–143.
4. Дубасенюк О. А. Науковий польсько-український освітній форум у контексті процесів глобалізації та інтеграції / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2010. – № 52. – С. 229–233.
5. Максимчук Ю.В. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи: дис. ... кандидата. пед. наук: 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Максимчук Юлія Володимирівна. – Херсон, 2004. – 220 с.
6. Русова С. Нова школа соціального виховання / Софія Русова. – Катеринослав – Лейпциг: Б.в., 1924. – 151 с.
7. Турияница В.В. Реалізація прав національних меншин Закарпаття на початку ХХ століття в умовах поліетнічного регіону / В.В. Турияница // Науковий вісник Ужгородського державного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород, 2007. – Вип. 11. – С. 151–153.

В статье рассматриваются основные традиции и определяются перспективы совершенствования эстетического воспитания школьников, в условиях реализации требований современной образовательной парадигмы.

Ключевые слов: эстетическое воспитание, реформированием системы образования, модернизация образования.

The article reviews the main traditions and the prospects for improving the aesthetic education of schoolchildren, in terms of the requirements of modern educational paradigm.

Keywords: aesthetic education, reforming the education system, modernization of education.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Опачко Магдалина Василівна,
м.Ужгород

Ефективність реалізації дидактичного менеджменту у змісті методичної підготовки вчителя фізики визначається розумінням психологічних механізмів функціонування процесів, що є складовими менеджменту: проектування, організація та управління, моделювання, діагностування.

В статті розкриваються психологічні особливості діяльності проектування, компонентами якого є цілепокладання, планування, структурування, прогнозування. Розкриття психологічних особливостей проектування уможливило визначення педагогічних умов формування компетентності проектування методичної системи майбутнім учителем фізики.

Ключові слова: психологічні особливості, проектування методичної системи, педагогічні умови, учитель фізики.

Засвоєння студентами – майбутніми учителями фізики змісту дидактичного менеджменту ґрунтується на розумінні психологічних особливостей функціонування усіх його складових: проектування, організації та управління, моделювання та діагностики. В свою чергу, розкриття психологічних основ кожної із виокремлених діяльностей уможливило визначення психолого-педагогічних умов формування компетентності дидактичного менеджменту.

Згідно системно-структурного підходу до розкриття сутності педагогічних явищ (фактів, феноменів), намагаємось логічно і послідовно розкрити психологічні засади кожної із складових дидактичного менеджменту. Презентована нами теоретична розвідка присвячена з'ясуванню психологічних особливостей діяльності проектування.

Проектування – це діяльність, зміст якої студенти засвоюють у процесі вивчення методики фізики. Проектування методичних систем майбутніми учителями фізики ґрунтується на діяльності: діагностування, цілепокладання, планування, структурування, прогнозування. У попередніх дослідженнях нами розглядалися проблеми, пов'язані із засвоєнням майбутніми учителями фізики змісту складових дидактичного менеджменту, зокрема, проектування [7], [8]. Але питання про психологічні механізми функціонування складових дидактичного менеджменту, в тому числі, проектування нами раніше не розглядалися.

Проблеми педагогічного проектування розглядаються в дослідженнях В.П.Беспалька, Б.С.Гершунського, Е.С.Заір-Бека, Н.В.Коноплюї, В.С.Лазарева, В.М.Монахова, О.І.Нижникова, А.А.Сидорчук, Т.К.Смиковської, Т.Н.Шабанова. Психологічні аспекти проблеми організації пізнавальної діяльності студентів розкриваються в роботах Л.О.Акзозова, Г.О.Атанова, В.М.Дружиніна, Д.І.Ізмайлової, В.М.Мясищева, Н.Ф.Тализіної.

Але питання про психологічні аспекти проблеми дидактичного проектування в цих та інших роботах не розглядається. Цим і обумовлюється актуальність досліджуваної проблеми.

Таким чином, мета дослідження полягала у розкритті психологічних особливостей проектування майбутнім учителем власної методичної системи навчання фізики в школі. Досягнення мети уможливилося виконанням наступних завдань: 1) осмисленням психологічних механізмів реалізації складових дидактичного проектування; 2) виокремленням психологічних аспектів навчання студентів дидактичному проектуванню.

В основі реалізації цілей і завдань дидактичного проектування лежать спеціальні психологічні процеси (регулятивні), які називаються інтегральними процесами. До складу регулятивних процесів входять процеси цілеутворення, планування, прогнозування, прийняття рішень, самоконтролю, самопрограмування та корекції. Всі ці процеси є комплексними, синтетичними, що включають в свій склад емоційні, вольові, мотиваційні процеси, саме тому їх називають інтегральними процесами

психічної регуляції індивідуальної діяльності.

В свою чергу, ефективність індивідуальної діяльності визначається багатьма факторами серед яких найважливішими є функціонування пізнавальних психічних процесів.

Цілепокладання – це діяльність, спрямована на визначення цілей навчання: стратегічних, тактичних, локальних і діагностичних. В залежності від цілей здійснюється відбір і структурування навчального матеріалу, здійснюється вибір форм і методів організації навчання, вибір засобів діагностики та оцінка результатів.

Як відмічають науковці [9] цілі в педагогічній системі слугують носіями дидактичної функції в тому випадку, якщо мова цілепокладання є доступною і зрозумілою як вчителю, так і учневі. Важливо при цьому пам'ятати, при формулюванні цілей використовуються елементи мови цілепокладання (основними з яких є слова "знати", "уміти", "застосовувати", "виробити навички", "сформувати", "розвивати") та система цілей (поняття, які необхідно засвоїти; операції, якими треба володіти; способи діяльності, в основі яких відповідні навички; ставлення, погляди, переконання, які слід формувати; здібності, способи творчої діяльності які треба розвивати тощо).

Тобто успішність діяльності цілепокладання визначається сукупністю предметних знань та умінь чітко і лаконічно формулювати дидактичні цілі.

Сучасні вимоги до проектування процесу навчання опираються на вимогу діагностичності цілей. Діагностування – це діяльність, пов'язана із з'ясуванням фактичного стану об'єкта, його відхилення від норми (від заданих параметрів). Дидактичне діагностування спрямоване на з'ясування рівнів засвоєння учнями програмового матеріалу з фізики (початковий і кінцевий стани), на з'ясування рівнів функціонування дидактичного середовища та самоаналіз уроку.

Таким чином цілепокладання тісно пов'язане із діагностикою. Діагностичність цілей полягає у наявності реальної можливості визначення рівня досягнення цілей. Рівні досягнення цілей відповідають рівням засвоєння учнями знань. Отже діагностика передбачає розробку вчителем системи завдань, спрямованих на з'ясування рівнів досягнення учнями цілей навчання. Елементарні навички складання рівневих завдань на предмет визначення рівнів засвоєння учнями понять, вироблених навичок ґрунтуються на знаннях таксономії цілей (наприклад, за Б.Блумом).

До них відносять рівні мисленевої діяльності, які відображають: знання (термінів, конкретних фактів, методів, правил, принципів дії, формул, приладів, пристроїв тощо); розуміння (фактів, правил, понять, схем, моделей, перетворення виразів, формул, передбачення розвитку подій за вихідними даними); застосування (вивченого матеріалу в конкретних умовах і нових ситуаціях, використання законів, правил, понять, теорій для розв'язування задач); аналіз (поділ матеріалу, об'єктів на складові, виділення структури об'єктів, усвідомлення принципів організації); синтез (комбінування, поєднання елементів у ціле, розробка плану дій або сукупності узагальнених зв'язків); оцінку (значення того чи іншого знання для практичної діяльності, народного господарства, для подальшого суспільного прогресу тощо). Дана таксономія дозволяє складати чотири типи завдань, які уможливають кількісну оцінку рівнів досягнення цілей навчання.

Успішність цілепокладання визначається також і плануванням. Планування навчального матеріалу та способів його засвоєння – це своєрідне осягнення цілого, з тим, щоб розподілити його на змістові "одиниці засвоєння". "Одиниці засвоєння" є основою формулювання цілей. Філософія планування – це бачення цілого в логічно-структурованих, змістовно-завершених, рівномірно-інформативних, рівнево-ієрархічних, взаємопов'язаних

частинах. Таким чином, планування – це передбачення цілей навчання, способів їх досягнення та можливості для визначення рівнів досягнення цілей (відведення часу для тестової, або будь-якого іншого способу перевірки знань учнів).

Планування уможливорює поетапне досягнення цілей і разом з тим, забезпечує системність, логічність і послідовність у засвоєнні матеріалу, поєднання теоретичних (аналіз, синтез, класифікація, систематизація тощо) і практичних (розв'язування задач, вирішення проблем, експериментування, спостереження) методів засвоєння знань; послідовність етапів засвоєння та оцінки, корекції знань тощо.

Планування тісно пов'язане із структуруванням навчального матеріалу. Структурування – це по суті, творче переосмислення змістового навантаження навчального процесу; це виокремлення змістового ядра, навколо якого групується матеріал, що розкриває сутність ядра в тій мірі, в якій це передбачено профілем і рівнем навчання. Структурування – це перерозподіл, перегрупування навчального матеріалу таким чином, щоб враховуючи наявне дидактичне і технологічне забезпечення та технічне оснащення оптимізувати засвоєння учнями змісту навчання у відповідності до вимог навчальної програми та профілю підготовки (загальноосвітній, природничо-науковий, суспільно-гуманітарний).

Ефективність структурування визначається, насамперед узагальненим досвідом роботи із системою фізичного знання, який охоплює аналізування, синтезування, порівняння, абстрагування, логічне міркування, диференціювання та інтегрування.

Прогнозування – це наукове передбачення очікуваних результатів взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів в залежності від форми взаємодії (монологічна, діалогічна, інтерактивна), цілей навчання та попереднього планування. Прогнозування є елементом довершення проектування як системи. В цьому сенсі, він є і необхідною складовою дидактичного проектування.

Прогнозування є наслідком роботи всіх складових пізнавальних психічних процесів: сприймання, відчуття, пам'яті, мислення, уяви. Роль уяви відіграє в цьому випадку ведучу роль, при активній участі всіх інших психічних процесів. Розкриваючи психологію прогнозування П.А.М'ясоїд відмічає, що пошук невідомого в межах акту конкретизації здійснюється як безперервний прогноз – створення образу очікуваного результату. Причому, "...спочатку прогноз має вигляд дуже нечітких уявлень, які пізніше диференціюються, набуваючи згодом форми образу шуканого" [5, с.312]. Прогнозування ґрунтується на здатності людини до передчуття, передбачення майбутнього, яка має назву антиципація. Антиципація визначається розвиненістю уяви, її пластичністю і гнучкістю, що дозволяє проникати подумки за межі можливого, реального, і не тільки.

Всі ці процеси (цілепокладання, діагностування, планування, структурування, прогнозування) здійснюються шляхом розумових дій і операцій. Фактично, "...це одні і ті самі структурні одиниці мислення, але з різними ступенями автоматизованості: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння" [5, с.312-313].

Таким чином, проектування як діяльність ґрунтується на пізнавальних психічних процесах, рівні інтелектуального розвитку особистості студента, рівні розвитку його творчих здібностей.

У свою чергу, процес навчання як процес розвитку мислення передбачає врахування основоположних даних науки про функції і природу мислення, фізіології вищої нервової діяльності і психології. Іншими словами, теорія навчання повинна перебувати в тісному зв'язку з психофізіологією і психологією учіння. Це, в свою чергу вимагає від викладачів звернення до активної психічної діяльності студентів, що впливає на розвиток їх творчої розумової діяльності, обґрунтованого психологічного підходу до кожного заняття, і що особливо важливо, володіння уміннями моделювати студентську аудиторію, управляти її пізнавальною діяльністю [2].

Педагогічний зміст зв'язку теорії навчання у вищій школі із закономірностями психофізіології полягає, головним чином, у

обґрунтуванні шляхів всестороннього розвитку творчої мислячої і творчої діючої особистості спеціаліста вищої кваліфікації. Це вимагає попереднього розгляду деяких загальних, пов'язаних між собою понять учення про вищу нервову діяльність і психології. До них відносять поняття свідомості, мислення, розуму і психіки [1, с.20-21].

Когнітивна парадигма дозволяє розглядати роботу психіки як єдиної функціональної системи, що здійснює переробку інформації [4]. В цьому процесі виокремлюють: 1) набуття знань; 2) застосування; 3) перетворення і збереження знань. У наведеній схемі когнітивної психічної діяльності наочуваність виступає здібністю у відношенні до набуття знань. А креативність (загальна творча здібність) – здібністю до перетворення знань (з чим тісно пов'язані уява, фантазія, породження гіпотез). Здібності до застосування знань ототожнюють з інтелектом як здібністю розв'язувати задачі опираючись на наявні знання. Кожний з трьох головних здібностей (наочуваність, креативність, інтелект) відповідає специфічній мотивації і специфічній формі активності, як от: креативності – мотивація самоактуалізації (за Маслоу) і творча активність, інтелекту – мотивація досягнення і адаптивна поведінка, наочуваності – пізнавальна мотивація і навчально-пізнавальна активність.

Важливе значення для успішного засвоєння змісту компонент дидактичного проектування має врахування властивостей особистості. У структурі особистості науковці виділяють чотири групи властивостей, тобто стійких особливостей, що виявляються у різних видах діяльності. До них належать групи:

- спрямованість особистості, до якої входять потреби, мотиви, цілі, переконання, ідеали;
- темперамент – психічна властивість особистості, яка визначає динаміку її виявів у різних видах діяльності;
- характер – сукупність основних стрижневих властивостей особистості, що визначає стиль її поведінки.

Як стверджує С.С.Вітвицька, спрямованість – це основа, що визначає психологічний зміст всіх без виключення властивостей особистості. Тип спрямованості особистості – це той провідний напрям, у якому людина себе стверджує, розвиває свої здібності [3].

Беззаперечним є також той факт, що розвиток здібностей, у великій мірі, визначається і залежить від самоосвіти, від роботи людини над собою. Як відмічає В.Оконь, сучасна дидактика "вважає самоосвіту вищим етапом навчання" [6, с.169]. Уміння самостійно вчитися – це тільки одна сторона процесу самоосвіти. Поряд з нею важливою стороною є бажання працювати над собою, виникнення якого пов'язують із сформованістю ціннісних орієнтацій особистості, її пізнавальних потреб, мотивів досягнення.

Таким чином, у організації процесу засвоєння студентами змісту дидактичного проектування необхідно враховувати:

- психологічні механізми, що лежать в основі кожної з компонент проектування. Це операції, що входять до складу розумових дій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, логічне умовиведення, абстрагування. Реалізація кожної із складових проектування ґрунтується на поєднанні цих операцій, які мають різну ступінь автоматизованості;
- психологічні особливості індивідуального засвоєння студентами діяльності проектування: рівня розвитку пізнавальних психічних процесів (сприймання, відчуття, пам'яті, мислення, уяви); рівня розвитку когнітивних здібностей (інтелектуальних, креативних, наочуваності); рівнів прояву індивідуальних властивостей особистості в діяльності проектування (спрямованості, темпераменту, характеру);
- психологічні умови організації засвоєння змісту дидактичного проектування: формування мотиваційних установок, розвиток пізнавальної активності, спрямування особистості на самоосвіту, самонавчання, самореалізацію в творчій діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням умов ефективності формування у змісті методичної підготовки майбутніх учителів таких складових дидактичного менеджменту як організація і управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення фізики.

Література та джерела

1. Ахкозов Л.А. Психологические основы проектирования технологий обучения / Л.А.Ахкозов, Д.И.Измайлова // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НметАУ, 2005. – С.20-25
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий – М.: Высш. шк., 1991. – 385 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Методичний посібник для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб.: Изд-во "Питер", 1999. – 368 с.
5. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. Навч. посіб. – 3-тє вид., випр. / Петро Андрійович М'ясоїд. – К.: Вища шк., 2004. – 487 с.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. Л.Г.Кашкуровича, Н.Г.Горина / Винценты Оконь. – М.: Высш.шк., 1990. – 382 с.
7. Опачко М. Навчання студентів – майбутніх учителів фізики дидактичному проектуванню / Магдалина Опачко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна / Ред. П.Атаманчук. – Кам'янець-Подільськ: КПНУ ім.І.Огієнка, 2010. – С.217-221
8. Опачко М.В. Проектування дидактичних систем як складова управлінської діяльності вчителя фізики / Магдалина Василівна Опачко // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2009. – Вип. 16-17. – С.149-152
9. Сидорчук Л.А. Обґрунтування системи формування ергономічної культури майбутніх учителів / Людмила Андріївна Сидорчук // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2008. – Вип. 14. – С.241-245

Эффективность реализации дидактического менеджмента в содержании методической подготовки учителя физики определяется пониманием психологических механизмов функционирования процессов, являющихся составляющими менеджмента: проектирование, организация и управление, моделирование, диагностирование.

В статье раскрываются психологические особенности деятельности проектирования, компонентами которой выступают целеполагание, планирование, структурирование, прогнозирование. Раскрытие психологических особенностей проектирования дает возможность для определения педагогических условий формирования компетентности проектирования методической системы будущим учителем физики.

Ключевые слова: психологические особенности, проектирование методической системы, педагогические условия, учитель физики.

The effectiveness of the implementation of the didactic content of management of methodical training of teachers of physics has been determined by understanding the psychological mechanisms of the processes that are components of management: planning, organization and management, modeling and diagnostics.

The article describes the psychological characteristics of the projecting components of which are the goal-setting, planning, structuring, forecasting.

Key words: psychological characteristics, the design methodology of the system, pedagogical conditions, a physics teacher.

УДК 379.85

ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЖИТТІ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА

Оришко Світлана Петрівна,
м.Івано-Франківськ

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 обґрунтування педагогічних умов оптимізації виховного впливу туристсько-краєзнавчої діяльності на учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

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. Костиці, О. Кошоп, Н. Мясігіна, А. Остапеч-Свешнікова, Л. Петько, 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. Соловєя, М. Ямницького, М. Щербакова, 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 педагогічних умов оптимізації виховного впливу

туристсько-краєзнавчої діяльності на учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури (Ю. Гапон, С. Діба, О. Карпенко, Н. Лавриненко, М. Лукашевич, В. Тюрна, А. Харчев, Л. Середюк та ін.) свідчить, що серед дослідників немає єдності щодо класифікації педагогічних умов виховного впливу на особистість. Поняття «умова» як філософська категорія у «Філософському словнику» визначається як сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень тощо), необхідних для виникнення, існування чи зміни даного об'єкта [7, с. 286]. Дослідники М. Лукашевич, А. Харчев трактують поняття «умови» як чинники, що спричиняють виникнення та існування певного об'єкта чи суспільного явища і є синонімом понять «середовище» і «обставини». Цілком очевидно, що ці поняття відображають певну сукупність об'єктів, які утворюють «оточення» об'єкта, явища чи досліджуваного процесу (курсів наш – С.Оришко) і включають в себе суспільні, природні, матеріальні і духовні обставини [2, с. 90-116; 8, с. 220].

На думку С. Діби сукупність усіх умов, які оточують об'єкт, доцільно характеризувати більш широким поняттям – «середовище». Середовище дослідника розглядає як сферу, де відбувається діяльність індивіда, його взаємодія, спілкування, входження в систему соціальних зв'язків; тобто воно (середовище) є місцем «входження і засвоєння особистістю соціального досвіду» [1, с. 133с.].

У контексті здійснюваного дослідження важливими є результати дослідження Л. Середюк щодо педагогічних умов оптимізації процесу особистісної самореалізації школярів. Найбільш важливими із них, на думку Л. Середюк, є ті, що сприяють передачі молодому поколінню соціального досвіду, зумовлюють формування змісту навчально-виховної діяльності, впливають на добір технологій та організацію навчально-виховного процесу. Ми погоджуємося з висновком дослідниці про те, що, зазвичай, педагогічні умови реалізуються за допомогою певних засобів, «...які допомагають реалізувати педагогічні завдання і водночас впливати на суб'єкт» [6, с. 86 – 87].

Такі підходи щодо трактування суті досліджуваного поняття дає підстави говорити про умови оптимізації виховного впливу туристсько-краєзнавчої діяльності на старшокласників як про певне середовище, обстановку, в якій здійснюється даний процес, а також як про чинники, що зумовлюють його результативність.

Виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності – це багатогранний і складний процес, який пов'язаний із оволодінням новими знаннями, становленням ціннісних орієнтацій, залученням до діяльності суспільно-корисного спрямування, актуалізацією особистісного життєвого і професійного самовизначення.

Аналіз теоретичних напрацювань, передового педагогічного досвіду і результати проведеної авторкою дослідно-експериментальної роботи дали змогу обґрунтувати педагогічні умови, дотримання яких сприяє підвищенню ефективності виховання школярів засобами туристсько-краєзнавчої роботи: забезпечення виховного спрямування різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності школярів; упровадження у зміст туристсько-краєзнавчої діяльності завдань пошуково-дослідного і суспільно-значущого характеру; суб'єктно-діяльнісна позиція учнів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності; навчально-методичне і кадрове забезпечення.

Результати проведеної нами дослідно-експериментальної роботи дають підстави для міркувань, що результативність виховання школярів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності у значній мірі зумовлена не тільки від того, наскільки педагогічно грамотно обрано види і форми роботи, методи і засоби виховного впливу, але й від змістового їх наповнення. Більше того, наші спостереження дають підставу міркувати, що зміст в цій єдності є первинним і результативність виховного впливу туристсько-краєзнавчої діяльності зумовлена спрямованістю її змісту.

Тому у процесі залучення учнів до різноманітних масових, групових та індивідуальних форм туристсько-крає-

знавчої роботи, доцільно значну увагу приділяти виховному спрямуванню її змісту. Аналіз свідчить, що серед масових форм роботи у школярів найбільшою популярністю користуються вечори, зустрічі з видатними постаттями, конкурси, фестивалі, виставки, вікторини, змагання, зльоти, конференції, лекторії, творчі акції, тощо.

Групові форми туристсько-краєзнавчої роботи доцільно реалізовувати через залучення учнів до роботи у туристсько-краєзнавчих гуртках, клубах, секціях, шкільних музеях; до видання рукописних книг, журналів, стінгазет, бюлетенів, екскурсії (наприклад, щорічні сходження на вершини Карпат (Говерлу, Хоміак, Рокиту, Писаний Камінь та ін.), походи, експедиції; до соціально-корисної роботи (збереження і відновлення історичних пам'яток та природних територій у національних заповідниках, заказниках, на об'єктах культурної спадщини, догляд за братськими могилами та похованнями видатних людей); до діяльності волонтерського спрямування (допомога людям похилого віку, людям з особливими потребами і функціональними обмеженнями) та інші.

Найбільш поширеними індивідуальними формами туристсько-краєзнавчої діяльності є: вивчення літератури, роботи з документальними матеріалами архівів, речовими документами музеїв, підготовки рефератів, повідомлень, виступів на конференціях, до виконання індивідуальних доручень, доручень «посад», індивідуальних завдань волонтерського, пізнавального, пошуково-дослідного характеру. Проте, вважаємо за доцільне зауважити, що поданий вище поділ форм туристсько-краєзнавчої роботи є доволі умовним: групові форми роботи часто трансформувалися у масові (так, надбання роботи членів гуртків часто переростали у загальношкільні заходи, такі як шкільні вечори, конференції, виставки, батьківські збори, тощо); результати індивідуальної чи групової роботи, зазвичай, також ставали надбанням усього шкільного колективу або громади усього села і трансформувалися у масові форми роботи.

Забезпечення змістової наповненості різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності учнів дослідно-експериментальних шкіл реалізовувалася нами через активне їх залучення до участі Всеукраїнських експедицій учнівської молоді патріотичного спрямування: «Краса і біль України» (за напрямками: Мальовнича Україна, Скривджена земля, Свята спадщина, З попелу забуття); «Сто чудес України» (за напрямками: Диво рукотворне; Чарівний світ природи); «Люби і знай свій край», «Голос історії – голос майбутнього», у Всеукраїнській історико-етнографічній експедиції «Україна вишивана», у Всеукраїнських конкурсах на краще краєзнавче дослідження «Мій рідний край», «Розповім про Батьківщину моєму іноземному другу» та інших.

Так, школярі Івано-Франківської області брали активну участь в обласній краєзнавчій акції «Славетні імена земляків», присвяченій видатним землякам, уродженцям Прикарпаття, які творили в Україні та за її межами і внесли вагомий особистий внесок в розвиток української та світової культури, історії, мистецтва, науки, були визначними політичними, державними діячами тощо. Акція проводилася у два етапи: «Видатні земляки в Україні» і «Видатні земляки в світі».

Зауважимо, що напрям діяльності став предметом дослідження і практичного втілення відповідного клубу, об'єднання чи загону. Ці об'єднання формувалися з урахуванням побажань і захоплень школярів, що сприяло активізації їх ініціативи та підвищенню результативності пошуково-дослідної та практично-орієнтованої суспільно-корисної й волонтерської роботи.

Учні багатьох загальноосвітніх шкіл області були залучені до роботи над виконанням завдань пошуково-дослідного історико-краєзнавчого характеру, до роботи в обласних і районних краєзнавчих музеях, до вивчення їх експозицій, архівних документів, наукової та довідкової літератури та інших матеріалів, які розкривали особливості побуту, традиції жителів краю, їх культуру тощо. Це сприяло кращому пізнанню школярами історії свого краю, формуванню вміння узагальнювати зібрану інформацію, порівнювати, класифікувати і опрацьовувати.

Туристсько-краєзнавча діяльність є вагомими чинником

формування в учнів почуття любові до свого села, міста, рідного краю, батьківського дому, родини, предків, духовних і культурних надбань свого народу, усвідомлення приналежності до українського народу. Тому значну увагу слід приділяти вивченню кожним учнем свого родоводу, традицій і звичаїв родини, краю, написанню історії сім'ї, свого села, міста, краю.

У процесі дослідження з'ясовано, що ефективною формою пізнання школярами свого краю є туристсько-краєзнавчі гуртки («Мій рідний край», «Пізнай свій край», «Історичне краєзнавство», та ін.), туристські походи, походи вихідного дня, однієї і багатоденні подорожі, експедиції, тощо.

Члени туристсько-краєзнавчих клубів області зосереджують свою увагу на вивченні історії краю, народних традицій, культурних і духовних надбань, на вивченні історії визволення краю від німецьких окупантів у роки Великої Вітчизняної Війни, фронтового шляху земляків-учасників воєнних дій і партизанського руху, на документуванні спогадів, записів розповідей кожного з учасників та їх рідних. Члени клубу є ініціаторами й активними учасниками організації багатоденних туристських походів по Прикарпатті, українських Карпатах і Закарпатті. Під час походів старшокласники, зазвичай, є ініціаторами цікавих зустрічей з учасниками і свідками бойових дій. Вони збирають і записують спогади ветеранів, доглядають за могилами героїв Великої Вітчизняної війни і воїнів УПА, проводять зустрічі, інтерв'ю з видатними постатями краю (письменниками, поетами, науковцями), зустрічаються з дітьми дитячих будинків і шкіл-інтернатів, з однолітками населених пунктів. Вони надають посильну допомогу пенсіонерам і самотнім людям похилого віку.

Як свідчать результати спостережень, однією з найбільш привабливих і організаційно доступних форм туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах є екскурсії. У процесі організації екскурсій доцільно керуватися Наказом МОН України «Про внесення змін до Правил проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю України» і Наказом МОН України № 286 від 06.04.2006 р «Про поліпшення туристсько-краєзнавчої роботи у навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України» [3], у якому окреслено перелік комплексних навчально-тематичних екскурсій з учнівською молоддю «Моя країна – Україна» (з відвідуванням визначних краєзнавчих, географічних, історичних, етнографічних об'єктів) за такими напрямками: «Давня історія України», «Гетьманщина», «Українське козацтво», «Пам'ятки історії та архітектури» «Літературна та культурна спадщина», «Природні пам'ятки та заповідники» [5, с. 3-32].

Учні багатьох загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська відвідали археологічні пам'ятки XIII ст.: Королівський замок (с. Королеве Виноградівського району Закарпатської обл.) та провели екскурсію «У глибину віків» (за маршрутом м. Ужгород – м. Мукачеве), відвідали Замкову гору, на якій у IX – X ст. існувало дерев'яне укріплення слов'ян, Мукачівський замок, який є пам'яткою XVII – XVIII ст. Особливий інтерес у школярів викликала експозиція філії Закарпатського обласного краєзнавчого музею, яка розташована у приміщенні замку.

Учні були в захопленні від екскурсії «Золоте кільце Прикарпаття», маршрут якої передбачав відвідування низки історичних та природних екскурсійних об'єктів у Богородчанському, Галицькому, Верховинському, Косівському, Рогатинському районах, містах Івано-Франківську, Коломиї та Яремчі. Зауважимо, що для нічлігу та екскурсійного обслуговування були використані можливості Галицької, Верховинської і Косівської філій Івано-Франківського обласного державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді та дитячих турбаз «Говерла» і «Прут».

У процесі екскурсій, подорожей широко використовувалися такі форми роботи, як зустрічі старшокласників з видатними постатями краю, представниками мистецтва, майстрами, народними умільцями, відвідування народних свят, ярмарок та інше. Як свідчать результати спостережень, такі форми роботи сприяють кращому пізнанню старшокласниками історії свого народу, краю, країни, традицій, розширенню кругозору,

збагаченню новими знаннями про духовні і культурні надбання. Насичення цих форм туристсько-краєзнавчої роботи змістом патріотичного спрямування стимулює емоційно-ціннісну сферу старшокласників і сприяє формуванню у них почуття захоплення, любові до свого народу, краю, Батьківщини, поваги і причетності до духовних і культурних надбань, тобто сприяє досягненню мети патріотичного виховання.

Як свідчать результати спостереження, виховний вплив екскурсій, зустрічей, пізнання і безпосередньої участі у народних традиціях і святах полягає ще й у тому, що кожна молода людина не тільки пізнає історію і культуру свого краю, народу, але й відчуває свою причетність до них. Старшокласники, розуміючи, що по їхній поведінці будуть судити не тільки про них, але й про їхню родину, школу, їхнє місто (село), завжди намагалися демонструвати належний рівень вихованості, обізнаності, засвідчуючи при цьому повагу до їх звичаїв і традицій місцевих жителів. Тому ми вважаємо, що екскурсії, подорожі, зустрічі з видатними постатями, представниками мистецтва, майстрами, народними умільцями, фольклорними колективами; відвідування фольклорних свят, ярмарок є вагомими формами патріотичного виховання кожної молодої людини.

Результати наукових досліджень і практики туристсько-краєзнавчої роботи свідчать, що вона передбачає різні рівні за ступенем складності види і форми діяльності – від простого споглядання, пізнання і засвоєння знань до пошуку, систематизації, узагальнення і осмислення нових. Закономірно, що різні види і форми туристсько-краєзнавчої роботи, направлені на вивчення своєї родини, краю, народу, країни допомагають старшокласникам пізнати і зрозуміти історію свого народу, процес формування державності, його культуру, духовність, сучасну соціально-економічну ситуацію, здобутки і надбання. Тому після «проходження етапу пізнання знань» логічно здійснити перехід до етапу «пошуку нових знань і їх осмислення».

Власне на основі таких міркувань ми дійшли висновку про доцільність впровадження у туристсько-краєзнавчу роботу загальноосвітніх навчальних закладів завдань пошуково-дослідної і суспільно-значимої діяльності, направленої на поглиблення і розширення їх знань про історію і сучасність українського народу і України і формування готовності працювати на їх благо.

Різні види і форми туристсько-краєзнавчої діяльності володіють значним потенціалом щодо розуміння і осмислення економічних, соціальних і екологічних проблем. Для цього у процесі різних форм туристсько-краєзнавчої роботи доцільно звертали увагу на оволодіння старшокласниками різноманітними оціночними і діагностичними методиками і підходами, наприклад, оцінювати екологічні, соціально-економічні проблеми свого села (міста), краю; оцінювати ефективність конкретних заходів, дій, проектів, програм, здійснювати моніторинг екологічної, соціально-економічної ситуації, що дозволяє краще усвідомлювати найбільш важливі екологічні, соціально-економічні проблеми села, мікрорайону, міста (наприклад, проблему забруднення водойм, наявності і чистоти питної води, зникнення певних видів рослин, безробіття молоді, тривалої трудової міграції населення за кордон та інші); аналізувати причини їх виникнення, обмірковувати і аналізувати причини їх виникнення і можливі шляхи вирішення.

У процесі туристсько-краєзнавчої діяльності доцільно будувати роботу таким чином, щоб старшокласники не тільки глибше пізнавали історію свого народу, краю, країни, їх минуле і сучасність; але й вчилися аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, шукати істину, цінності життя, пізнавати себе у цьому процесі, окреслювати способи своєї життєвої і професійної самореалізації у контексті майбутнього свого народу і своєї Батьківщини.

Тому у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності доцільно залучати старшокласників до вирішення пошуково-пізнавальних і пошуково-дослідних завдань, що передбачають вивчення історії родини, міста (села), краю; життя і діяльності земляків і видатних постатей краю (країни); історії і сучасного стану духовних і культурних надбань (історичних будівель, пам'яток архітектури, скульптури, живопису, народних реме-

сел); сучасного стану фауни і флори краю, актуальних соціально-економічних проблем. З метою вирішення цих складних завдань, у гуртках, клубах туристсько-краєзнавчого спрямування дослідно-експериментальних шкіл були впроваджені доручення-«посади» консультантів (наприклад, консультант з історії краю різних періодів: стародавнього, періоду Великої Вітчизняної війни, сучасного; консультант з екології, ботаніки, зоології, гідрології, мистецтвознавства, археології, етнографії, народознавства; економіки, соціальних проблем (зайнятості населення, можливостей працевлаштування молоді, організації дозвілля молоді, життєвого рівня населення), тощо).

Так, під час експедицій, походів і екскурсій старшокласниками загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська зібраний багатий матеріал з історії краю (вишиванки, вироби з дерева і гончарства, цікаві знахідки рослинного і тваринного світу, записи народних пісень, прислів'їв і приказок), видатних постатей краю (фото, особисті речі, спогади, записи) та ін.

Як свідчать результати дослідно-експериментальної роботи, значний потенціал щодо залучення учнів старшого шкільного віку до процесів пізнавально-пошукової і пошуково-дослідної діяльності криють у собі шкільні музеї. Проте, як свідчить досвід автора, ефективність виховного впливу діяльності шкільних музеїв залежить від дотримання певних умов їх організації й функціонування:

- відкриттю шкільного музею має передувати серйозна організаційна, пізнавально-пошукова і пошуково-дослідна робота всього шкільного колективу (педагогів, школярів, батьків) і громадськості;

- зібрані у процесі пошукової діяльності матеріали мають широко використовуватися під час навчально-виховної роботи школи;

- діяльність школярів щодо створення і функціонування музею має позитивно оцінюватися ровесниками, батьками, педагогами, громадськістю.

Краєзнавчий матеріал, зібраний в шкільному музеї, доцільно використовувати на уроках історії, літератури, народознавства, при проведенні багатьох позашкільних заходів.

Зауважимо, що у результаті здійсненої різнобічної пошуково-дослідної роботи учні загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська виконали цікаві дослідні роботи «Народний одяг та взуття Івано-Франківщини», «Рекреаційні ресурси Болехівщини», «Рекреаційні ресурси Надвірнянщини», «Говерла – найвища вершина України», «Кам'яне диво в селі Бубнище», «Прутянські водоспади», «Писаний камінь», «Скелі Довбуша – кам'яне диво Карпат», «Смолочин», «Скит Манявський», «Гори Гуцульщини», «Рослинний і тваринний світ Карпатського національного природного парку», «Лікарські рослини Прикарпаття», «Архітектура Гуцульщини», «Гуцульський побут», «Фольклор гуцульського краю», «Водні артерії Карпат», «Історія одного покоління», «Нескорені: дисидентський рух на Прикарпатті в 60-80 рр. XX ст.», «Діяльність УПА на території села»; «Сім чудес Івано-Франківщини, які варто відвідати»; «Звичаї та традиції Прикарпаття» та інші.

Внаслідок цілеспрямованої роботи з формування фондів шкільних музеїв в області, їх матеріали стали ресурсом, який використовується як старшокласниками, так і студентами вищих навчальних закладів області при підготовці рефератів, науково-дослідних завдань, доповідей, повідомлень, курсових, дипломних і магістерських робіт.

На увагу заслуговує той факт, що сучасні старшокласники в процесі роботи туристсько-краєзнавчих гуртків, шкільних музеїв внесли інноваційні технології (комп'ютерна візуалізація знайденої інформації, архівне її зберігання, можливість легкого доступу користувача до центрального банку даних, обробки результатів та ін.), реалізація яких дає можливість по-новому підійти до використання і зберігання матеріалів і надбавь діяльності гуртківців.

Участь старшокласників у пошуково-дослідній діяльності сприяє формуванню творчого ставлення до діяльності, здатності взаємодіяти з державними і громадськими структурами конкретного соціуму для вирішення існуючих у ньому проблем

та ліквідації причин їх виникнення, формуванню вмінь розробляти і втілювати рекомендації щодо вирішення певних проблем. Саме тому впровадження елементів пошуково-дослідної роботи, направленої на поглиблення і розширення знань старшокласників про історію і сучасність народу і країни розглядається нами як важлива умова удосконалення їх патріотичного виховання засобами туристсько-краєзнавчої діяльності.

Старшокласники загальноосвітніх шкіл Івано-Франківщини брали активну участь у Всеукраїнських комплексних еколого-природознавчих експедиціях «Екологос», «Ласпі», «Ойкос». Вони стали ініціаторами залучення школярів до Всеукраїнської тижня охорони навколишнього середовища, зокрема таких акцій як «Паросток майбутнього», «День Землі», «День Довкілля», «Дерево-життя», «До чистих джерел», «Чиста планета», «Ріки мого дитинства» та інших.

У процесі дослідження ми виходили з міркувань, що майбутнім громадянам країни важливо вміти компетентно аналізувати матеріали, що стосуються гострих екологічних, соціальних і економічних проблем, привертати до них увагу громадськості, мати власну думку щодо можливих способів їх вирішення, вміти пропагувати свої погляди, переконання й ідеї. Для цього у процесі дослідно-експериментальної роботи особливу увагу було звернено на оволодіння старшокласниками різноманітними оціночними і діагностичними методиками і підходами, наприклад, «оцінювати потреби суспільства», «оцінювати ефективність конкретних соціальних проектів і програм», «здійснювати моніторинг, діагностику ситуації», що дозволяє краще усвідомлювати найбільш важливі соціально-економічні проблеми села, мікрорайону, попереджувати їх виникнення, використовувати ефективні способи допомоги і підтримки.

Як свідчать результати спостереження, для старшокласників важливе значення має серйозне ставлення оточуючих до здійснюваної ними роботи і створення ситуації «визнання оточуючими» проведеної роботи.

Як свідчать результати дослідження, для формування впевненості у старшокласників, віри в реальну можливість позитивного впливу на реальну ситуацію, особливо вагомим є етап визнання оточуючими знайденого вирішення конкретного завдання, конкретної реальної ситуації, проблеми, розробленого проекту чи плану її вирішення, тобто логічна розробка програми подальших дій.

У процесі формування експерименту враховувалися регіональні особливості й можливості, а також так званий «чинник території», який означає, що шансів втілити ідею чи вирішити певну соціальну проблему в масштабах району чи конкретного населеного пункту значно більше, ніж у масштабах всієї країни.

Здійснюючи безпосередню практичну роботу зі збереження архітектурних пам'яток, докільця, виконуючи волонтерську роботу, старшокласники беруть участь в покращенні, в удосконаленні навколишнього світу в доступних їм формах, формуючи про цьому у себе особистісні якості й ціннісні орієнтації.

Важливою умовою результативного патріотичного виховання старшокласників засобами туристсько-краєзнавчої роботи є наявність навчально-методичного і кадрового забезпечення туристсько-краєзнавчої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Реалізація цієї умови у значній мірі залежить від наявності партнерської співпраці педагогічних колективів загальноосвітніх навчально-виховних закладів з профільними установами позашкільної освіти, з позашкільними й громадськими установами, з дитячо-юнацькими молодіжними організаціями; від стану підготовки професійних кадрів і волонтерів до здійснення виховної роботи зі школярами у процесі різних видів туристсько-краєзнавчої роботи.

Реалізації ідеї навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення туристсько-краєзнавчої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах сприяє Наказ МОН України № 12 від 25.02. 2008 р. «Про виконання Міжгалузевої програми «Пізнай свою країну» [4, с. 26- 31], яким передбачено: – ство-

рення всеукраїнської мережі спеціалізованих туристсько-екскурсійних баз для прийому та обслуговування організованих груп дітей та молоді; – запровадження Всеукраїнських літніх шкіл для туристів-краєзнавців за напрямками краєзнавства та видами туризму і «Пізнай свою країну»; – започаткування туристсько-просвітницького видання для школярів та студентів «Культурні надбання України»; – активізацію видавничої діяльності з проблем збереження та відновлення культурної спадщини і природи, карт, довідників та путівників молодіжних туристських маршрутів.

Здійснений нами у процесі дослідження аналіз свідчить, що тільки у 2008 році Івано-Франківським обласним державним центром туризму і краєзнавства учнівської молоді видано низку методичних матеріалів, в яких розкриваються різні аспекти виховання і розвитку школярів у процесі туристсько-краєзнавчої роботи. Серед них: С. Сабан «Поради юному туристові-початківцю»; М. Човган «Організація та проведення пішохідного туристичного походу»; О. Шатурма «Методичні рекомендації керівникам експедиційних загонів по залученню учнівської молоді до Всеукраїнської історико-етнографічної експедиції «Україна вишивана»; Н. Шинкарик «Українські народні легенди

як засіб патріотичного виховання гуртківців молодшого шкільного віку», С. Шпарик «Народні ігри та забави (сценарії спортивно-туристського свята)». Але, усі ці матеріали видані, на жаль, незначним накладом, що є, звичайно, недостатньо для того, щоб ними могли скористатися педагоги-організатори туристсько-краєзнавчої роботи загальноосвітніх шкіл області. Заслугує на поширення ідея видання Івано-Франківським обласним державним центром туризму і краєзнавства учнівської молоді спільно з Івано-Франківською обласною організацією Всеукраїнської спілки краєзнавців науково-методичного альманаху «Краєзнавець Прикарпаття».

Висновки. Реалізація зазначених умов у процесі дослідно-експериментальної роботи сприяла тому, що учасники експерименту не тільки були поставлені у позицію суб'єктів виховання, розвитку, але й самопізнання, саморозвитку й самореалізації, задаючи цивілізаційно-ціннісний вектор цьому процесу.

Реалізація окреслених педагогічних умов виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності сприяє тому, щоб засвоєні патріотичні знання, сформовані почуття, цінності, переконання трансформувалися з предмета пізнання у спосіб життєдіяльності.

Література та джерела

1. Діба С. Г. Педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях (вітчизняний і зарубіжний досвід) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Діба Світлана Григорівна. – К., 2005. – 233 арк.
2. Лукашевич М. Л. Соціалізація. Виховні механізми і технології / М. Л. Лукашевич. – К. : [б. в.], 1998. – 118 с.
3. Правила проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю України: наказ МОН України N 96 від 06.04.1999 р. // Інформативний збірник МОН України. – 2007. – № 1. – С. 3–24.
4. Про виконання Міжгалузевої програми «Пізнай свою країну» : наказ МОН України № 12 від 25.02.2008 р. // Інформативний збірник МОН України. – 2008. – № 12. – С. 16–31.
5. Про поліпшення туристсько-краєзнавчої роботи у навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України : наказ МОН України № 286 від 06.04.2007 р. // Інформативний збірник МОН України. – 2007. – № 13. – С. 3–32.
6. Середюк Л. А. Педагогічні умови оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Середюк Лариса Анатоліївна. – Х., 2002. – 189 с.
7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
8. Харчев А. Г. Социология воспитания : о некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности / А. Г. Харчев. – М. : Политиздат, 1990. – 220 с.

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.

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.

СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ СХИЛЬНІ ДО ФІЗИЧНОГО НАСИЛЛЯ

Орос Олександра Богданівна,
м.Ужгород

У статті аналізуються соціально-демографічні особливості неповнолітніх, які схильні до фізичного насилля. Виокремлено соціальні умови, що сприяють залученню неповнолітніх у ситуації застосування фізичної сили. Проаналізовано особливості сім'ї та умов проживання неповнолітніх, що схильні до фізичного насилля. З'ясовано, що значна частина неповнолітніх, які схильні до фізичного насилля, обмежені у спілкуванні: зростають, переважно, у сім'ї робітників, проживають у власному будинку та обмежують вільний час розвагами з друзями, які реалізуються, здебільшого, на вулиці.

Ключові слова: фізичне насильство, ситуація використання сили проти інших осіб, неповнолітні.

Фізичне насилля у середовищі неповнолітніх як вид девіантної поведінки – надзвичайно актуальна тема для соціологічного дослідження. Рівень проявів фізичного насилля у неповнолітніх виявляється досить високим. За результатами нашого дослідження 14% неповнолітніх постійно чи кілька разів на тиждень потрапляють у ситуацію застосування фізичної сили. Значна кількість неповнолітніх може вважатися залученою до ситуації використання фізичної сили проти інших осіб тими соціальними умовами, в яких вони перебувають. Це, перш за все, характер відношень із батьками та з соціальним середовищем за місцем їх проживання.

Високий рівень залучення неповнолітніх у ситуацію застосування сили проти інших осіб та постійність впливу соціальних умов утворюють з підлітків певні групи із відносно сталими демографічними характеристиками. Отже знання соціально-демографічних характеристик неповнолітніх, що тяжіють до ситуації використання фізичної сили проти інших осіб стають важливим моментом розуміння механізму залучення неповнолітніх у подібні ситуації. Результатом отримання соціально-демографічних характеристик неповнолітніх із високим рівнем демонстрування фізичної сили може стати можливість з'ясувати які соціальні фактори провокують чи є супутніми схильності до фізичного насилля відносно інших осіб при вирішенні конфліктних ситуацій чи в якості інструменту задоволення потреб. Важливо з'ясувати що спонукає неповнолітнього до частих проявів фізичного насилля, відповідно варто зосередити увагу на причинах застосування фізичної сили, дізнатись про інтереси неповнолітнього, особливості сім'ї та умов проживання.

Мета статті – проаналізувати особливості соціально-демографічних характеристик неповнолітніх, що схильні до фізичного насилля проти інших осіб. Наближення до мети вимагає вирішення наступних завдань:

1. Описати соціальні умови, що сприяють залученню неповнолітніх у ситуації застосування фізичної сили проти інших осіб.
2. Проаналізувати особливості сім'ї та умов проживання неповнолітніх, які схильні до фізичного насилля.
3. З'ясувати взаємозв'язок між залученням неповнолітніх у ситуацію використання фізичної сили проти інших осіб та рівнем їх соціальної компетентності.

З метою дослідження особливостей проявів фізичного насилля у неповнолітніх у 2009 році нами проведено соціологічне опитування на основі випадкової багатовибіркової гніздової вибірки. Опитування проведено: в містах Ужгород, Мукачево; в селах Білки (Іршавського району), Нанково (Хустського району), Червоне (Мукачівського району). Розмір вибіркової сукупності 363 школярів дев'ятого, десятого, одинадцятого класів ЗОШ Закарпаття. Стандартні відхилення при достовірних 95% і співвідношенні змінних від 0,1 до 0,5 становлять 2,55-2,63 відсотка. Рівень досягнення респондентів 93,5%.

У неповнолітніх правопорушників інтереси мають свою

специфіку, яка полягає у протиріччі, наявності викривлених інтересів, у нестійкості рівноваги між нормальними здоровими інтересами та викривленими. У підлітків, які тривалий час були під негативним впливом, неодноразово проявляли безкарні дії, може виникнути інтерес до антисоціальних діянь. При цьому їх приваблює не результат скоєного, а вражаючий уяву процес. Доведено, що у неповнолітніх правопорушників низький інтерес до навчання [1, с.28]. Хоча високий освітній рівень не гарантує просоціальної поведінки, все ж поряд із соціально-емоційним, соціально-пізнавальний компонент займає вагомe місце у структурі соціальної компетентності. Причому освіта є важливим елементом соціального статусу, що значною мірою впливає на якість соціального самопочуття неповнолітнього. Освітній рівень також впливає на мотиваційну сферу та комунікативні навички, частково визначає стереотип поведінки у конфліктних ситуаціях. Дані нашого дослідження дають можливість проаналізувати зв'язок успішності неповнолітніх з основних предметів у школі та рівнем проявів фізичного насилля. Встановлено прямий зв'язок між частотою проявів фізичного насилля у неповнолітніх та їх успішністю з української мови ($r=0,148$; $p<0,01$). Для неповнолітніх, у яких рівень проявів фізичного насилля є високим характерний низький рівень знань з української мови. Частина респондентів, яка вказала, що брала участь у застосуванні фізичної сили проти інших осіб кілька разів на тиждень за минулий навчальний рік одержала досить низькі бали: 4 бали одержали – 7,7% учнів, 6 балів одержали 15,4% неповнолітніх, рівень знань, що оцінили 7 балів вказали також 15,4%. 8,3% неповнолітніх, що постійно контактують із сферою фізичного насилля за минулий навчальний рік з української мови одержали 5 балів, 20,8% одержали 7 балів.

Неповнолітні схильні до фізичного насильства також демонструють низький рівень знань із математики. Встановлено також наявність зв'язку між якістю знань з алгебри та рівнем частоти проявів фізичного насилля у неповнолітніх, $r = 0,121$, $p<0,05$. Неповнолітні, які дуже рідко стикаються з фізичним насиллям здебільшого отримали із алгебри високі бали: 10 балів – 17,1%, 9 балів – 19,1%, трішки нижчий рівень знань з алгебри вказали учні, які контактували з сферою фізичного насилля кілька разів на місяць, здебільшого від 6 до 9 балів.

Неповнолітні, що приймали участь у застосуванні фізичної сили кілька разів на тиждень вказали, що рівень їхніх знань з алгебри за минулий рік оцінювався переважно кількістю балів меншою за 8, причому 4 бали одержали 14,8%. Надзвичайно низький рівень знань зафіксовано у неповнолітніх, які контактували із сферою фізичного насилля постійно, 2 бали – 8,3%.

Встановлено також наявність зв'язку між успішністю з геометрії та рівнем проявів фізичного насилля у неповнолітніх, $r = -0,139$, $p<0,01$. в даному випадку стан справ практично ідентичний до результатів, що отримані у попередньому випадку. Школярі у яких оцінки з геометрії вище 8 балів приймали участь чи спостерігали девіантну поведінку однолітків кілька разів на місяць або дуже рідко, неповнолітні із низькими балами – постійно або кілька разів на тиждень, причому постійно контактували із сферою насилля неповнолітні із дуже низькими балами – 1-2.

Дані дослідження, здійсненого сектором попередження злочинності серед неповнолітніх та молоді Інституту вивчення проблем злочинності Академії правових наук (АПН) України за запланованою тематикою дослідження "Кримінологічні основи запобігання злочинності", за темою "Кримінологічна характеристика злочинів проти життя та здоров'я особи, що вчиняються неповнолітніми" вказують на те, що неповнолітні злочинці, що скоїли злочини проти життя та здоров'я особи характеризуються не високим рівнем освіти. Неповну середню освіту мали 69% злочинців неповнолітніх, середню – 26,6%, початкову – 1,3%,

були неграмотними – 0,9% [2, с.37].

Дані нашого дослідження вимальовують схожу картину. Рівень домагань стосовно освіти у неповнолітніх, які постійно демонструють фізичне насилля є дуже низьким. По-перше, переважна більшість цих школярів, не відчуває потребу у подальшому навчанні або ж потреба у навчанні на рівні 10-40%. Значна частина 42,9% неповнолітніх, що не відчувають потреби у подальшому навчанні (0%), постійно демонструють фізичне насилля стосовно інших осіб. По-друге, неповнолітні схильні до фізичного насилля не планують вступати до вищого навчального, в основному, після закінчення школи вони прагнуть працевлаштуватися (11,5%) та "інше" обрали 30% (причому значна кількість вказали, що сподіваються на заробітки закордоном, інша частина ще не визначилась). Неповнолітні, які дуже рідко стикаються з фізичним насиллям, прагнуть продовжити після школи навчання – 80%.

Виникаючи із потреб, інтереси не є копіюванням їх. Якщо потреба виражає необхідність, то інтерес – особистісне відношення до певної сфери діяльності.[1, с.26] Тому важливою є інформація не тільки про інтерес неповнолітніх до навчання, але і що цікавить їх взагалі, як вони проводять свій вільний час. Нас зацікавило також, чи є відмінність між вподобаннями неповнолітніх, які часто стикаються з фізичним насиллям та вподобаннями дітей з просоціальною поведінкою. Встановлено залежність між характером проведення вільного часу неповнолітніми та рівнем проявів у них фізичного насилля. Інтереси та вподобання неповнолітніх щодо проведення вільного часу суттєво відрізняються. Дані нашого дослідження показали, що неповнолітні, які свій вільний час присвячують навчанню, стикаються із сферою фізичного насилля дуже рідко, ця частка становить 77,5%, частка неповнолітніх, які часто демонструють фізичну силу – 2,5%. Неповнолітні із високим рівнем проявів фізичного насилля здебільшого проводять свій вільний час розважаючись з друзями, причому переважна більшість формулювала свої відповіді таким чином: "гуляли з друзями", тобто ці неповнолітні проводять свій вільний час на вулиці. Можливо, це можна пояснити браком коштів у неповнолітніх. За даними досліджень щодо вчинення злочинів неповнолітніми проти життя та здоров'я особи, майже половина цих злочинів вчиняються неповнолітніми саме на вулиці: тут підлітки проводять більшість часу, їх спілкування, дозвілля пов'язані із вуличним способом життя [2, с.24].

Якість та можливість проведення вільного часу неповнолітніми, а також навчатися, (умови навчання, можливість придбати підручники, звернутися до репетитора) залежить значною мірою від матеріальних можливостей та бажання батьків (соціальний статус та культурно-освітній рівень батьків). На жаль, не встановлено значимого корелятивного зв'язку між рівнем проявів фізичного насилля неповнолітніми та професією їх батьків. Проте, ми виявили, що більшість батьків неповнолітніх, які постійно демонструють фізичну силу зайняті на робітничих професіях – 35%. Значна частина неповнолітніх, чий батько підприємцем, проявляють фізичну силу дуже рідко – 22,7%.

Важливим елементом характеристики неповнолітнього є умови його проживання, що також може підказати, що стовхає дитину до постійного використання фізичної сили. Встановлено статистично значимий корелятивний зв'язок між умовами проживання неповнолітнього та частотою застосування фізичної сили – $r=0,174$ при $p<0,01$. Тобто умови проживання неповнолітнього обумовлюють рівень проявів фізичного насилля стосовно інших осіб, а саме: особи, що проживають у власному будинку демонструють фізичну силу значно частіше, ніж ті, хто проживає у квартирі. Серед неповнолітніх, які постійно демонструють фізичну силу – 86,4% проживають у власному будинку і тільки 13,5% у квартирі. Частина неповнолітніх, що дуже рідко стика-

ються із сферою насилля і проживає у власному будинку становить 58,4%, причому у квартирі проживає – 38%. Неповною буде характеристика неповнолітнього схильного до фізичного насилля, якщо и не розглянемо які ж, власне, причини застосування фізичної сили вказує саме ця категорія неповнолітніх? Результати нашого дослідження також виявили зв'язок між рівнем проявів фізичного насилля неповнолітніх та вказаними ними причинами ($r=-0,140$ при $p<0,05$). Неповнолітні, у яких рівень проявів фізичного насилля низький вказали причини, які є незалежними від учня, що потрапляє у ситуацію використання сили, і тому на нашу думку, є менш ганебними і дещо виправдують неповнолітнього. 13,6% неповнолітніх, які потрапляють у ситуацію застосування сили проти інших осіб дуже рідко, або кілька разів на тиждень зазначили, що основна причина застосування фізичної сили є захист, тобто самооборона, за таких обставин, на наш погляд, фізичне насилля може бути виправданим. Близько 55% учнів з аналогічним рівнем проявів фізичного насилля, головною причиною застосування фізичної сили вважають погане виховання та негативний вплив друзів.

Учні з високим рівнем проявів фізичного насилля, найчастіше вказують причини застосування фізичної сили, які є, на нашу думку, є ганебними і свідчать про дефіцит соціально-моральної компетентності. Близько 40% неповнолітніх, які опинилися у ситуації застосування сили проти інших осіб постійно або кілька разів на тиждень вказали, що основними причинами застосування фізичної сили є бажання самоствердитися. 13,5% учнів з таким же рівнем проявів фізичного насилля вважають головною причиною втягнення неповнолітніх в ситуацію застосування сили проти інших осіб вживання алкоголю, що є подвійним порушенням, причому не тільки соціальних норм, а і моральних правил. 23% неповнолітніх з високим рівнем проявів фізичного насилля вказали, що основна причина цього жорстокість, зневага, агресія. В даному випадку, метою застосування фізичного насилля є, на нашу думку, цілеспрямовано знущання, що виключає наявність у цієї категорії неповнолітніх високого рівня емпатичності чи моральної компетентності. Дослідження Баумгартнера та Алзакера також довели, що у неповнолітніх з високим рівнем проявів фізичного насилля спостерігається дефіцит соціальної компетентності, який слід все ж розуміти як дефіцит моральної мотивації, який на думку вчених виражається у низькому рівні емпатичності, у високому рівні захисту порушень моральних правил, а також у менш просоціальної та конструктивній поведінці [3].

Висновки. Отже, за даними нашого дослідження, неповнолітні, що схильні до фізичного насилля демонструють низький рівень успішності з провідних шкільних предметів. Це пояснюється тим, що ця категорія неповнолітніх не планують після закінчення школи продовжувати навчання та не відчувають потреби у подальшому навчанні. Інтереси цієї частини неповнолітніх обмежуються, в основному, розвагами з друзями, які реалізуються здебільшого на вулиці. Саме ці елементи можна віднести до комплексу умов, що сприяють залученню неповнолітніх до сфери фізичного насилля. Щодо особливостей сім'ї неповнолітніх, які часто демонструють фізичну силу та умов проживання, то нам вдалося з'ясувати, що значна частина цих дітей зростає в сім'ї робітника, проживає у власному будинку, проте слід зазначити, що зв'язку між рівнем проявів фізично сили неповнолітніми та проживанням у сільській чи міській місцевості не встановлено. Так неповнолітні, з високим рівнем проявів фізичного насилля переважно зазначили причини застосування ними фізичної сили: бажання самоствердитися та вживання алкоголю, що свідчать про дефіцит соціально-моральної компетентності та як наслідок про низький рівень соціальної компетентності, тобто низький рівень соціальної компетентності обумовлює високий рівень проявів фізичного насилля.

Література та джерела

1. Тузов А.П. Мотивация противоправного поведения несовершеннолетних / Анатолий Павлович Тузов. – К.: Вища школа, 1982. – 182 с.
2. Кримінологічна характеристика злочинів проти життя та здоров'я особи, що вчиняються неповнолітніми/ [Голіна В.В., Ємельянов В.П., Лукашевич С.Ю., Самойлова О.М., Колодяжний М.Г.]; За заг. ред. чл.-кор. АПРН України В.В.Голіні. – Х.: Кроссруд, 2007. –

В статье анализируются социально-демографические особенности несовершеннолетних склонных к физическому насилию. Выделены социальные условия, которые способствуют приобщению несовершеннолетних к ситуациям применения физической силы. Анализируются особенности семьи и условий проживания несовершеннолетних, склонных к физическому насилию. Установлено, что значительная часть несовершеннолетних, которые склонны к физическому насилию, ограниченные в общении: растут, преимущественно, в рабочих семьях, проживают в собственном доме и ограничивают свободное времяпровождение развлечениями с друзьями, которые реализуются, по большей части, на улице.

Ключевые слова: физическое насилие, ситуация использования силы против других лиц, несовершеннолетние.

The author of the article has analysed the socially-demographic features of minors inclined to physical violence. Social conditions that cause involving underage in situations of using physical abuse have been defined. Peculiarities and conditions of underage that are capable of physical abuse had been analysed. It has found out, that considerable part of minor inclined to physical violence, experience lack in communication: grow in a family of workers, live in an own house and limit spare time, mainly, by entertaining with friends, realized mostly in the streets.

Keywords: physical violence, situation of the use of forces against other persons, minor.

УДК 371.671:5 (477.87)

АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ А.ВОЛОШИНА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Пайда Іван Іванович,
м.Ужгород

Статтю присвячено аналізу підручників А. Волошина для вивчення природничих дисциплін, зокрема фізики. Поява підручників з математики та фізики на українській мові була дуже актуальною, бо до 1919 року викладання цих предметів на Закарпатті велося лише на угорській мові. Одним із перших на Закарпатті, хто розпочав розробку та написання підручників українською мовою для вивчення природничих дисциплін був А.Волошин. Розкритті у статті зміст, структура та концептуальні засади підручників А.Волошина зокрема фізики, дають підстави стверджувати про врахування автором при написанні підручників індивідуально-психологічних особливостей та пізнавальних можливостей учнів, специфіку їх розвитку, а також, про можливість творчого використання цих підручників у сучасних умовах, а саме на уроках фізики, математики, хімії, народознавства та історії рідного краю.

Ключові слова: аналіз, структура, підручник з фізики, розділ з фізики, природничі дисципліни.

Постановка проблеми та її актуальність. У кінці XIX - поч. XX ст. в українській шкільній науці відбувалися якісні зміни в змісті й методиці викладання різних навчальних дисциплін і фізиці зокрема. Під впливом загальноєвропейського освітнього процесу школа прагнула до демократизації і гуманізації навчання, до використання рідної мови у навчальному процесі.

Варто додати, що розвиток української культури, і перш за все, рідної мови в школах Закарпаття був зумовлений не тільки скасуванням закону Апонія, що зобов'язував викладання предметів природничого циклу на угорській мові, а й соціальним замовленням, прагненням українців навчатися рідною мовою. Це в свою чергу стимулює розробку та написання відповідних підручників українською мовою. Як відмічають закарпатські науковці [2, 3, 5], причиною активності українців Західної України на той час були високий рівень соціальної, національної і політичної свідомості українства.

Слід відзначити, що аналогічною була ситуація з навчанням не тільки в школах Закарпаття, а й по всій Україні загалом [4].

Одним із перших на Закарпатті, хто розпочав розробку та написання підручників українською мовою для вивчення природничих дисциплін був А.Волошин. Будучи за фахом вчителем фізики та математики, він не міг не звернути увагу на те, що на Закарпатті українською мовою зовсім не видавалися підручни-

ки з таких важливих наук, як фізика, математика та хімія.

Аналіз основних досліджень і публікацій дає підстави для висновку, що тема, яка стала об'єктом для вивчення неодноразово досліджувалась багатьма авторами. Але більшість авторів досліджували діяльність А. Волошина загалом, охоплюючи всі сфери його життя. Серед основних праць варто відзначити: "Культурно – освітня діяльність А. Волошина" Ю. Балеги; "Августин Волошин – державний діяч, педагог – мислитель" Т. Беднаржова; "Концепція Августина Волошина про формування професії вчителя" В.Гомона, В.Росула; "Короткий життєпис Августина Волошина" М. Вегеша, В.Туряниці; "Августин Волошин і питання української мови на Закарпатті" П. Чучки; "Августин Волошин президент Карпатської України" А.Штефана; "Педагогічно – освітня діяльність А.Волошина" В.Туряниці.

І зовсім мало вивчено таку сторону його діяльності, як підготовку підручників з природничих дисциплін для горожанських і народних шкіл.

Отже, мета статті полягає у розкритті змісту підручників А.Волошина для горожанських і народних шкіл з природничих дисциплін, зокрема фізики, та концептуальних засад їх створення.

Важливою складовою діяльності А.Волошина було написання і видання підручників з природничих дисциплін. До них слід віднести підручники з математики, фізики та хімії.

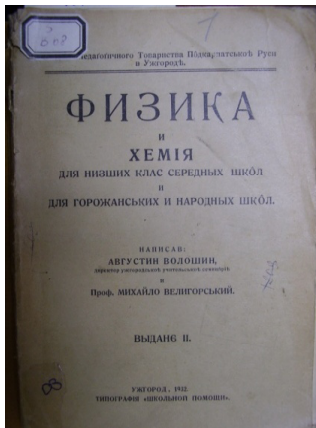
Поява підручників з математики та фізики на українській мові була дуже актуальною в ті часи, бо до 1919 року викладання цих предметів на Закарпатті велося лише на угорській мові. Це було зумовлено наявністю закону Апонія (параграф № 20), який ділив навчальні предмети на патріотичні і непатріотичні. Патріотичні предмети зобов'язувалося викладати суто на угорській мові, а до патріотичних предметів відносили угорську мову та літературу, землеробство, історію, основи конституції, а також предмети природничого циклу.

Августин Волошин будучи за кваліфікацією вчителем математики та фізики, як ніхто інший відчував потребу та важливість шкільних підручників з математики, фізики та хімії, написаних рідною мовою.

Створюючи ці підручники, він ставить собі за мету зробити викладання математики, фізики та хімії більш доступним для дітей. За допомогою цих книг учні зможуть краще опанувати початкові знання з цих предметів на зрозумілій для них мові.

Так у 1924 році з'являється перше видання підручника

"Физика для народных и горожанских школ и для низших клас гимназий". А в 1932 році, А. Волошин внаслідок спільної праці з хіміком – професором М. Велигородським, перевидає свій підручник з фізики під назвою "Физика и химия для низших клас середних школ и для горожанских и народных школ" [1].



Підручник складається з таких основних розділів: "Вступне слово", "Часть загальна", "Механика текучих тіл". (Гидромеханика), "Механика газов", (Аеромеханика), "Механика ціпких тіл", "Наука о теплі", "Наука о магнетизмі", "Наука о электричности", "Наука о звуці". (Акустика), "Наука о світлі" (Оптика), "Неорганична хемія", "Органична хемія", "Терминологичны словарець".

У вступному слові А. Волошин пише, що фізика вивчає закони явищ природи. Говорить про те, що у першому виданні давалось лише поняття фізичних явищ, а друге видання розширено за рахунок розділу з хімії, яка необхідна для оволодіння початковими знаннями з фізики. Також, говорить про те, що матеріал поданий згідно нового навчального плану, який затверджений Міністерством шкільної і народної освіти 1932 року. Підручник побудований на засадах індуктивного методу і практичного застосування знань. Пізнання відбувається шляхом спостереження за природними явищами, а також надаються способи практичного використання фізичних законів природи. З метою формування наукового світогляду та в інтересах морального виховання учнів А. Волошин подає основні положення, що містяться в підручнику на підставі конкретного досвіду, вказує на закономірності фізичних явищ, щоб уникнути "всіх суевірній й бабонних вірувань" і навчити учнів можливостям розумного використання "багатств сил природи".

У першому розділі автор вводить поняття фізика, фізичні явища, хімія, хімічні зміни. Причому пояснення відбувається шляхом логічного заключення. Тобто, автор розповідає про процес, і як він відбувається. Підводячи учнів до логічного висновку, що таке фізичні явища і як називається наука яка їх вивчає.

У другому розділі автор знайомить учнів з властивостями текучих тіл, наводяться приклади цих тіл (вода, молоко, вино). Далі пропонується ознайомлення учнів з поняттям густини речовини через масу молекули і кількість молекул в одиниці об'єму. Цим певною мірою вдається пояснити експериментально встановлену величину – густину – як величину, що характеризує властивості речовини, які залежать від будови самої речовини і її найменших частинок – молекул. Розглядаються такі теми, як "Властивості рідких тіл", "Тиск в рідких тілах", "Сполучені посудини", "Закон Архімеда", "Аерометер". А також в кінці даного розділу дається система задач, яка забезпечує закріплення методологічних знань, що здобуті учнями із тексту та розвиває уміння застосовувати ці знання у своїй самостійній пізнавальній діяльності.

Третій розділ присвячений властивостям газів. Тут, зокрема, розкривається поняття атмосферний тиск, а також йдеться про практичне використання знань про гази. Говориться про те, що ідею про існування атмосферного тиску вперше висловив Торрічеллі в 1644 році і виміряв його величину за допомогою водного барометра. Також, дається коротка характеристика, будова та принцип роботи барометра, манометра та помпи. Описуються експерименти з повітряною помпою та принцип роботи приладів, що сконструйовані та працюють на основі повітряного тиску. У даному розділі автор також наводить короткі історичні відомості про відомих вчених-винахідників (Братів Монгольф'є, Фердинанд фон Цепелін) та їх революційні винаходи.

Четвертий розділ присвячений темі "Механіка ціпких тіл". Розкриваються основні поняття механічного руху (швидкість,

прискорення, сила, маса) та їх прояв у довкіллі та значення для життя людини. В даному розділі навчальний матеріал викладений у формі опису та застосування. Така схема викладу приводить до емпіричного узагальнення та розвиває творчі здібності учнів. Також, наведено багато прикладів прояву та застосування фізичних законів у навколишньому житті, відомостей з історії фізичних відкриттів, подано ілюстрований опис фізичних дослідів. Чітка структура та глибина викладу фізичної сторони процесів і явищ полегшує розуміння навчального матеріалу. У тексті виділено головне, а в кінці розділу зібрано висновки для узагальнення.

П'ятий розділ присвячений темі "Наука о теплі". Основним змістом даної теми, є вивчення теплових властивостей тіл. У темі формулюються нові поняття – температура, механізм теплопровідності. Це дає змогу встановити логічний зв'язок з основним курсом фізики і поглибити відомі учням поняття й закономірності.

У наступному розділі автор знайомить учнів із "Наукою о магнетизмі". В даному розділі наводяться короткі історичні відомості, стосовно походження назви терміну магнетизм. Описується внутрішня будова та принцип роботи магніта. Вводиться поняття магнетизм Землі та магнітне відхилення.

Сьомий розділ присвячений "Науці о электричности". В ньому головну увагу приділено розкриттю фізичного змісту і сучасному розумінні законів, принципів і понять електричних і магнітних явищ, поясненню їх єдності та відносності проявів. Самі закони формулюються у вигляді кількісних співвідношень між величинами, встановленими дослідно. Достатню увагу приділено вивченню електричних і магнітних властивостей речовини та технічному використанню електромагнетизму. Також, розглядається будова та описується принцип роботи електрокопа, телефону, мікрофону, телеграфу та інших найновітніших на той час винаходів.

Підручник А. Волошина з фізики – це в першу чергу книга, яка дала можливість учням краще опанувати початковими знаннями з фізики за рахунок того, що була написана на рідній мові. Також слід відзначити, що при написанні підручника автор врахував специфіку розвитку учнів і завдання давав пов'язані з їх життям, доступні їм для розуміння.

Аналізуючи структуру підручника можна зробити висновок, що А. Волошин намагався дати учням цілісне поняття про світ та фізичні явища, що лежать в його основі. Його метою було не тільки передати учням знання, але й розвинути логічне мислення, пам'ять, пізнавальну активність та найголовніше, зацікавити їх навчанням. Кожна частина підручника присвячена вивченню окремого розділу фізики. Пояснюючи теоретичний матеріал, автор закріплює його за допомогою задач (більшість із яких пов'язано із життям учнів), які наведені в кінці кожного розділу. Наприклад, чоловік йде зі швидкістю 1,5 м/с. Скільки годин він буде йти із Ужгорода в Чоп (якщо відстань між цими містами складає 22 км.). Що ж стосується фізичних законів і понять, то автор спочатку детально описує експеримент чи фізичне явище, і лише згодом узагальнює його шляхом формулювання закону чи поняття. У деяких розділах автор наводить короткі історичні відомості про відомих вчених (Архімед, Бойль і Маріотт, Ом, Рентген).

Варто відзначити, що підручник добре ілюстрований. Ілюстративний матеріал у підручнику починає виступати джерелом самостійного отримання інформації учнем. З метою кращого засвоєння та зацікавленості учнів у вивченні навчального матеріалу, автор включив у підручник пояснення принципу дії найновіших на той час технічних (телефон, фотоапарат, кіноапарат, грамофон, рентгенівський апарат та ін.) приладів.

Позитивною стороною підручника є його практична спрямованість, він містить багато описів господарських механізмів і пристроїв, медичних приладів, принцип дії яких базується на основі певного фізичного явища, а також описує будову деяких органів людини (вухо, око).

Підручник охоплює всі основні розділи фізики, відомі на той час. Матеріал вдало скомпонований і викладений на доступному для учнів рівні, що є свідченням того, що при написан-

ні підручника автор ґрунтовно опрацював тогочасну літературу з предмету. Підручник укладений на основі принципу науковості, системності, доступності, наочності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей і можливостей учнів. Незаперечною перевагою підручника з фізики є вдале використання принципу міжпредметних зв'язків в ряді розділів, а також чітке практичне спрямування всього матеріалу, що викладається.

До недоліків можна віднести, замало задач, вправ та повну відсутність практичних та лабораторних робіт.

Цікавим із методичної точки зору є поєднання навчання та морального виховання на уроках фізики. Підручник часто вказує на досконалість природних явищ і таким чином формує світогляд учня, вчить його розумному використанню багатств і сил природи.

Частина підручника присвячена вивченню матеріалу з хімії. Ця частина підручника складається з двох частин: Неорганічна хімія, Органічна хімія. На початку розділів даються визначення основних понять та загальний перегляд основних законів хімії. Для кращого закріплення навчального матеріалу в книзі передбачено проведення практичних завдань, а також наявна в кінці кожного розділу система задач. Ця частина підручника також добре ілюстрована, хоча менша за об'ємом навчального матеріалу. Наведено опис та принцип роботи хімічних приладів. Отже, підручник витримано в одному стилі.

Цінним, на наш погляд є те, що в кінці підручника автор дає термінологічний словник з фізики на трьох мовах: українській, чеській та угорській. Це давало можливість учням користуватися додатковою літературою з предмету на чеській або

угорській мовах, оскільки на той час не існувало іншого підручника з фізики на українській мові. Крім того, це було допомогою для тих учнів, які бажали продовжити навчання у навчальних закладах з іншою мовою навчання.

Аналіз підручників А.Волошина, їх змісту, структури дозволяє зробити наступні висновки.

Великою заслугою А. Волошина є написання та видання підручників з природничо-математичних дисциплін зокрема фізики. Оскільки в Закарпатті в той період таких книг написаних рідною мовою не було. Підручник з фізики побудований таким чином, що матеріал подається з наростанням складності. Підбір вправ та задач здійснений з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей і можливостей учнів. Автор також врахував при написанні підручника принципи народної педагогіки, специфіку розвитку сільських учнів і завдання давав пов'язані з їх життям, доступні їм для розуміння. Дуже близько підійшов до сучасного трактування методики викладання фізики в загальноосвітній школі. Цінним із методичної точки зору є органічне поєднання навчання та виховання в процесі засвоєння навчального матеріалу.

Поєднання в підручнику актуальних освітніх та виховних моментів дає можливість для його творчого використання у сучасних умовах, а саме на уроках фізики, хімії, народознавства та історії рідного краю.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із проведенням порівняльного аналізу підручників різних авторів, випущених майже у той самий період, що і підручники А.Волошина.

Література та джерела

1. Волошин А.І. Физика и химия для низших клас средних школ и для горожанских и народных школ Выдане II. / А.І.Волошин, М.І.Велигорський. – Ужгород: Типографія "Школьной помощи", 1932. – 270 с.
2. Кляп М.І. Педагогічна та освітньо – культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919 – 1939) / Маріанна Іванівна Кляп. – Ужгород: Вид-во В.Падяка, 2001. – 152 с.
3. Освіта Закарпаття: Монографія / [В.В.Химинець, П.П.Стрічик, Б.М.Качур, М.І.Талапканич]. – Ужгород: Карпати, 2009. – 464 с.
4. Сосницька Н.Л. Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико – методологічний контекст): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)» / Наталя Леонідівна Сосницька. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 40 с.
5. Шманько І.І. Нариси з історії фізики / І.І.Шманько, Л.І.Золотун. – Ужгород: "Мистецька лінія", 2001. – 135 с.

Стаття посвячена аналізу учебников А. Волошина для изучения естественных дисциплин, в частности физики. Появление учебников из математики и физики на украинском языке было очень актуально, потому что до 1919 года преподавания этих предметов на Закарпатье велось лишь на венгерском языке. Одним из первых на Закарпатье, кто начал разработку и написание учебников на украинском языке для изучения естественных дисциплин был А. Волошин. Раскрытие в статье содержание, структура и концептуальные принципы учебников А.Волошина в частности физики, дают основания утверждать об учете автором при написании учебников индивидуально-психологических особенностей и познавательных возможностей учеников, специфику их развития, а также, о возможности творческого использования этих учебников в современных условиях, а именно на уроках физики, математики, химии, народоведения и истории родного края.

Ключевые слова: Анализ, структура, учебник из физики, раздел из физики, естественные дисциплины.

The article is devoted to the analysis of Avgustyn Voloshyn's textbooks for the study of natural subjects, especially physics. The content of mathematics and physics textbooks in Ukrainian was extremely actual, because the teaching of these subjects on Transcarpathia till the 1919 was hold only in Hungarian. One of the first, who started the elaboration and writing of the textbooks for the study of natural subjects in Ukrainian was Avgustyn Voloshyn. The content, structure and conceptual grounds of A. Voloshyn's textbooks, especially physics, shown in the article, give the reasons to state, that the author, while writing the textbooks, took into consideration individually-psychological peculiarities and cognitive abilities of pupils, specific features of their development, and also the possibility of creative usage of these textbooks in modern society, in particular on the lessons of physics, mathematics, chemistry, ethnology and the history of native region.

Key words: analysis, structure, textbook of physics, chapter of physics, natural disciplines.

УДК 378. 091(477.87)

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НА ЗАКАРПАТТІ В ПЕРІОД ЧЕХОСЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Панчик Оксана Дмитрівна,
м.Ужгород

В статті досліджено можливості для становлення системи професійної підготовки вчителя на Закарпатті у період з 1919 по 1939 рр. Для цього слід було визначити місце і роль проблеми професійної підготовки вчителя у системі соціально-політичних та культурно-історичних тогочасних обставин; розкрити вплив педагогічних організацій та товариств на підвищення рівня методичної підготовки педагогів; розглянути питання про забезпеченість підручниками та методичними посібниками вчителів, а також розкрити шляхи підвищення рівня професійної майстерності вчителів в окреслений історичний період.

Ключові слова: система підготовки педагога, педагогічні організації, товариства, підручники і посібники, підвищення професійної майстерності.

Постановка проблеми. Багато ще не домовлено й не дописано про історію Закарпаття в 20-ті – 30-ті роки 20 ст. Не домовлено про приєднання до новоутвореної Чехословацької республіки, про боротьбу за обіцяну автономію, про бажання корінного населення возз'єднатися з Україною, про той стимул, який привів до перетворення етнічної маси в народ, котрий відчув себе здатним до державотворення. Радше і той факт, що Закарпатська земля дуже гарна і дуже цікава. Цікава для ученого і поета, політика і туриста, для маляра і археолога, словом – для кожного, кого цікавить краса і доля землі і людей. Тому про історію Закарпаття пишуть не лише корінні жителі, а й історики з інших областей та навіть з-за кордону. В одній із праць Л. Мишуги – громадсько-політичного діяча Галичини та Волині, зустрічаємо наступні слова: "Чужої неслов'янської культури не виженемо ні буком, ні законами, тільки протиставленням їй своєї рідної культури. Праобразом русинської культури є тип підкарпатського русина, тобто бідний, з усім згодний і неграмотний мужик, для якого одинокою духовною розрадою була церква і корчма" [1, с.45].

Спростовувати ці слова не будемо, але мусимо визнати, що мав місце певний чинник, а саме – освітній, який дав можливість перетворити "неграмотного мужика" на гідного громадянина. А тому, як і в будь-який історичний період, відповідальність за навчання, виховання, розвиток та формування людини лягла на плечі вчителя. В даній праці спробуємо дослідити можливості професійного розвитку вчителя в період з 1919 р. до 1939 р.

Актуальність дослідження зумовлена низкою причин: з одного боку отримані результати стануть важливим компонентом у створенні загальної картини стану шкільної математичної освіти, з іншого – дадуть нам можливість проаналізувати підґрунтя, яке має під собою сучасна система професійного розвитку вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Запровадження загального початкового навчання, масова ліквідація неписьменності, невпинне розширення шкільної мережі вимагали інтенсивної роботи з підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації. Нова мета, нові завдання, нова спрямованість педагогічної діяльності вимагали і нового педагога. В зв'язку з цим інтенсивно вивчалися проблеми вчителя, про що свідчать багаточисленні статті в педагогічних журналах "Вільна українська школа", "Шлях освіти", спеціальних збірниках, монографіях.

В 20-х роках започатковується професіографічний підхід до визначення якості особистості вчителя, активно досліджується сутність педагогічної праці, прийоми й методи роботи вчителів, рівень їх загальнопедагогічної та методичної роботи. В цей час здійснюється процес формування і розвитку національної системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів, створюється система колективної методичної і

виробничої роботи з педагогами.

Вчитель, як основна рушійна сила ствердження якісної нової системи освіти в Україні, привертав до себе пильну увагу прогресивних педагогів і освітніх діячів – Г.Ващенко, А.Волошина, Г.Гринька, О. Духновича, Т.Лубенця, А.Макаренка, Я.Мамонтова, І.Огієнка, М.Скрипника, І.Стешенка, С.Русової, Я.Чепіги та ін. Їм належить ряд цікавих висловлювань, думок, переконань і методичних порад щодо формування в педагогів умінь оптимізувати всі види навчально-виховного процесу, спрямувати його на гармонійний розвиток особистості, її світогляду, моральних і естетичних ідеалів, соціально значущої діяльності.

Мета дослідження полягала у вивченні можливостей для професійного розвитку вчителя на Закарпатті в період Чехословацької республіки.

Відповідно до поставленої мети було виокремлено наступні завдання:

- визначити місце і роль проблеми професійної підготовки вчителя у системі соціально-політичних та культурно-історичних тогочасних обставин;
- розкрити вплив педагогічних організацій та товариств на підвищення рівня методичної підготовки вчителів;
- розглянути питання про забезпеченість підручниками та методичними посібниками вчителів;
- розкрити шляхи підвищення рівня професійної майстерності вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, Карпатурсинське питання стало міжнародним, його вирішувала Паризька мирна конференція і згідно з Сан-Жерменською мирною угодою від 10 вересня 1919 року Закарпаття включено до складу Чехословацької республіки. Як договір, так і конституція 1920 року, яка юридично закріпила за краєм назву "Подкарпатська Русь", передбачали надання краю широких автономних прав у складі Чехословаччини. Розуміючи, що політичне та економічне становище безпосередньо впливають на розвиток освіти, коротко відзначимо, що воно було не легким. В аграрному секторі зросла питома вага середнього селянства, яка володіла 5-10 га землі. Проте значна кількість земель продовжувала залишатися в руках великих землевласників. Відбулися зміни в галузі міського будівництва та транспорту. В містах Закарпаття біло збудовано комплекси адміністративних та житлових будинків, які надали краю рис європейського життя. Хоча у верховинських селах залишилося чимало хат під солом'яними стріхами. В соціальному відношенні Закарпаття переживало тяжкі часи. Майже 60 % робітників одержувало заробітну плату нижчу прожиткового рівня, внаслідок невисокого рівня кваліфікації. Неухильно зростало безробіття, яке перетворювалося у справжнє лихо народу [2, с.349]. Чи не найбільші зміни протягом 20–30-х років відбулися в галузі освіти, культури, в формуванні самосвідомості русинів та інших етнічних груп.

Досліджуючи можливості професійного розвитку вчителя на Підкарпатській Русі мусимо визнати, що особливих умов для цього не було. Спираючись на те, що ні належної літератури, ні методичних посібників, ні інших напрямів вдосконалення педагогічної майстерності не було, спробуємо виділити хоча б деякі моменти, котрі надавали можливість вчителю професійно зростати. Мусимо розпочати з того, де саме готували вчителів. Відомо, що на території Закарпаття "нормальна" школа була відкрита в 80-х р.р. XVIII ст. в м. Ужгород. При ній в 1793 р. була відкрита учнівська семінарія – перший спеціальний учбовий заклад на Закарпатті. Як правило, частина кращих випускників "нормальної" школи або гімназистів молодших класів, які виявляли бажання піти на вчительську роботу, проходили піврічну практику при цій "нормальній" школі, складали екзамени і одер-

жували право працювати вчителями. Отже, ужгородська вчительська семінарія спочатку давала тільки курсову підготовку. З 1872 р., за законом "Systema scholarum", Ужгородська учительська семінарія стала самостійним середнім учбовим закладом.

В 1902 р. в Ужгороді була відкрита також жіноча учительська семінарія з угорською мовою навчання. Набір до якої, аж до 1913 року проводився лише кожний другий рік. В 1914 р. була відкрита державна учительська семінарія в Мукачеві, в якій разом навчалися і хлопці, і дівчата. Отже, в період панування чехословацької буржуазії на Закарпатті продовжували працювати всі три учительські семінарії, і при цьому викладання проводилося українською мовою. У вересні 1922 р. в названих семінаріях навчалось всього 231 учень, з них 130 дівчат.

В 1929 р. в Мукачеві була відкрита чеська учительська семінарія, яка готувала учителів для зростаючих швидкими темпами на Закарпатті чеських початкових шкіл [3, с.89].

На розвиток культури і зокрема шкільництва в ПР великий вплив мали громадські і педагогічні організації, які інтенсивно створювалися із середини XIX ст. Їхньою метою було сприяння розвитку культури, освіти і літератури в краї. Після входження ПР до складу Чехословаччини у 20-30 роки XX ст. на території краю діяло декілька культурно-просвітницьких організацій і освітніх товариств. Першою організацією, яка об'єднала всі вчительські сили ПР, було "Учительське товариство Подкарпатської Русі", засноване в 1920 році й очолене В. Шпенником. Це товариство планувало здійснити широку програму культурних і соціальних заходів, але вже в 1921 році воно стало платформою русофільської орієнтації. Українофіли гуртувалися довкола "Педагогічного товариства", заснованого "Просвітою" в 1924 році [4, с.77]. Кількість членів товариства складає близько 300 чоловік. Головний Відділ товариства проводив засідання на яких вирішував наступні питання: прийняття молодих вчителів на роботу, заснування педагогічних гуртків, видання різних підручників для народних середніх і фахових шкіл та багато інших важливих освітніх питань. До прикладу, в 1929 році було організовано 10 педагогічних гуртків. Педагогічний гурток мав на меті надати фахову всесторонню підтримку, а також піднесення рівня освіти і забезпечення матеріальної екзистенції учителя.

Педагогічні гуртки проводили збори 4 рази на рік, на яких розглядали найбільш важливі для вчителів питання та надавали методичну допомогу вчителям. Педагогічний гурток належав до відповідного освітнього округу. В кінці року складався відповідний звіт про відвідані уроки. Що стосується математики, то найбільшу увагу приділялося тому, чи достатньо було практичних завдань, а також дисципліні та активності учнів на уроках [5, с.254-258].

Щодо видавничої діяльності, то члени товариства були переконані, що лише книга допоможе підняти освітній рівень населення, тому й видавали цілий ряд підручників. Були видані книги: Наша Республіка, Неорганічна хімія, Латинська грамати́ка та багато інших. Найбільш поширеним та доступними підручниками з арифметики того часу були книги Августина Волошина. До прикладу "Наука о Числах", видана в 1923 р. для III класу народних шкіл А. Волошином складалася з 6 розділів. Розпочинали з повторення матеріалу за II клас, далі вивчали числа від 200 до 1000 та всі дії над ними (додавання, віднімання, множення, ділення), розглядали дробі та виміри. Окремий розділ був присвячений задачам та прикладам, котрі були поділені у відповідності до сфер життя людини: шкільне життя, домогосподарство, промисловість, торгівля, на пошті, в дорозі. Такі приклади полегшували розуміння того, де використовують знання з арифметики та сприяли кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Користувалися в школах і "Учебником арифметики для I классов средних школ", виданим в 1923 р. Августином Штефаном. Він мав звичну структуру, відповідно до складності вивченого матеріалу: розпочинали з вивчення десяткової системи, далі вивчали дії додавання, віднімання та множення. В наступному розділі розглядали міри, ваги, монети. Після переходили до вивчення іменованих чисел та основних понять про дробі.

Міністерством шкільництва були рекомендовані й інші

книги, такі як "Арифметика для II класа", авторів Червенка та Трухлого; "Геометрія для I класа", А.Штефана; "Рахункова книжка для II і III школьного рока народних шкіл", Г.Кормогі, а також чеських авторів. Для вивчення дискрептивної геометрії видано підручник професора О.Бокшая "Забавні рахунки". Не можна оминути і книгу Банов Арпада "Забавні рахунки", видану в Ужгороді в 1925 р.

Автор подає в своїй книжці-пораднику: розподіл матеріалу з арифметики в I і II навчальному році, способи вивчення таблиць множення, рахування з використанням різних фігур, дає відповідь на питання: "Чому потрібна наочність під час вивчення рахунків?". До книжки додано таблицю рисунків.

На з'їзді товариства в 1928 році були висунуті пропозиції, щодо повної академічної освіти народного вчителя і створення вчительських академій, котрі надають вчителю можливість дворічного навчання. За період навчання вони осягнули б теоретичну філософію, психологію, педагогіку, дидактику. Теоретична частина велася б викладачами університету. На кінець навчання кандидат мав скласти так званий іспит "вчительської зрілості" [6, с.17]. Навчання проводилося по групах, тобто було об'єднано кілька предметів: мова, географія, історія; рисунки, ручна робота тощо. Арифметику об'єднували з природничими науками та фізикою. Такий план підготовки докорінно змінив би тогочасну освітню підготовку вчителів. Для подальшої освіти було запропоновано організувати курси, але не тільки методичні, а й наукові.

До прикладу, у 1923 році всього їх нараховувалося 22 і більшість з них були проведені за рахунок шкільного відділу. Метою таких курсів було навчання вчителів використовувати в своїй практиці більше практичних завдань. Задіяні в таких курсах були 663 вчителя. Курси проводилися з ручної роботи, малювання, природознавства, господарські та інші. На жаль курсів з математики не було [7, с.170].

Мала місце і так звана "студійна дорога". До прикладу є згадки, що члени Товариства учителів Горожанських шкіл, були делеговані до шкільного округу Чеський Брод, відвідали школи в Празі та в Берні. Також побували в музеї, на виставках та навіть в психологічному інституті при університеті в Берні [8, с.87].

Один із видів контролю педагогічних працівників – це проходження вчительських іспитів. Щоб пройти такий іспит, потрібно було заздалегідь подати прохання до шкільного інспектора. В проханні вказати напрямок, з якого кандидат бажає скласти іспит. Крім того подати свідоцтво про чеське громадянство, свідоцтво вчительської зрілості, автобіографію, список підручників з яких готувався кандидат та ряд інших документів. Вчителі, котрі вже мали більший досвід роботи могли проходити іспит усно, інші – писали іспит письмово і тривав він 4 години. Одне з питань іспиту було з педагогіки, а саме кандидат мав довести, що під час своєї вчительської роботи він слідував за педагогічною теорією, яка мала на меті внести найновіші погляди в дидактичний момент навчання. Були завдання із загальної педагогіки, з педагогічної психології та з організаційної частини народного шкільництва. Наступне питання мало бути практичного характеру із життя школи, подавалося для кожного індивідуально, в конверті. Вчитель повинен був довести, що має відповідні методичні знання, знає принципи дидактики, володіє новими напрямками у власній справі та розуміє взаємність практики та теорії. Списувати на іспиті суворо заборонялося, за це виганяли. За результатами іспитів присуджували кваліфікацію, що вчитель має дуже добрі здібності, здібний або нездібний [9, с.29].

Аналіз та узагальнення фактів і відомостей про підготовку вчительських кадрів у Підкарпатській Русі дозволяє зробити наступні висновки: можливостей, щодо розвитку педагогічної майстерності вчителя в краї не було. Поодинокі допомоги надавалися лише з боку громадських та педагогічних організацій, котрі видавали підручники, періодичну літературу та надавали методичну допомогу на місцях. Проте, незважаючи на це, вимоги до вчителів були досить високими. Проводячи аналогії із сучасною системою шкільної освіти бачимо, що педагогічні організації, гуртки (товариства), "студійні дороги", вчительські

іспити відобразилися в методичних об'єднаннях вчителів-предметників, в обміні досвідом між вчителями різних шкіл міста, сіл та навіть області, проходженням курсів підвищення кваліфікації та складанням відповідного іспиту тощо. Тобто сучасна

система професійного розвитку вчителя пройшла довгий шлях і хоч не є досконалою, проте однозначно дієва.

Подальші перспективи дослідження пов'язані із вивченням стану шкільної математичної освіти в період Австро-Угорської імперії.

Література та джерела

1. Хомич В.Ф. Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917-1930 рр): дис. кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 "загальна педагогіка та історія педагогіки" / Валерій Феодосійович Хомич. – К.: АПН України, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2000. – 283 с.
2. Нариси історії Закарпаття. – Том 2 / [І.Гранчак, Е.Балагурі, І.Грицак, В.Ілько та ін] – Ужгород: Закарпаття, 1995. – 657 с.
3. Ігнат А.М. З історії підготовки учительських кадрів на Закарпатті / Андрій Михайлович Ігнат // Доповіді та повідомлення, Серія філологічна № 5, Ужгородський державний університет, Ужгород. – 1960, 134 с.
4. Освіта Закарпаття: Монографія / [В.В.Химинець, П.П.Стрічак, Б.М.Качур, М.І.Талапканич] – Ужгород: Карпати, 2009. – 462 с.
5. Мигалко І. Про діяльність педагогічних кружків ужгородського округу в 1924/25 роках / Іван Мигалко // Учитель. – 1925 – № 10. – С. 254-258
6. Ясинський П. О реформах освіти вчителів / Петро Ясинський // Подкарпатська Русь. – 1925 – Ч. 5 – С.17-18
7. Остапович М. Вакаційні учительські курси в 1923 році / Михайло Остапович // Учитель. – 1923 – № 4. – С. 170
8. Вісті // Подкарпатська Русь. – 1925 – № 5 – С. 87
9. Карбованець М. Ще про іспити учительської спосібності / Михайло Карбованець // Учительський голос. – 1937 – № 2. – С. 29

В статті досліджуються можливості для становлення системи професійної підготовки учителя на Закарпатті в період з 1919 по 1939 рр. Для цього було необхідно визначити роль і місце проблеми професійної підготовки учителя в системі соціально-політичних і культурно-історичних обставин того часу; розкрити вплив педагогічних організацій і суспільств на підвищення рівня методичної підготовки педагогів; розглянути питання забезпечення підручниками і методичними посібниками учителів, а також розкрити питання шляхів підвищення професійного майстерства учителів.

Ключові слова: система підготовки педагога, педагогічні організації, суспільства, підручники і посібники, підвищення професійного майстерства.

The author of the article has considered the professional capabilities of teachers in Transcarpathia in 1919 – 1939. The relevance of the research determines the necessity to mark the main concepts and categories of the problem.

Keywords: education, school, courses, teachers.

УДК 316.52

ПОЛЯРИЗАЦІЯ СТОЛИЦІ І ПРОВІНЦІЇ ЕПОХИ ПОСТМОДЕРНА

Пелін Олександр Володимирович,
Бартенєва Ольга Віталіївна,
м.Ужгород

У статті аналізується процес поляризації провінції і столиці епохи постмодерна. Встановлено, що в період переходу від традиційних соціальних структур до мережевого суспільства, класична поляризація провінції і столиці втрачає свою актуальність. Нові моделі взаємин провінціалів з жителями столиці демонструють радикальну трансформацію соціального простору і часу.

Ключові слова: провінція, столиця, міф, соціальна структура, соціальний ресурс, соціальна мережа.

Постановка проблеми. Процес глобалізації сучасного миру, перетворившись на один з актуальних предметів міждисциплінарних наукових досліджень, не став зрозумілішим і прогнозованим. Зростання наукового знання про процеси глобалізації значно випереджає накопичення знань про його окремі аспекти. До важливого аспекту глобалізації відноситься явище провінції і провінціального життя. Провінція як цілісний регіональний феномен протистоїть процесу глобалізації і обкреслює перспективи її розвитку. Протистояння провінції процесам глобалізації опосередковано через взаємовідношення провінції і столиці. Урбанізація постіндустріальної епохи заострює взаємини провінціалів і жителів столиці на новому, малодослідженому рівні. Взаємини провінціалів з жителями столиці активно впливають на організацію соціального простору і часу. У новому просторово-часовому континуумі столиці та провінції набувають нових якостей, їх взаємодія розвивається відповідно

до принципово нових моделей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У соціологічній науці накопичений значний теоретичний матеріал, що стосується досліджень урбанізації як соціального процесу. Тема міста і індустріальної урбанізації постійно звучала в праці класиків європейської і американської соціології Огюста Конта, Г.Спенсера, Еміля Дюркгейма, Ф.Тьонфіса, Альфреда Тойнбі, Макса Вебера. Серед сучасних дослідників постіндустріальної урбанізації можна відмітити Самуеля Гантінгтона, Зигмунта Баумана, Девіда Харві, Мануеля Кастельса, Саскію Сассен. Безпосередньо темою взаємин провінціалів з жителями столиці розробляється українськими дослідниками: В.І.Ковальовим, І.М.Варзаром, А.М.Круглашовим, М.Ю.Простаковим, В.П.Фісановим, С.Е.Покровською і іншими. У їх роботах провінціалів реальність розглядається в її співвіднесенні з повсякденним і буденним життям, провінціалів і столичний менталітет в їх єдності і боротьбі спільних ілюзій [1].

В процесі дослідження урбанізації не структурований спільний пізнавальний простір, що включає різні, але взаємозв'язані проблемні ситуації, актуальні питання, вирішення яких виступає важливою умовою при виявленні сутнісних особливостей цього феномену. Таким чином, при значній кількості робіт, широті і різноманітності тим, охоплених дослідниками міста і урбанізації, важко говорити про наявність чітких теоретичних концепцій, що розглядають урбанізацію як глобальний соціальний процес сучасності.

Мета статті – визначити особливості поляризації глобального міста і провінції епохи постмодерна; довести неоднозначність стосунків між центром і периферією. Цільова спрямованість дослідження конкретизувалася в наступних завданнях: розглянути новітні поняття глобального міста і провінції сучасних дослідників – Д.Харві, М.Кастельса, С.Сассен; визначити рівень поляризації позицій киян і ужгородців щодо провінції та провінційного життя, загрози глобальній провінціальності та провінціалізації столиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. З другої половини ХХ століття починається постіндустріальний період урбанізації. Процеси урбанізації набувають інтенсивного, а потім глобального характеру, який визначається не лише промисловим розвитком, а й науково-технічною революцією. Ці процеси сприяли не лише позитивному розвитку людини та суспільства, а й спричинили значну кількість соціальних, економічних та моральних проблем. Видатний сучасний дослідник процесів постіндустріальної урбанізації Девід Харві вважає, що місто – це найвище досягнення людства, воно втілює знання високого рівня на виключно складному, потужному та величому фізичному ландшафті та об'єднує суспільні сили, здатні створити дивовижні соціотехнічні та політичні інновації [2]. Проте це також і центр злиденності та занедбаності, глибокого незадоволення, гострих суспільних і політичних конфліктів. Це таємне, недосліджене місце, сповнене хвилювань та неспокою, свободи, можливостей і відчуження, пристрастей і стриманості, космополітизму та виключної вузькості поглядів, насилля, інновацій та протестів.

За думкою Мануеля Кастельса, глобальна або «інформаційна» економіка залежить насамперед від здатності регіонів або народів генерувати, обробляти і ефективно використовувати інформацію, засновану на знаннях. Вона є глобальною тому, що «...основні види економічної діяльності, такі, як виробництво, споживання і циркуляція товарів і послуг, а також їх складові (капітал, праця, сировина, управління, інформація, технологія, ринки) організовуються в глобальному масштабі, безпосередньо або з використанням розгалуженої мережі, що зв'язує економічних агентів. І нарешті, інформаційна тому, що в нових історичних умовах досягнення певного рівня продуктивності і існування конкуренції можливе лише усередині глобальної взаємозв'язаної мережі» [4, с.81]. Умови глобалізації створюють нового суб'єкта, якому притаманна фрагментарна ідентичність, прив'язаність до локальних історико-культурних обставин. Це – суб'єкт епохи постмодерну, сутністю якого є брак часу для культурної орієнтації та скептико-цинічний погляд на оточуючий його світ.

Скепсис і недовіра людини епохи постмодерну до «метарозповіді» зовсім по-іншому ставить питання її адаптації у глобальному просторі. Існування суб'єкту постмодерну відбувається в просторі потоків не прив'язаного до фізичного простору. Мешканці великого міста перебуваючи в одному великому просторі можуть знаходитись в різному просторі потоків «бути поза темою». Саме у таку епоху формується потреба у постіндустріальному центрі нового типу або «глобального міста». Цей термін, що з'явився у 90-х роках ХХ ст. у роботах професора соціології університету Чикаго Саськія Сассен (Saskia Sassen), означає постіндустріальний центр, максимально інтегрований в світову економіку і багато в чому такий, що черпає ресурси і можливості розвитку за рахунок або в результаті взаємодії в глобальних міських мережах [5]. З цього приводу Девід Харві вважає, що ідея «глобального міста» виникла десь в кінці 60-х – початку 70-х. ХХ ст. в працях Джона Фрідмана (John Freedman) і є аналогом фінансових столиць.

Формування глобального міста в умовах розмитості ідентичності, загострює питання поляризації столиці, як міста концентрації фінансових і соціальних капіталів із культурними маркерами регіонів – провінціями. Постмодернізм розкриває внутрішній механізм процесу містифікації суспільної свідомості, що відбувається під впливом ЗМІ, доводить ненадійність, недостовірність - "неістинність" "знання" про світ, який формується таким чином. І ця демістифікація "знання" приймає форму "за-

перечення онтологічних кордонів" (Дерріда), веде до того, що "розділова лінія" між світом і знанням більше не ясна [6, с.290]. Питання «кордонів» між провінцією і столицями вимагає перевірки емпіричними методами.

Основним методом експериментального дослідження ста опитування корінних мешканців Ужгороду, які обрали життя в Ужгороді («провінціалів») і корінних мешканців Ужгороду, які виїхали жити в столицю («мешканців столиці») з приводу умов і особливостей життя у провінції. Предметом дослідження стали відповіді на питання тесту незакінчених речень на розуміння і відчуття провінції, складений доцентом Ковальовим В.І. Тест незакінчених речень складає анкету із 40 питань. Він був розданий представникам вікової категорії від 23 до 28 років, що репрезентували 20 представників «провінціалів» і «мешканців столиці». обох груп. Методом обробки послуговував контент аналіз.

За результатами контент-аналізу 638 несинонімічних слів, отриманих у результаті опитування були складені таблиці найбільш часто вживаних слів. За підрахунком часто вживаних слів, можна зробити наступні висновки:

1. Провінціали набагато частіше використовують «НЕ» в контексті висловлювань: «не тяжіння до авангардного», «людина, що не заклопотана проблемами великих міст», «етнокультурне виховання, що не впливає на успіх в житті», «добре себе почуває допоки не виїде з провінції», «їм нічого не потрібно», «не буває затишного напруження», «не бажають побачити і відчутти більшого» і т.п.

2. Провінціали часто використовують терміни, що підкреслюють «обмеженість ресурсів», «низький темп життя», «відсутність», «залежність» «страх». Це дозволяє зробити припущення про негативіську спрямованість провінційних цінностей, про орієнтацію на «недоступність» істинних цінностей, що знаходяться за межами провінції та визнання власної «недосточності».

3. У лексиці мешканців столиці найбільш часто зустрічаються термін «ЯК», що фіксує процес уподібнення в наступному контексті: «як комплекс меншовартості», «як річка Уж - не стрімко», «сприймає її як курорт».

4. Мешканці столиці частіше вказують на «друзів» і «дітей» в контексті їх домінування в житті провінціалів, «брак визнання», «низьку якість провінційних товарів».

5. Столичні жителі частіше звертають увагу на якість життя, товарів і послуг: «достойна робота», «висока якість продукції, дизайну», «низький рівень обслуговування», «низька якість товару».

6. Важливе значення для провінціала є поняття темпу життя. Він визнає, що не готовий то швидкого, такого як в столиці: «надто швидкий темп життя», «жити в провінції добре – час летить повільніше; спокійно», «повільний темп», «повільність», «можливість все встигнути на протязі дня», «спокій», «мотононність», «; час біжить повільніше; темп життя і стресових ситуацій менше».

7. Натомість столичний житель не готовий прийняти повільний темп життя: «брак активного життя», «в провінції можна не довго відпочивати», «у провінції довгий шлях досягнення мети, аніж у столиці», також визнають поняття «спокою» у провінції.

8. Провінціал визнає обмеженість: «думає рамками рідної провінції», «провінційне місто схоже на сходи на колесо яке вертиться навколо своєї осі», «обмеженість ресурсів», «провінційна людина - людина від якої мало що залежить».

9. Значне місце в житті провінціала, по частоті згадувань, займають сім'я, друзі, близькі люди, знайомі: «основні цінності», «легко вирішувати питання через купу знайомств».

10. На думку мешканця столиці провінціалам притаманна «відсталість» та «життя в своєму світі», «визнання науковцем себе унікальним».

11. Провінціал який виїхав у столицю частіше вживає поняття «цілеспрямований», «працьовитий», а про тих хто залишився – «не бажання кар'єрного росту, визнати що десь є життя краще».

Отже, за допомогою порівняння частоти вживання слів

мешканцями міста Ужгорода та столичними жителями, які переїхали у Київ із Ужгорода, з'ясовано:

- провінціали і мешканці столиці існують в різних темпоральностях. Але низький темп життя декларований провінціалами не має визначного впливу на феномен провінційності.

- провінціали частіше за мешканців столиці використовують терміни, що підкреслюють «обмеженість ресурсів», «відсутність», «залежність» «страх». Це дозволяє зробити припущення про негативську спрямованість провінційних цінностей, про орієнтацію на «недоступність» істинних цінностей, що знаходяться за межами провінції та визнання власної «недосточності».

- провінціал визнає обмеженість: «думає рамками рідної провінції», «провінційне місто схоже на схоже на колесо яке вертеться навколо своєї осі», «обмеженість ресурсів», «провінційна людина – людина від якої мало що залежить».

- продемонстрована відсутність перебування провінціала в постмодерністському просторі потоків та розмитість власної ідентичності.

Альтернативою негативній спрямованості провінційних цінностей є обмеженість ресурсів. «Низький темп життя» - декларований провінціалами не має визначного впливу на феномен провінційності. Головною альтернативою процесу уподібнення провінції з різними проявами життя є низька якість товарів. Брак визнання, велика кількість друзів і дітей не має визначного впливу на феномен провінційності.

Висновки:

Головна особливість поляризації глобального міста і провінції епохи постмодерну полягає у значних розбіжностях темпоральності глобального міста і провінції. Глобальна економіка нового типу, що склалася в останні два-три десятиліття, зобов'язана радикально трансформувати взаємовідношення провінціалів з жителями столиць. Проте, мережева організація суспільства, покликана інтегрувати всі його складові частини,

завдає нищівного удару по ідентичності.

Новий суб'єкт постмодерну може бути осмислений як калейдоскоп фрагментів ідентичності, що залежать від ситуації та локальних обставин. Існування суб'єкту постмодерну відбувається в просторі потоків, які не прив'язані до фізичного простору. Мешканці великого міста перебуваючи в одному великому просторі можуть знаходитись в різному просторі потоків «бути поза темою».

Випадіння «провінціалів» із динамічного життя символізує новий феномен епохи - життя «в часі поза часом». Процес виникнення в постмодернізмі «позачасового часу» доповнюється виникненням «глобального села», що утворюється завдяки миттєвій передачі інформації. Оцінка особливостей поляризації глобального міста і провінції можлива завдяки врахування «простору потоків» або розрізнення процесу трансформації не тільки у часі але й у соціальному просторі.

Для української соціології дослідження питання поляризації столиці і провінції є новою темою, що потребує емпіричних досліджень. Поки що робляться лише перші такі розвідки. Проте цей напрям є багатообіцяючим. Адже столичне життя становить інтерес не тільки саме по собі, а й у тому плані, що за моделями поведінки мешканців воно випереджає на кілька років інші міста країни.

Нове бачення взаємин провінціалів і жителів столиці дозволяє зрозуміти напрям соціальних трансформацій, адекватно декодувати сигнали сучасного суспільства. Здатність не випадати з темпоральності сучасною міросистемою, не опинитися в рамках «позачасового часу» сприятиме правильній передачі соціальної естафети новому поколінню. Уявлення про нові моделі взаємин провінціалів і жителів столиці дозволить підвищити рівень адаптації в новому соціальному просторі потоків: капіталу, інформації, технологій, організаційної взаємодії, зображень, звуків і символів.

Література та джерела

1. Актуальні проблеми сучасної провінціології / Збірник тез і матеріалів науково-практичних конференцій – семінарів за 2006-2009 рр. – Одеса: ТЕС, 2009 – 140 с.
2. Харви Д. Городской опыт [Електронний ресурс] / Дэвид Харви; Перевод В.В. Вагина; Режим доступа: <http://www.urban-club.ru/?p=105>
3. Харви Д. Неолиберальная урбанизация [Електронний ресурс] / Дэвид Харви: Лекция рамках программы «Русские Чтения», 25 мая 2007 г. – Режим доступа: <http://www.inop.ru/reading/page140/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Мануэль Кастельс. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.miemp.ru/plan/text/inform/Kastel.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Сассен С. Глобальные города: постиндустриальные производственные площадки / Саския Сассен // Прогнозис. – № 4. – 2005. – С.49-54
6. Деррида Ж. Письмо и различие / Ж.Деррида. – СПб., 2000. – 130 с..
7. Бауман З. Индивидуализированное общество / З.Бауман; пер. с англ., под ред. В.Л.Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.

В статье анализируется процесс поляризации провинции и столицы эпохи постмодерна. Установлено, что в период перехода от традиционных социальных структур к сетевому обществу, классическая поляризация провинции и столицы теряет свою актуальность. Новые модели взаимоотношений провинциалов с жителями столицы демонстрируют радикальную трансформацию социального пространства и времени.

Ключевые слова: провинция, столица, миф, социальная структура, социальный ресурс, социальная сеть.

In the article is analyzed about process of polarization of province and the capital of epoch of postmodern. It is set that in the period of transition from traditional social structures to network society, classic polarization of province and the capital loses the actuality. The new models of mutual relations of provincials with the habitants of the capital demonstrate radical transformation of social space and time.

Keywords: province, the capital, myth, social structure, social resource, social network.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СКЛАДОВИХ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКЛАДЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Пермінова Л.А.,
м.Мукачево

У статті розкриваються сучасні підходи до визначення характеристики викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: характеристика викладача вищої школи

У сучасних умовах вища освіта стає одним із пріоритетних напрямів прогресу і конкурентоспроможності держави. Професійна підготовка викладача вищої школи, здатного швидко й ефективно адаптуватися до інновацій у соціумі, продуктивно працювати в режимі творчості, сьогодні стає запорукою якісної вищої освіти, важливим чинником її розвитку.

Система підготовки педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів у науковому аспекті розглядалась у контексті створення вітчизняної системи ступеневої освіти (В. Андрущенко, А. Богуш, М. Степко та ін.), формування педагогічної культури викладача вищої школи (О. Гура, В. Завіна, І. Ісасєв), розвитку педагогічної майстерності (І. Зязюн, А. Кузьмінський, Б. Левківський), підготовки магістрантів до науково-дослідної діяльності (Л. Коржова, Г. Матушанський, Ю. Соляніков), використання у навчальному процесі вищої школи комп'ютерних технологій (Т. Громкова, Л. Петухова), діалогу зі студентами (Н. Журавльова), визначення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача вищої школи (Л. Пермінова, Р. Цокур), формування його професійного іміджу (В. Іщенко).

Зміст, організація, методи і засоби навчання, як відомо, реалізуються через особистість викладача, діяльність якого в системі вищої школи носить науково-педагогічний характер, бо студенти володіють значним практичним досвідом. Діяльність викладача може бути ефективною за умов його узагальнення та використання у своїй роботі, вивчення проблем практики, потреб слухачів, рівня їх професійних знань і умінь. Особливе місце в роботі зі студентами має зайняти дослідницький компонент, як необхідна умова інтеграції навчального і науково-дослідницького процесів.

Це дозволяє реалізувати потенціальні можливості ефективного впливу на навчально-виховний процес, зокрема, підвищити рівень знань з різних сфер педагогіки, соціології,

психології, кібернетики, інтеграція яких дає можливість вирішувати навчальні завдання, здійснювати підбір методів та форм організації навчально-виховного процесу, дозволяє викладачу вибирати або створювати авторську педагогічну технологію, встановлювати адекватний стиль стосунків, орієнтований на суб'єкт-суб'єктні відношення, розвивати децентралізацію мислення.

Метою статті є обґрунтувати сучасні підходи до визначення змісту характеристики та функцій викладача вищого навчального закладу.

На думку С.Змеєва [1] доцільними є п'ять специфічних характеристик викладача (дорослого): визнає себе самостійною, самокерованою особистістю; йому належить багатий життєвий, професійний і соціальний досвід, важливість якого як джерела навчання постійно зростає для нього і для колег; рішення життєво важливих проблем і знаходження кінцевого результату обґрунтовує своєю готовністю та спрямованістю до навчання; може і хоче реалізовувати добути знання, уміння, навички і сформовані відповідні до діяльності якості; залежить в значній мірі у навчальній діяльності від просторових, часових, побутових, професійних, соціальних факторів (умов).

Результати опитування студентів засвідчують, що результативність навчально-пізнавальної діяльності на заняттях залежить від:

- рівня інтелекту викладача;
- умінь навчати мислити;
- теоретичної і методичної підготовки;
- умінь не замикатися в рамках навчального процесу;
- оптимістичного настрою, доброзичливості і поваги до інших тощо.

Дані експертних оцінок показують, що провідну роль в особистості викладача відіграють ті вміння, які передбачають глибоке знання предмета, вміння підбирати, адаптувати зміст навчального матеріалу залежно від потреб відповідної навчальної групи, визначати мету і завдання навчальної діяльності, реалізувати навчальний процес, контролювати його результативність тощо.

Таблиця 1.

Результати експертного опитування відносно основних вимог до особистісно-професійних якостей викладача вищої школи [5]

Основні вимоги до професійних педагогічних умінь викладача	Частка від загальної кількості (%)
Знання, вміння підбирати зміст навчального матеріалу. Уміння організовувати навчальний процес. Уміння контролювати навчання.	43.8
Імідж викладача. Особистісні та педагогічні якості. Відкритість, щирість, інтелігентність, загальна культура, привабливість. Впевненість у собі. Почуття власної гідності.	42.6
Уміння відчувати аудиторію, підтримувати зворотний зв'язок, управляти увагою тих, хто навчається.	71.2
Уміння виявляти зв'язки теорії та практики	90.7
Уміння виявляти та стимулювати творчий потенціал студентів, використовуючи індивідуальний підхід.	49.8
Системність, логічність, доступність, чіткість, наочність викладання.	99.3
Доброзичливе ставлення до студентів, об'єктивність, неупередженість, вимогливість. Уміння коректно виправляти помилки.	84
Здатність до професійного вдосконалення. Уміння узагальнювати, аналізувати вдосконалення, результати діяльності для її подальшого вдосконалення. Прогресивне мислення, здатність до інновацій. Уміння адаптуватися до змін.	67.6
Уміння зацікавити.	71
Всебічний розвиток, ораторське мистецтво, гнучкість у дискусіях. Незалежність у поглядах.	44.5
Бажання навчати, передавати свої знання, ділитися досвідом.	13.7
Здатність до психоаналізу.	11.8

Оскільки успішність навчання залежить від взаємної активності тих, хто навчається і того, хто навчає, то надзвичайного значення набуває психологічна атмосфера, яка панує у середовищі навчання. Вона має всіляко сприяти і заохочувати ініціативу, творчість та самостійність учасників, забезпечувати толерантність взаємин. Характер творчих суб'єкт-суб'єктних відносин вимагає розглядати процес навчання як певну цілісність, що охоплює мету, зміст, мотиваційні, операційні, комунікативні, установчі, результативні й контрольні оцінні компоненти.

Для цього викладач повинен виконувати, окрім ролі вчителя, ще й специфічну роль помічника у навчанні — фасилітатора.

Фасилітатор — це той, хто допомагає учасникам розвинути власну активність, чим значно сприяє ефективності навчання. Фасилітатор несе подвійну роль — того, хто веде за собою учасників навчання, і того, хто всіма способами сприяє, щоб учасники самі визначалися в пріоритетах свого навчання і способами досягнення мети. Успішність виконання ролі фасилітатора викладачем визначається тим, наскільки учасники через деякий час виявлятимуться здатними самостійно визначати завдання потрібні для досягнення мети навчання, і знаходити шляхи/способи їх вирішення. Як фасилітатор, викладач прагне вирішити наступні завдання:

- допомогти учасникам зрозуміти, що вони самі можуть визначити процес свого навчання та змін;
- допомогти кожному краще зрозуміти власну точку зору та думки інших учасників;
- уважно простежити процес послідовного опанування учасниками основних питань за тематикою навчання, своєчасно звернути увагу на недостатньо з'ясовані питання;
- допомогти учасникам усвідомити власні результати навчання, підтримати впевненість у власних силах, умінні індивідуально знаходити конструктивні способи вирішення завдань, розуміючи одночасно цінність колективної взаємодії, толерантності взаємин, що ведуть до позитивних довготривалих наслідків.

Викладач-фасилітатор організовує процес навчання так, щоб студенти самі цим навчанням керували. Це сприяє ефективності навчання, розширенню досвіду учнів, збільшенню можливостей його застосування на практиці. Фасилітатор допомагає учням знайти власний шлях до набуття знань та внесення змін у своє життя.

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 її 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 [4].

Разом з тим підкреслимо, що взаємодія коуча і студентів має проходити чотири взаємообумовлені етапи:

1. Постановка цілей.
2. Усвідомлення реальності.
3. Створення та пошук нових ресурсів.
4. Необхідні заходи.

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 консультованого;
- 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 витрачати;
- 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. Gal11wey).

Тьюторство. У нових умовах тьютор вирішує завдання не тільки супроводу науково-дослідної діяльності студентів і магістрантів, але і пошуку умов для входження вищого навчального закладу в міжнародний освітній простір. Сьогодні під терміном «тьюторство» прийнято розуміти супровід індивідуальних освітніх програм.

Тьюторство в Європі має багатовікове коріння: воно було поширення в XI–XII століттях — в тому момент, коли університети, що виростили з монастирів, стали відкритими суспільними інститутами. Зокрема, приблизно, 90% занять в Оксфордському і 75% в Кембріджському університетах проводиться тьютором з одним або двома студентами. Росія і Україна в XVIII столітті прийняли німецьку модель університетів, засновану на системі кафедр і учбових програм, визначених кафедрами і обов'язковими здебільшого для студентів. На даному етапі перед фахівцями поставлено завдання розробки стандартів тьюторської діяльності, яка набула широкого поширення на всіх рівнях освіти, — від дошкільного до вищого професійного.

У найближчій перспективі, на нашу думку, у вищих навчальних закладах тьютори будуть більш затребувані — у зв'язку з вимогами Болонської конвенції, побудованих на посиленні принципів варіативності, відвертості, практичної спрямованості освітніх програм. Поширення кредитно-модульної системи, розраховано на побудову індивідуальних траєкторій навчання для кожного студента на основі самостійного вибору значної частки (до 50%) курсів і модулів, надасть більше можливостей реалізувати інновації у вищому закладі.

Тьютор може розглядатися як самостійна професія і як додаткова професійна компетенція у професора, педагога додаткової освіти. Наприклад, там, де організуються профільні класи, розвивається проектна і науково-дослідна діяльність — такі фахівці необхідні.

Тьютора характеризує два рівні роботи: перший — направлений на реалізацію процесів адаптації і професіоналізації. В університетах нового типу буде потрібно другий рівень роботи тьютора — як експерта, аналітика, дослідника, управлінця у сфері нових знань і технологій.

У нових умовах тьютор вирішує завдання не тільки супроводу науково-дослідної діяльності студентів і магістрантів, але і пошуку умов для входження вищого навчального закладу в міжнародний освітній простір.

Науковцями розроблена модель тьюторської діяльності, що передбачає чотири різних позиції: тьютор-стажер, академічний тьютор, тьютор-наставник і тьютор-супервизор.

Як показав досвід, тьюторський супровід активно застосовується як для керівництва практикою студентів, так і для розвитку різних освітніх компетенцій. У цій сфері існують цікаві технології – такі, як «критичне мислення» або «подвійний щоденник» (необхідні для аналізу тексту), «розумна карта» (для ефективнішого засвоєння нового навчального матеріалу і самоосвіти). Широку популярність набуває технологія «портфоліо», яка, на думку фахівців, дозволяє не тільки якісно відстежувати процес навчання, але і супроводжувати особистісне зростання студента, стимулюючи його до досягнення успіхів не тільки в отриманні знань, але і в позааудиторній діяльності. Крім того, існують самі різні моделі взаємодії тьютора із студентами.

Висновки. Сучасні зміни навчання у вишу вимагають від викладачів зміни психологічних установок, розширення функцій, впровадження інновацій у навчальний процес. Характеристика сучасного викладача стає більш багатогранною, де домінують такі складові: знання дидактики; навички роботи з студентами в режимі суб'єкт-суб'єктних взаємин; уміння співчувати, бути толерантними. Сучасний викладач – це педагог інноваційного типу який має бути мобільним, компетентним, комунікабельним, творчим, мати навички проведення дослідної роботи, здатний виступати у ролі фасілітатора, тьютора тощо. Безумовно, це пов'язане із якісними змінами в організації навчально-виховного процесу вишу. Тому у подальшому досліджені нами будуть визначені методи активізації навчання студентів.

Література та джерела

1. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. 1995. - № 2, - С.64.
2. Войтко А. І. Професійна активізація молоді на основі професійних проб : методичний посібник / А. І. Войтко, М. С. Янцур – Рівне : МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1996. – 55 с.
3. Козырев В. Магистратура в системе высшего педагогического образования / В.Козырев, С.Сенашенко // Альма матер (Вестник высшей школы), - 1998. - № 6. – С. 13-17.
4. Паршиков Юрий. Коучинг и дистанционное обучение / Управление персоналом. - № 8, 2005. – С. 11-14.
5. Пермінова Л.А. Використання методів активного навчання дорослих. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». № 19. – Ужгород:Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», 2010. – С.199-203.
6. Пермінова Л.А. Развитие профессиональных умений руководителя общеобразовательной школы в системе курсовой переподготовки: Монография. / Л.А.Пермінова. – Херсон: Айлант, 2007. – 216 с.

В статье раскрываются современные подходы к определению характеристики преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: характеристика преподавателя высшей школы

In the article the modern approaches to the determination of description of a teacher of a higher educational establishment have been considered.

Keywords: description of teacher of higher school.

УДК 37.018.1 (477.87) «18/19»

РОЛЬ СІМ'Ї В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.ДУХНОВИЧА

Петрус Мар'яна Василівна,
м.Мукачеве

У статті розглядається проблема творчої самореалізації українського педагога О.Духновича в аспекті сімейного виховання як першорядного в арсеналі впливу на дітей. Подаються основні засади, напрями і методика виховання дітей у сім'ї.

Ключові слова: сім'я, сімейне виховання; мета і завдання, напрями, методи, засоби сімейного виховання.

Постановка проблеми. Система гуманістичних поглядів, створена педагогами, філософами та діячами культури є надбанням громадської і педагогічної думки впродовж століть. Важливе місце у розв'язанні проблеми виховання дітей і молоді належить мислителю австрійських русинів і усього українського народу Олександрові Васильовичу Духновичу (1803-1865). Натхненник нової педагогічної плеяди, корифей педагогічної думки, автор «Народної педагогії», новаторської книги, яка у значній мірі випереджала тогочасну педагогічну думку, озброювала українських вчителів та батьків прогресивною методикою навчання і виховання дітей. Це не конгломерат окремих педагогічних положень чи ідей, а аргументована і вмотивована концепція народної освіти, детальна розробка таких напрямків виховання як моральне, трудове, фізичне, статеве. Не дивлячись на їх багатогранність, теза про важливість сім'ї в арсеналі впливу на дітей займає першорядне значення і залишається вже тривалий час актуальною.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема, що

стала предметом вивчення, неодноразово порушувалася багатьма авторами. Щоправда, йдеться про загальний аналіз педагогічної діяльності вченого. Вагомим внеском у дослідження педагогічного спадку О.Духновича є праці таких авторів, як М.Алмашій, В.Гарпко, В.Гомоннай, С.Жупанин, А.Машталер, Ф.Науменко, В.Туряниця та ін.

Мета статті полягає у висвітленні ключової ролі сім'ї в процесі становлення особистості у педагогічній спадщині О.Духновича.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будучи добре ознайомленим з тогочасним станом сімейного виховання, О.Духнович розкрив причини недостатньої результативності виховного процесу, розробив шляхи розв'язання цієї проблеми. Це одна з перших спроб на Україні дати продуману систему сімейного виховання.

Мету і завдання сімейного виховання просвітителів вбачав у повній відповідності із своїми педагогічними поглядами: «Батьки повинні... на користь суспільства їх призначати, словом про душевне і тілесне блаженство піклуватися» [4, с.9].

Ідеал О.Духновича – вихована людина. Він застерігав батьків, які головною метою вважають максимальне задоволення матеріальних потреб дітей. «Дай сину твому здоровий нрав, дай ему науку, способность, трудолюбие, доброе сердце, дай ему добрую волю, и уже дал еси ему богатство».

Цікавою є думка науковця про те, що про розвиток дитини треба дбати вже тоді, коли батько і мати тільки задумали мати

дитину. Це повинно знаходити втілення у прагматичному способі життя, морально-психологічному, сприятливому, оптимістичному і життєрадісному стані [2, с.42].

О.Духнович ставив акцент на тому, що, по-перше, «родители должны детей... здоровыми родить» [4, с.9], а здоров'я дитини, як відомо, бере початок у психічному та фізичному здоров'ї батьків, а тому закликав їх уникати будь-яких негативних впливів. Адже давно відомо, що процвітання нації залежить від міцної і здорової родини. Вимагав від усіх дорослих людей з великою осторогою ставитися до одруження, в результаті якого вони беруть на себе повну відповідальність за здоров'я нової генерації. Закликав уникати розбещеності в особистому житті, адже okazіональне знайомство і несерйозне одруження, на думку педагога, може принести чималу шкоду дітям, їх майбутньому розвитку [5, с.45].

Історичний дискурс засвідчив, що в часи О.Духновича домашні умови трудящих були дуже тяжкими. Злиденність закарпатського селянства, непосильна праця, постійні нестатки і голод призводили до того, що батьки йшли до корчми і там заливали своє лихо горілкою. Це призводило до ще більшого розорення, породжувало сімейні сварки, відчай і безнадію. Педагог ратував на шкідливість, згубний вплив пияцтва на потомство. З особливою відразою ставився до вживання алкоголю, бо глибоко переконаний, що діти «от пьяных родителей» розвиваються ненормально, ростуть апатичними, розумово відсталими. Радив батькам сторонитися «корчми, як от біса пекельного», не пити «паленьки» та вина, держати себе у «трезвенности» [4, с.4].

Головними мірилами сімейного виховання О.Духнович вважав такі:

1. Діти мають родитися в законному шлюбі. Це має значення, бо слава роду, моральні якості майбутньої родини продовжуються в генетичному коді попередників роду і «слава роду чоловіку от чести отца его зависит» [4, с.23].

2. Діти мають народжуватися здоровими і тільки від здорових батьків. Які батьки, такі й діти, бо «из гнезда совегого никогда не происходит соловей, а только ухатая сова» [4, с.23].

3. В сім'ї мають бути створені сприятливі умови в період вагітності матері. Мати на цьому етапі – біологічна колиска дитини, констатує О.Духнович, система її життєзабезпечення – прообраз світу, в який дитині треба прийти. Зате в сім'ї має панувати розвиток дитини природним шляхом, куди входить природне харчування, фізичне загартування, наявність відповідних санітарно-гігієнічних умов [1, с.50].

Домінантні лінії у вихованні та первинному розвитку психічно повноцінної людини педагог спрямовував на вирішальну роль батьків. Вони відповідальні перед Батьківщиною, перед суспільством за виховання своїх дітей. Формування батьків як педагогів є важливою проблемою. Адже вони є першими вихователями своїх дітей і це їх «естественная повинность».

Провідну роль у вихованні О.Духнович відводив берегині сім'ї, хранительці домашнього вогнища - матері, маючи на увазі не лише біологічні фактори, а й соціально-побутове становище. Він стратегічно націлював на те, що «должность матери больше есть нежели отца, к отротачы». Мати, на думку педагога, краща, ніж батько, вихователька, від неї – з її природними задатками і особливостями характеру: ніжність, душевна теплота, чутливе і любляче серце, наполегливість, терпеливість, – багато в чому залежить формування характеру родини. Материнська любов – найніжніша й водночас найбезстрашніша рушійна сила розвитку дитини, але вона має бути розумною, освітленою свідомістю обов'язку. Матерів, які нехтували своїм природним обов'язком називав «зозулями», вважаючи їх поведінку аморальною. І особливо засуджував тогочасні традиції, за якими після народження дитину віддавали на годування й виховання нянькам, гувернанткам. О.Духнович радив матерям самим виховувати своїх дітей, бо це їх святий обов'язок [5, с.44].

Бажання до взаємної допомоги, глибоку повагу до батьків і старших містять віршовані рядки азбуки «Книжица читальная для начинающих»:

Знай, дітино, честовати
Родителей: отца, мати
І старшого все слухай,
Чести каждому отдай.

Головним гарантом виховання у сім'ї вчений вважав цілеспрямованість цього процесу, зв'язок між родинним і шкільним вихованням, усвідомлення його кінцевої мети. Тому школа має бути зорієнтована на родину, її потреби та вимоги і має працювати із сім'єю в умовах співробітництва. Духнович постійно роз'яснював батькам, що виховання потрібне для того, щоб підготувати дітей до праці і суспільного життя. А це може забезпечити «вище виховання», яке дає школа. Тому підготовка дітей до школи є важливим громадянським обов'язком кожної сім'ї.

Беззаперечним є той факт, що дитину не можна виховувати частинами: сьогодні – фізично, завтра – морально, післязавтра – естетично. Формування різноманітних рис майбутнього громадянина має відбуватися одночасно і гармонійно, хоча й незавжди рівномірно. Звісна річ, що сутність цього питання панормально закроена в концепції сімейного виховання мислителя. Вона охоплює собою і поради для батьків відносно гігієни особистого життя, щоб «во-первых, діти уже здоровими родити» [4, с.9], і поради в справі «тілесного чад блаженства», морального, інтелектуального, патріотичного і статевого виховання.

На перший план цієї планомірної системи педагог ставив фізичне виховання, бо пріоритет здоров'я є найвищий. У сім'ї воно забезпечується створенням здорового способу життя, правильною організацією розпорядку дня, загартуванням організму. Фізичне загартування О.Духнович розглядав як найважливіший профілактичний засіб від хвороб, підготовку організму до майбутньої нелегкої праці, подолання труднощів, «ибо через упражнение тело крепится и способнейшее на всякий нечаянный случай стихий природных; далее твердость тела в молодости есть напутие к старости». Для зміцнення здоров'я рекомендував проводити з дітьми фізичні вправи, ігри на свіжому повітрі. Поєднання фізичного розвитку із грою у концепції О.Духновича не є самоціллю: у грі він вбачає важливий засіб інтелектуального розвитку, пізнання життя, набуття соціального досвіду.

Відрадно, що вже в ті часи згідно з прогресивними твердженнями проголошувалася гармонія «тілесного і духовного» розвитку. Однак не можна ігнорувати і той факт, що разом з цим, вся церковна ідеологія твердила, що між «душею і тілом» - непрохідна межа, що фізичне начало в людині розвивається незалежно від духовного, що людина – «створіння боже» і цьому «створінню» треба піклуватися не про тіло, а про «спасіння своєї душі», про вічне блаженство на тому світі [5, с.45].

Сім'я, за переконаннями педагога, має нести повну відповідальність за моральне виховання. Підкреслював величезне значення особистого прикладу батьків. Вони повинні пам'ятати, що дитина «все сприймає, що бачить або чує». Тому «найбільш важливо, щоб батьки добрий приклад подавали» [4, с.11].

Основне завдання морального виховання О.Духнович вбачав у вихованні дітей в дусі «доброчесності», яку він розумів досить своєрідно, пов'язуючи її з цінностями християнства. Проте в цілому у визначенні завдань вчений виходить далеко за межі релігійних мотивацій. Він підкреслював, що залежно від того, яке виховання отримує дитина в сім'ї, такою вона і буде: «...человек бывает тем, к чему приспособиться от молодых нхтей, привыкнет к тому или сему делу, закрпелется в мягкое сердце его добрый нрав, и бывает по обыкновению добрым или злым» [4, с.11]. Отож, саме в перші роки життя дитини слід прищеплювати їй найблагородніші риси, бо перші дитячі враження залишаються на все життя.

Вирішальним фактором сімейного виховання О.Духнович вважав моральну атмосферу, яка падає у сім'ї: сердечність у взаємовідносинах батьків і дітей. З дітьми треба поводитися ніжно, вміло користуватися похвалою і засобами покарання, не забуваючи, що від «излишества похвал дети надуваются и напоследок непокорны бывают». Рішуче засуджував тих батьків, які «тиранами показуются дитям», ставлять за найменшу провину на коліна, б'ють по обличчю, крутять вуха, і перекону-

вав, що вони цілий людський рід погубити можуть. Батьки завжди мають бути зразком тактовності, справедливості, правди, щирості, чесності, порядності для дітей.

Та слід відмітити, що в окремих випадках О.Духнович навіть допускав фізичні покарання, хоча знову ж таки, з різними застереженнями, особливо щодо фізичних покарань дівчаток. Але в цілому визнання фізичних покарань суперечить його гуманістичній концепції виховання. Він звертав увагу на такі вади дітей, як нечесність, схильність до крадіжок, підступність, заздрість. Давав конкретні рекомендації щодо виявлення перших симптомів неправильного формування особистості, подолання цих негативних проявів.

Трудове виховання в українській родині закладає основи майбутнього життя дітей. Воно забезпечує розуміння праці як вищої цінності людини, формує працьовитість, господарність. Дієвим чинником сімейного виховання є спільна трудова діяльність батьків і дітей. Дітей слід залучати до сімейної праці, вони повинні мати конкретні трудові обов'язки, адекватні їх віковим можливостям. Така співпраця дітей з батьками має сильніший виховний вплив, ніж словесні повчання. О.Духнович розглядав трудове виховання як запоруку підготовки до життя, можливість до самореалізації особистості і вважав, що діти, виховані в корисній праці, успішніше переборюватимуть труднощі в житті, навчатись брати від природи її численні блага. Застерігав батьків від сумних наслідків неробства дітей: «Здесь есть фундамент и корень жебрачества... Соромтеся жебрачного хлеба, бо кто раз попробовал жебрачный кусок, тот своего уже никогда не будет иметь». Ідею трудового виховання дітей у сім'ї мислитель розвивав у п'єсі «Добродетель превышает богатство», в якій рішуче засуджував батьків, які замість того, щоб виховувати чесних і працьовитих громадян, дбали тільки про те, щоб створити собі достаток, багатство, задовольняти їх примхи, оберігати від праці [7, с.141].

Щастя людини педагог вбачав у праці. «Ленухи», гультяї, дармоїди – люди аморальні, у них немає совісті, вони не можуть бути щасливими. Праця формує характер, сприяє вихованню мужності, уміння переборювати перешкоди в житті. Тож виховання у сім'ї має спрямовуватись на виховання активної, діяльної людини. Синів радить привчати до різних робіт у сільському господарстві, навчати ремеслам малярства, різьбярства, ковальської справи, а дочок – в «женских работах наставляти...», в рукоделі... в резанні» [4, с.37].

О.Духнович звертався до батьків і їх дітей, запевняючи, що всі трудові професії рівні і почесні, якщо вони дають користь людству.

Особливе значення вчений надавав ставовому вихованню дітей у сім'ї. Наголошував на ціломудреності у ставовому відношенні, звертав увагу на сексуальний розвиток дитини. Ведучи мову про мастурбацію у дітей і підлітків, педагог дає чіткі поради щодо запобігання їй: займати максимум вільного часу дитини, відправляти спати не раніше певного часу, коли дитина оптимально стомлена [6, с.21]. На його думку, успіх сімейного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту, традицій сімейного життя: порядку в сімейному господарстві, залучення дітей до розподілу бюджету сім'ї, загального режиму дня, дотримання певних сімейних правил (кожна річ має своє місце, прийшов з прогулянки – вимий руки та ін.). Домашній затишок облагороджує дітей.

Не оминув своєю увагою О.Духнович і громадянське виховання дитини у сім'ї. Сім'я ростить громадянина. Ця теза давно усвідомлена педагогікою. Через усю творчість педагога проходить думка про виховання людини-громадянина і патріота, корисного своєму народові, своїй Батьківщині, здатного в будь-якій праці задовольнити як свої, так і громадські потреби. Одне з найголовніших завдань батьків – виховати у дітей почуття патріотизму, священного почуття любові до рідної Батьківщини, поваги і приязні до людей і народів інших національностей, народностей та віросповідання. Бо якщо з дитинства батьки не привчать дітей до цього, не виховують любові до свого народу, то з дітей виростуть космополіти – апатичні люди, позбавлені почуття патріотизму, відірвані від інтересів своєї Батьківщини,

чужі своєму народові.

О.Духнович пристрасно боровся за самоутвердження рідного народу, проти денаціоналізації, асиміляції, соціальної несправедливості. Закликав кожного батька стати зразком, позитивним прикладом служіння народові, Батьківщині своєю працею, відданістю, готовністю при необхідності захищати її від нападників та зрадників. Так, у творах «Батьківщина», «Басня противно стыдящихся своей народности» О.Духнович суворо засуджував всяку байдужість молодих людей до долі свого народу, засуджував і їх батьків, які заради кар'єри придушували в своїх дітях почуття національної гідності. Адже часто діти закарпатських багатіїв та духовенства, здобувши освіту у Будапешті чи Відні, починали цуратися свого народу, рідної мови, національної культури [5, с.45-46].

Любов о свого народу, яку, за словами просвітителя, не можна затаїти, як не можна затаїти свою кров, треба виховувати змалку. Для цього батькам слід застосовувати різноманітні методи і прийоми, зокрема переконання, особистий приклад, змагання, залучати дітей до практичної роботи на благо людей, Вітчизни. Насамперед необхідно навчити любити рідну природу, берегти її щедроти і красу, примножувати багатство своєю працею.

Сам О.Духнович був істинним патріотом, вірним Сином і Батьком закарпатського народу. Хоча варто врахувати той суміжний факт, що живучи в Австрійській монархічній державі, своєю справжньою Вітчизною вважав Україну, а себе – русином, українцем. В часи посиленого національного гніту українців Закарпаття і Східної Словаччини, коли одна частина інтелігенції, соромлячись свого бідняцького походження, мадяризувала свої прізвища, О.Духнович з гордістю писав:

Я русин був, есмь і буду,
Я родився русином,
Честный мой род не забуду,
Останусь его сином.

Цей вірш став народною піснею закарпатців-українців, своєрідним гімном, який закликав боротися з національним поневоленням.

Хоча О.Духнович не подає переліку методів виховання, як не подає і самого визначення методу, вживаючи терміни «правило», «способ». Однак, проаналізувавши ті методичні поради, які він подає на сторінках «Народної педагогії», ми можемо прийти до висновку, що він рекомендує ефективну і дієву методику виховання дітей в сім'ї. Методи сімейного виховання за О.Духновичем мають свою специфіку: надзвичайну роль у вихованні дітей відіграє особистий приклад батьків, їх авторитет; вплив на дитину є більш індивідуалізованим і здебільшого ґрунтується на її конкретних вчинках. Головною умовою батьківського авторитету мислитель вважав чесну працю, патріотизм, поведінку дорослих в сім'ї і поза нею. Традиції ж української народної педагогіки енергійно підкреслюють: «Яке дерево, такий клин, який батько, такий син». Застерігав батьків від необачних вчинків, закликав до мудрості і виваженості у діях. Наводячи сентенцію про те, що «діти розбещених батьків теж розбещеними бувають... і замість добродетельності розплідять злонравність і розбещеність у цілому суспільстві». А тому, на думку О.Духновича, найважливіше у вихованні, – щоб батьки і вихователі «отрокам своим добрый пример подавали» [4, с.12].

Найнефективнішими методами впливу на психіку і поведінку дитини, вчений вважав роз'яснення (переконання, настанови, поради, розповідь); вправи і привчання; приклад; створення виховних ситуацій; заохочення (похвала, подарунки), осуд і покарання. Обстоював пріоритетність не стільки міри покарання, як її профілактики. Методи несуть на собі яскравий відбиток виховних цілей тієї чи іншої родини.

Різнорізними є засоби вирішення виховних завдань в сім'ї. Серед них: слово, праця, домашній побут, фольклор, духовний і моральний клімат родини, сімейні традиції, символи, атрибути та ін.

Висновки і перспективи. Отже, педагогічний спадок Олександра Духновича, має неопініме значення, є міцною підвалиною для створення сучасної системи сімейного виховання, по-

требує узагальнення, глибокого наукового аналізу, виражених оцінок. Його ідеї і сьогодні мають суттєву пізнавальну вартість, велике теоретичне і практичне значення. Можна з упевненістю констатувати, що погляди визначного педагога на сімейне виховання є актуальними в умовах сьогодення, не втратили свого історичного, пізнавального і виховного значення. Ціком закон- мірно, що сучасний стан розвитку людської цивілізації висуває все нові й нові вимоги до системи виховання молоді, оскільки

цей процес не може бути стереотипним для всіх часів. Водно- час в умовах інтегрування України в європейський освітній про- стір необхідно творчо використати найцінніші теоретичні здо- бутки й практичний доробок О.Духновича в контексті сімейного виховання. Реалізація сукупності його порад може привести до належних зрушень у системі взаємодії сім'я-школа-суспільство.

У перспективі передбачається обґрунтування умов адап- тації педагогічних ідей О.Духновича в сучасному освітньому просторі.

Література та джерела

1. Алмашій М. О.В.Духнович – патріарх народної освіти на Закарпатті / Михайло Алмашій // Календар «Просвіти» на 1993 рік. – Ужгород : ВАТ «Патент», 1993. – С.86-88.
2. Гарапко В. Творчість О.Духновича / В. Гарапко. – Мукачево, 2004. – 56 с.
3. Гомоннай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.) / В.В.Гомоннай. – Ужгород, 1992. – 286с.
4. Духнович А. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских : ч. 1 / Александр Духнович. – Львов, 1857. – 91с.
5. Коваль М. Ф. «Родители є першими наставниками чад своїх...» / М.Ф.Коваль // Рад. школа. – 1965. – №5. – С.44-46.
6. Лемак М. Психолого-педагогічні аспекти соціальної роботи у працях О. Духновича та А. Волошина / М. Лемак // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород, 2000. – Вип. 3. – С. 119-124.
7. Машталер А. В. Педагогічна і освітня діяльність О. В. Духновича / А.В.Машталер. – К. : Рад. школа, 1966. – 150 с.

В статтє рассматривается проблема творческой самореализации украинского педагога О.Духновича в аспекте семей- ного воспитания как первостепенного в арсенале влияния на детей. Представляются основные принципы, направления и методика воспитания в семье.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание; цель и задания, направления, методы, средства семейного воспитания.

The article considers the problem of creative self-realization of the Ukrainian teacher О.Духновича in the aspect of family education as a priority in the arsenal of the impact on the children. Presented the main principles, directions and methods of education in the family.

Key words: family, family upbringing; the purpose and tasks, directions, methods, means of family education.

УДК 74102.я7

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО-ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Пинзенік Олена Мафтеївна,
м.Мукачево

У статті визначені особливості організації фахової підготовки майбутніх вихователів до формування у дітей до- шкільного віку екологічно доцільної поведінки.

Ключові слова: екологічно доцільна поведінка, екологіч- на культура, підготовка спеціалістів.

Зміни в сучасному суспільстві, інтенсивні техногенні змі- ни, що негативно впливають на стан довкілля, вимагають акту- алізацію підходів до формування в молодого покоління нового екологічного мислення, екологічно доцільної поведінки.

Обов'язковими компонентами системи національного ви- ховання і освіти в Україні є формування компетентності дитини у сфері «Природа», що є передумовою становлення цілісності особистості. Саме дошкільний вік є періодом становлення осо- бистості дитини, коли приймаються певні норми і зразки пове- дінки, формуються ціннісні орієнтації на основі власних потреб і мотивів. За Базовим компонентом дошкільної освіти метою розвитку і виховання особистості дитини через сферу житте- діяльності «Природа» є формування елементів екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, розвиток практичних умінь, дбайливого ставлення до її компонентів [2]. Отже, досяг- нення рівня екологічного стилю мислення та гармонійного роз- витку особистості є критерієм ефективності організації всього навчально-виховного процесу в дошкільному закладі.

Важливу роль у вирішенні даної проблеми відіграє сис- тематичне планомірне формування життєвої компетентності дитини досвідченими педагогами-спеціалістами, які б володіли вмінням організації цілеспрямованої педагогічної роботи з ви- ховання у дітей відповідального ставлення до об'єктів та явищ

природи, а також з формування елементарних навичок самоза- хисту дитини у природному довкіллі з метою збереження свого життя та здоров'я.

Проблеми екологічного виховання та формування еко- логічної культури підростаючого покоління були предметом досліджень як класиків педагогічної думки (В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.), так і сучасних учених (О.Бараш, Я.Габев, С.Дерябо, А.Кузьмінський, В.Ясвін та ін.), методистів (Н.Байбара, О.Біда, Н.Коваль, Г.Пустовіт, В.Химинець та ін.).

Концепція та психолого-педагогічні дослідження підготов- ки педагогів до формування особистості засобами природи ви- світлені в працях вчених: Г.Марочко, З.Плохій, Б.Андрієвського, Н.Лисенко, Н.Горопахи, Н.Яришевої та ін. Так, зокрема, Н.Лисенко, розкриває принципи організації і керівництва еко- логічним вихованням дітей з використанням спостережень, по- шуково-дослідницької діяльності, показує різні шляхи розвитку пізнавальних інтересів до природи.

Питання підготовки студентів до здійснення роботи з еко- логічного виховання піднімається Б. Андрієвським, який під- креслює, що основою єдиного еколого-орієнтовного освітньо- виховного процесу має стати глибоке усвідомлення принципу єдності людини і природи, як взаємозалежних і взаємодіючих єдиного цілого в біосфері. Щодо навчання та підготовки сту- дентів до здійснення роботи з екологічного виховання, то вони мають носити цілісний, освітньо-виховний характер [1].

Однак, не дивлячись на широке висвітлення питань еко- логічного виховання підростаючого покоління, проблема еколо- гічно доцільної поведінки у дошкільників у природному довкіллі вимагає подальшого дослідження.

Метою статті є визначення особливостей міжпредметних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

Відповідно до мети визначено завдання, що передбачають виявлення ролі дисциплін природничого циклу у професійній підготовці майбутніх вихователів до формування у дошкільників екологічно доцільної поведінки, а також забезпечення ефективності формування ціннісного ставлення студентів до власного здоров'я та життя, до оточуючого природного середовища.

В процесі здійснення роботи з формування компетентності дитини у сфері «Природа» основним завданням вихователя є виховування у дітей свідомого ставлення до загальнолюдських та природних цінностей з метою збереження життя в природному довіллі. Саме розуміння фахівцями основних пріоритетів даної проблеми, а також активне засвоєння знань природничого характеру дозволить підготувати висококваліфікованих спеціалістів.

Особливої актуальності у зв'язку з вищезазначеними проблемами набуває питання підготовки педагогічних кадрів дошкільних навчальних закладів, здатних у повній мірі здійснювати вирішення одного з найважливіших завдань сьогодення - виховання у підростаючого покоління екологічного світогляду, мислення та культури заради збереження природного довілля, особистого здоров'я та життя. Адже однією з головних функцій будь-якої держави є забезпечення безпеки дітей.

Цілісна підготовка педагогів-дошкільників передбачає вивчення декількох курсів природничих дисциплін, зокрема, основ природознавства та методики ознайомлення дітей з природою, технології екологічного виховання, а також предметів, пов'язаних з екологічно-доцільною поведінкою: основ методичних знань, основ безпеки життєдіяльності (БЖД), основ екології. Саме ці предмети забезпечують усвідомлене засвоєння студентами знань про зв'язки та взаємозалежності в природі, що є основою екологічно доцільної поведінки.

Так, під час вивчення навчальних дисциплін «Основи екології» та «Основи безпеки життєдіяльності» студенти виконують завдання лабораторних, практичних робіт, переглядають документальні фільми, слайди, які демонструють дію екологічних законів, вплив небезпечних природних явищ на здоров'я та життя людей, вплив людської діяльності на природу. Істотний вплив на формування екологічних знань та вмінь має і проведення диспутів зі студентами на зазначені теми. Адже під час диспутів зростає ймовірність створення передумов (психологічних, організаційних, пошукових) для розширення екологічного кругозору та відповідальності особистості. Цьому сприяють також науково-пошукові та науково-експериментальні дослідження студентів.

Майбутній вихователь, який намагається формувати у дошкільників екологічно-доцільну поведінку, має бути відповідальним за ті знання, уміння й навички, яких набувають діти. Тому особливого значення набуває самостійна підготовка студентів, яка за своїм обсягом, значущістю та змістом повинна перевищувати ті знання, які були набуті упродовж навчання у вищому навчальному закладі.

Забезпечити ефективність самостійної діяльності студентів у навчальному процесі можливо за умови належної науково-методичної бази. Так, в процесі викладання курсу «Основи природознавства і методика ознайомлення з природою» широко використовуються розроблені посібники «Ознайомлення дошкільників з природою Закарпаття», «Дітям про природу Всесвіту», хрестоматійний та енциклопедичний матеріал. Особлива увага під час виконання самостійної роботи акцентується на підбір практичного матеріалу для роботи з дошкільниками, що сприяє засвоєнню знань про екологічно доцільну поведінку. Студенти визначають правила поведінки в природі, обґрунтовують позитивний та шкідливий вплив деяких природних факторів на життя та здоров'я людини тощо.

На заняттях з методики ознайомлення з природою студенти «програють» педагогічні ситуації, моделюють роботу з дітьми, визначають навчально-виховні завдання, метою яких є

природоохоронна освіта, формування екологічної культури дошкільників. У ході педагогічної практики студенти оволодівають вмінням складати плани і правильно обирати необхідні засоби охорони навколишнього середовища, проводити тематичні заходи, під час яких удосконалюють вміння дітей застосовувати природоохоронні знання у повсякденній діяльності.

Останнім часом з'явилась велика кількість наукових та методичних джерел, основною метою яких є не тільки висвітлення питань безпечної життєдіяльності, а й навчання молоді способам забезпечення самозахисту від шкідливого і небезпечного впливу як природного, так і антропогенного походження.

Так, деякі питання з безпеки життєдіяльності розглядаються у посібнику Ю.Я.Хотунцева "Екологія та екологічна безпека". Серед них – природні засади виникнення несприятливих екологічних ситуацій (виверження вулканів, землетруси, зсуви, повені, урагани, стихійні лиха, що завдають шкоди сільському господарству; загальні закономірності виникнення природних стихійних лих), надзвичайні екологічні ситуації, антропогенні фактори виникнення екстремальних екологічних ситуацій [5].

Новий напрям міждисциплінарних досліджень, який сформувався на стику природничих та гуманітарних наук, висвітлено у посібнику "Основи соціальної екології" В.А.Сітарова та В.В.Пустовойтова. Авторами визначено предмет соціальної екології, розкритий її категоріальний апарат, аналіз ключових соціально-екологічних проблем. Особливо представлені основні напрями прикладних соціально-екологічних досліджень (екологія поведінки, екологічна психологія, екологічна педагогіка) [4].

Оволодіння такого роду знаннями дозволяє студентам у процесі самостійної підготовки визначити основні поняття: безпека, небезпека, екологічно безпечна поведінка, а також бути обізнаними з екологічними проблемами.

Формуванню практичних умінь та навичок екологічно доцільної поведінки сприяє організація та проведення навчальної практики з природознавства. Метою практики є вивчення природи найближчого довілля, організація природоохоронної діяльності студентів. Однією з форм роботи, що проводиться з метою усвідомленого ставлення до екологічних проблем, є презентація студентами екологічних проектів, програм та моделей, змістом яких є ознайомлення дошкільників з правилами гармонійного існування людини і природи. Використання студентами певної кількості літературних джерел у процесі підготовки до презентацій, сприяє формуванню у майбутніх фахівців уміння доводити власну точку зору, а відтак і формувати педагогічний стиль мислення.

Результатом фахової підготовки студентів має стати переконливість у тому, що сформовані у дошкільників екологічні знання та уявлення будуть сприяти розвитку почуття обережності у природі, екологічного стилю мислення та екологічної культури у дітей. Відтак усвідомлення значення найважливіших цінностей людини - життя та здоров'я, а також ролі екологічно безпечної поведінки особистості у природі повинно стати основним пріоритетом у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. Процес виховання повинен передбачати привчання особистості до позитивної екологічної поведінки і виробляти звичку до неї. Це завдання можна розв'язати у процесі конкретної екологічної діяльності, що в певних умовах сприяє виробленню вмінь, звичок, рис характеру, засобів поведінки. Цьому сприяють такі методи як привчання, вправи, доручення, виховні ситуації. Зазначені методи студенти обговорюють та аналізують під час презентацій особистих програм, диспутів, лабораторних занять.

Отже, розкриті нами особливості міжпредметних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів до формування екологічно доцільної поведінки дітей ґрунтуються на активній навчальній діяльності студентів, умінні творчо мислити, формувати у них усвідомленого ціннісного ставлення до особистого здоров'я, життя та природного довілля. У подальшій роботі нами буде визначено найбільш продуктивні організаційні форми та методи роботи із студентами з проблеми формування екологічно доцільної поведінки дошкільників.

Література та джерела

1. Андрієвський Б.М. Формування екологічної культури майбутнього вчителя початкових класів / Б.М.Андрієвський // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. - №6, 2011. - С.10-13
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. - №1. - 1999. - С.6-19
3. Качинський А. Без наукових засад екобезпеки не вибудуєш/ А.Качинський, П. Загороднюк // Віче. Теоретичний і громадсько-політичний журнал. - № 1(70). - Січень. - 1998. - С.45-47
4. Ситаров В.А. Основы социальной экологии / В.А. Ситаров, В.В.Пустовойтов: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - 280 с.
5. Хотунцев Ю.Я. Экология и экологическая безопасность/ Ю.Я.Хотунцев: Учеб. пос. для студ. высш. уч. зав. - М., 2004. - С.318

В статье определены особенности организации профессиональной подготовки будущих воспитателей к формированию у детей дошкольного возраста экологически целесообразного поведения.

Ключевые слова: экологически целесообразное поведение, экологическая культура, подготовка специалистов.

The author of the article has paid much attention to the peculiarities of organization of professional training of future educators to the forming of ecologically-expedient behavior in preschool children.

Keywords: ecologically-expedient behavior, ecological culture, specialists' training.

УДК 364.442.2

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Поліщук Віра Аркадіївна,
м.Тернопіль

У статті розкрито ґенезу професійно-етичних цінностей соціальної роботи, які слугують основою професійної субкультури і сприяють реалізації професійних норм і принципів. Обґрунтовано, що основою формування професійно-етичних цінностей соціальної роботи є її філософія.

З'ясовано, що цінності професійної соціальної роботи на метарівні трактуються в контексті глобальних цивілізаційних цілей і завдань. Макрорівень філософських цінностей соціальної роботи зумовлений корпоративними принципами і нормами взаємодії, відносинами і системою колективної відповідальності. Мезорівень цінностей соціальної роботи пов'язаний з ціннісними орієнтаціями окремих груп клієнтів і зумовлений необхідністю їх урахування. Мікрорівень філософських цінностей соціальної роботи відображає ціннісний спектр професійної взаємодії соціального працівника і клієнта.

Обґрунтовано, що найвищою цінністю є життя кожної конкретної людини. Цей концептуальний постулат є універсальним у визначенні суті соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна робота, цінності соціальної роботи, філософія соціальної роботи.

Постановка проблеми. Професійно-етичні цінності соціальної роботи слугують основою своєрідної системи професійної субкультури і сприяють реалізації професійних цінностей, норм і принципів. Основою формування професійно-етичних цінностей соціальної роботи є її філософія. На думку М. Сіпоріна професійну філософію представляє сукупність переконань і колективна совість, що притаманні кожній професії. «Така філософія є центральною частиною професійної субкультури, яка формує культуру тих, хто її опановує і тих, хто прийшов у професію, і в рамках якої здійснюється соціалізація. Таким чином філософія стає частиною професіоналізму»[7].

Виклад основного матеріалу. Філософія соціальної роботи почала формуватися на межі XIX–XX ст., коли США та європейські країни (в тому числі й Україна) фактично підійшли до оформлення професійної діяльності в галузі соціальної опіки з системою закладів допомоги. Професійне вирішення соціальних проблем у різних сферах людської життєдіяльності вимагало їх осмислення не тільки на мікро- і мезо-, а й на макрорівні. Такий підхід потребує розуміння здійснюваної діяльності у сенсі глобальних ціннісних орієнтирів.

У філософії соціальної роботи чітко простежуються такі основні підходи: гуманізм, позитивізм, утопізм, професіоналізм. Гуманістичні ідеї людини як найвищої цінності і вищої мети, сформульовані ще античними філософами Піфагором («Людина є мірою всіх речей») і Сократом («Пізнай самого себе»), набули поширення і впровадження у соціальній роботі в кінці XIX ст. завдяки реалізації ідей соціальної благодійності. Доктрина гуманізму базується на уявленні про задоволення життєвих потреб людини, коли суспільство прагне забезпечити мінімальні прожиткові стандарти індивіда.

У 20-х роках XX ст. у соціальній роботі модель гуманізму була замінена філософією позитивізму. Основою ідеології позитивізму стають біхевіоризм, фрейдизм, радикальна соціологія. Доктрина позитивізму полягає в абсолютизації знань взагалі і соціальних знань, зокрема. Критерієм об'єктивності стали знання, які дають можливість людям змінити зовнішні обставини; а науковий метод дозволяє реально оцінити мікро-, мезо- і макросоціальні процеси.

Філософія позитивізму у соціальній роботі відіграла як позитивну, так і негативну роль. Позитивний аспект полягав у тому, що використання наукових методів у системі соціальної і соціально-педагогічної діяльності сприяло становленню їх як сфери наукового пізнання. Проте абсолютизація наукового знання спричинила становлення пріоритетів дослідницького підходу і применшила при цьому значущість людини та її проблем. Це призвело до появи так званого «синдрому соціального працівника», який проявлявся у тому, що професійні соціальні працівники віддавали перевагу не аналізу і знаходженню реальних способів вирішення конкретної ситуації чи проблеми клієнта, а збиранню статистичних даних, веденню протоколів та іншої документації.

На зміну парадигмі позитивізму утвердилася парадигма утопізму. Основою філософії соціальної роботи стали ідеї лібералізму і соціал-реформізму. Вихідними положеннями практичних підходів до здійснення соціальної роботи стала філософія буденного життя. «Філософія лібералізму з її установками на цінності особистості на противагу колективним цінностям, знайшла відображення не тільки в принципах і нормах професійної діяльності, але і в її методах і техніці»[4]. З позицій філософії утопізму людина є соціально вразливим суб'єктом через труднощі, пов'язані з об'єктивними чинниками, такими, як: відсутність необхідної освіти, низький економічний статус, негативний

вплив соціального середовища та інше.

Аналіз досліджень свідчить про наявність інших концептуальних підходів щодо трактування філософії соціальної роботи:

- як системи філософських ідей про страждання людини та її життєвий світ;

- як практичної реалізації філософії прав людини;

- як філософії допомоги та інші.

Основними етапами розвитку філософії прав людини, на думку дослідників Ш. Рамона, Б. Шапіто [6], є громадянські права, держава загального добробуту і право на своєрідність.

Філософія допомоги, на думку російського дослідника М. Фірсова, виникла у ході суспільно-історичного розвитку в тісному взаємозв'язку і взаємодії з такими явищами та феноменами як християнство, державність, право, розвиток суспільної моралі та норми суспільного життя. Дослідник охарактеризував логічний ряд парадигм допомоги, що виникли у процесі історичного розвитку: архаїчна, конфесійна, державна, громадсько-державна, соціальна та професійна. Відповідно до концепції М. Фірсова, у соціальній роботі проблема людини постає в дихотомічній єдності як „людина, яка потребує допомоги” і „людина, яка допомагає” в їх взаємозумовленості і взаємозалежності. Тобто, з одного боку, людина виступає як суб'єкт, який не може самостійно вирішити життєві проблеми, здійснити вчинок, знайти спосіб зміни ситуації. Така людина в практиці соціальної роботи визначається як клієнт. З іншого – наявність клієнта передбачає необхідність іншого суб'єкта – „людини, яка допомагає”, чії дії і вчинки спрямовані на вирішення життєвої ситуації клієнта [4].

У процесі свого становлення, розвитку і функціонування соціальна діяльність сформувала і продовжує формувати певні знання про „людину, що потребує”, та її проблеми у контексті різних рівнів їх осмислення: мікро-, мезо-, макро- і мета-. Це свідчить про складність наукового осмислення людини, яка постає і як реальний індивід зі своїми конкретними соціальними запитами, і як унікальне явище індивідуальних проявів і типологічних особливостей, і як представник певної історичної епохи і конкретної культури, і як суб'єкт з певними відносинами і зв'язками.

Соціальний працівник уособлює собою „людину, яка допомагає”. Християнська парадигма підтримки і взаємодопомоги розрізняє два рівні допомоги: милостиню духовну і милостиню тілесну [5]. Вважається, що власне християнська парадигма милосердя вперше в історії розвитку людської цивілізації не тільки ставить знак рівності між буттям людини та її небуттям, багатством і бідністю, а й обґрунтовує відхід від „колективної ментальності”, що спричинило формування системи знань людини про своє існування і спільність з іншими людьми. Усвідомлення власного „Я”, розвиток самосвідомості та особистості заклали в „культури провини” інші підходи до допомоги і підтримки, що знаходять своє відображення в парадигмі „солідарності”.

Філософські основи парадигми „солідарності” розглядають бідність, на відміну від християнського концепту, не як „благо”, а як несправедливість, як прояв права сильнішого над слабшим. На зміну філософії милосердя набула поширення філософія альтруїзму, яка кінцеву мету морального вчинку трактує як благо інших людей. Турбота про „людину, яка потребує допомоги”, актуалізує вимоги, пов'язані з філософією діяльності, яка включає в себе не тільки вміння і навички, але й встановлює принципи взаємодії. Професіонал, як новий статус „людини, яка допомагає”, здійснює свою місію індивідуально або в контексті колективних дій. Цінності професії і вимоги суспільства є тією діалектичною суперечністю, що формують нові принципи альтруїстичної поведінки „людини, яка допомагає”.

Гносеологічний аспект філософії допомоги пов'язаний з процесами допомоги, з питаннями суб'єкта і об'єкта допомоги. На зміну християнській концепції допомоги прийшла державна і суспільно-державна парадигми допомоги, логічним розвитком яких є професійний етап їх здійснення.

У принципах людського співжиття домінує людина як абсолютна цінність. Формується ідея протидії будь-яким формам насильства – фізичного, психологічного, економічного, ідеоло-

гічного. Ці принципи знаходять реалізацію у світовому співтоваристві через реалізацію прав людини, яка має право на життя, працю, справедливі і сприятливі умови праці, відпочинок, дозвілля, соціальне забезпечення і соціальне страхування, медичне обслуговування, освіту, культурне самовираження.

Філософські засади соціальної діяльності у кінцевому підсумку сформували ціннісні орієнтації професійної соціальної роботи. Це дало підставу зарубіжним і вітчизняним фахівцям у якості основи соціальної роботи виокремити систему професійно-етичних цінностей і обґрунтувати концептуальне положення про доцільність у процесі професійної підготовки формування професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей (внутрішніх цінностей) соціальних працівників як професійної групи.

Філософські цінності соціальної роботи, пов'язані із специфікою цього виду діяльності, проявляються на різних рівнях і утворюють своєрідну систему, світоглядний концепт професійної субкультури, де реалізуються переконання і відносини, ідеали і прагнення, норми і практичні принципи взаємодії, етичні правила і професійні цінності [5].

Базовими цінностями соціальної роботи є: цінність і неповторність людського життя, гуманізм, мир, свобода, милосердя, соціальне право і соціальне благополуччя, людська гідність, гармонія людини і довкілля.

Філософські цінності соціальної роботи виступають як цінності професійної субкультури, коли професія розглядається на рівні міжнародного співтовариства. Звідси цінності професійної субкультури на метарівні трактуються в контексті глобальних цивілізаційних цілей і завдань. Метарівень філософських цінностей соціальної діяльності – гуманізм, мир, свобода, цінність і неповторність людського життя, право на життя, людська гідність, справедливість, відмова від насилля, гармонія людини і довкілля.

Макрорівень філософських цінностей соціальної роботи пов'язаний з корпоративними принципами і нормами взаємодії, відносинами і системою колективної відповідальності.

Мезорівень цінностей соціальної роботи пов'язаний з ціннісними орієнтаціями окремих груп клієнтів і зумовлений необхідністю їх урахування [7].

Мікрорівень філософських цінностей соціальної роботи відображає ціннісний спектр професійної взаємодії соціального працівника і клієнта. Згідно з гуманістичною теорією особистості А. Маслоу, людина має ряд метацинностей (метапотреб) або буттєвих цінностей. Відповідно до його твердження, люди мають не тільки ціннісні орієнтації, але й їх ієрархію, на яку орієнтуються в різних життєвих ситуаціях, залежно від того, наскільки суспільство санкціонує їх дії і вчинки. Інтеріоризовані цінності і норми особистості мають бути враховані в соціальній діяльності. Вони виступають у ролі ціннісної основи соціальної професії, формують принципи професійної відповідальності.

Професійна соціальна робота потребує аналізу й вирішення проблем клієнта на фоні суспільних і соціально-економічних проблем. Проблеми клієнтів, зазвичай, виходять за рамки їх існування, громади, спільноти. А це означає, що як проблема, так і форми допомоги мають мати не локальний соціо-економічний чи соціо-психологічний, а макроекологічний підхід. У теорії і практиці соціальної роботи одним із найбільш складних є питання адаптації суб'єкта до нових форм, способів життя і соціального функціонування в результаті „пандемічного” впливу, тобто впливу, в результаті якого доволі велика кількість людей потребує допомоги і підтримки.

Концептуальний апарат філософії соціальної роботи формується на стику таких проблем: співвідношення типу культурно-історичної епохи, наукової раціональності і картини світу; типології ставлення до світу, філософського темпоралізму, дуалізму, унікальності та універсальності, відповідальності, філософії страждання, примирення, спасіння; духовної ситуації, події і змісту життя.

Власне такий підхід пояснює виникнення нового напрямку філософії – філософії нестабільності (О. Пригожин). Цей напрям філософії виник на основі нової науки – синергетики і посідає одне з найважливіших місць серед вчень, в яких розробляється нова діалектична методологія поєднання двох проти-

лежних сторін буття – логосу (порядку) і хаосу, загального і одинично-унікального, цілого і його елементів [2]. Представники філософії нестабільності (В. Лутай, О. Пригожин) стверджують, що вивчаючи людину (культуру, суспільство) у світлі цієї теорії важливо мати на увазі, що в умовах максимальної нестабільності системи (в точці біфуркації) виникає можливість подальшого її розвитку в різних напрямках. За висловом В. Лутая, „... якась окрема мікрофлюктуація може відіграти роль тієї „останньої краплини“, що направляє цей розвиток в одну з можливих протилежних сторін і визначає один певний результат такого розвитку з нескінченної можливості цих результатів” [1].

Філософія соціальної роботи зводиться до проблеми людини, її суті, визначення змістових аспектів й виконує функцію інтегрування, синтезу знань про людину. Осмислення цих проблем та їх реалізація у процесі соціальної роботи зумовлюють необхідність глибокого пізнання інших сторін суспільного життя, а саме: культури, мистецтва, моралі, права, політики, особливо соціальної політики, релігії, ідеології, тобто фундаментальних проблем соціальної філософії.

Концептуальний апарат філософії соціальної роботи має включати в себе універсальні категорії культури і форми мислення: людина, культура, соціум, свобода, гуманізм, конфлікт, соціальний час і простір, суспільна діяльність, ситуація, життя, смерть, суб'єкт і об'єкт, спосіб життя, картина світу, душа, екзистенція, соціальна екологія, соціальна політика та інші.

Філософія соціальної роботи обґрунтовує ці положення на основі гуманістичних і демократичних ідеалів та цінностей. Основними домінантами філософії соціальної роботи є: створення сприятливих умов для саморозвитку і самореалізації кожної людини, задоволення її потреб, розвиток її потенціалу і здібностей, підвищення благоустрою, розвиток ресурсів з метою задоволення індивідуальних, колективних, національних і

міжнародних потреб, досягнення соціальної справедливості.

Одним із головних надбань сучасної духовної культури є положення про те, що людина іманентна, а не трансцендентна світові. Субкультури соціальних груп виступають системою змісту, засобом прояву способу життя і механізмом адаптації до домінантної культури. Глибинні моральні принципи, загальнолюдські правила поведінки і матриці культури є беззаперечним регулятором соціалізації особистості [3].

Соціальна робота неодмінно пов'язана з цінностями, суттю і дією іншої людини, орієнтована на індивіда, вирішує питання оптимізації умов виживання, самореалізації, саморозвитку, сприяє переборенню кризових ситуацій з допомогою внутрішніх резервів індивідів. Характер проблем соціальної роботи зумовив необхідність її філософської рефлексії. Тому в основі освітніх програм професійної підготовки соціальних працівників, окрім спеціальних професійно спрямованих знань, має знаходитися глобальний філософський рівень осмислення суті людського буття, а, значить, і майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Отже, загальноцивілізаційні цінності та ідеали, що сформувалися в процесі еволюційного розвитку, є філософією соціальної роботи. Незважаючи на відмінності концептуальних підходів різних шкіл і напрямів у різні історичні періоди, всі вони сходяться на тому, що найвищою цінністю є життя кожної конкретної людини. Цей концептуальний постулат є універсальним у визначенні суті соціальної роботи.

Сучасна соціальна робота базується на ідеях гуманізму як стратегії соціальної політики і соціальних дій, на розумінні того, що гуманітаризація нашої планети, кожної конкретної країни, середовища буття людини, гуманізація всієї матеріальної і духовної культури мають бути покладені в основу діяльності з оптимізації життєдіяльності кожної людини і людства загалом.

Література та джерела

1. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навч. посібник] / В.С.Лутай – К.: Центр “Марістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
2. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия / А.И.Пригожин. – М.: Просвещение, 1989. – 173 с.
3. Теория социальной работы / [под ред. Е.И.Холостовой]. – М.: Юрист, 1998. – 334 с.
4. Фирсов М.В. Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект) / Фирсов М.В. – М.: Воронеж: Изд-во “Ин-т практ. психологии : НПО “МОДЕК”, 1997. – 192 с.
5. Фирсов М.В. Теория социальной работы / М.В.Фирсов, Е.Г.Студенова – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
6. Шанин Т. Социальная работа как культурный феномен современности / Т.Шанин // Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / [под ред. Ш. Рамон]. – М.: Аспект-пресс, 1997. – 256 с.
7. Siporin M. Introduction to Social Work Practice / M.Siporin – N.Y.: Macmillan Publishing, 1975. — 230 p.

В статті раскрыто генезис професійно-етических цінностей соціальної роботи, которые являются основой професійно-етических цінностей соціальної роботи, которые являются основой професійно-етических цінностей соціальної роботи, которые являются основой професійно-етических цінностей соціальної роботи.

Обосновано, что ценности професійно-етической соціальної работы на метауровне обосновываются в контексте глобальных цивилизационных целей и заданий. Макроуровень философских ценностей соціальної работы обусловлен корпоративными принципами и нормами взаимодействия, отношениями и системой коллективной ответственности. Мезоуровень ценностей соціальної работы обусловлен ценностными ориентациями отдельных групп клиентов. Микроуровень философских ценностей соціальної работы отображает ценностный спектр професійно-етического взаимодействия социального работника и клиента.

Обосновано, что наивысшей ценностью является жизнь каждого конкретного человека. Этот концептуальный постулат является универсальным в определении сущности соціальної работы.

Ключевые слова: социальная работа, ценности социальной работы, философия социальной работы.

The genesis of professional and ethical values of social work that are the foundation of professional subculture and facilitate the implementation of professional standards and principles has been described in the article. It has been substantiated that the basis for professional and ethical values of social work is its philosophy.

It has been found that the values of professional social work at the aim-level are interpreted in the context of global civilization goals and objectives; the macro level of philosophical values of social work are caused by corporate principles and norms of interaction, relationships and the system of collective responsibility. Meso level of social work values are associated with the value orientation of individual customer groups and caused by the necessity of taking them into account. At the micro level of philosophical values of social work reflects the high value range of professional interaction between social worker and client.

It has been substantiated that the highest value is the life of every individual. This postulate is a universal concept in determining the nature of social work.

Keywords: social work, social work values, philosophy of social work.

ПРАВОВІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Поліщук Юрій Йосипович,
м.Тернопіль

У статті аналізується проблема правового забезпечення соціально-педагогічної роботи. Детально висвітлено основні як міжнародні, так і національні законодавчі акти, які складають нормативну базу зазначеної діяльності. Певна увага приділена і висвітленню проблеми правового забезпечення соціально-педагогічної роботи у різних закладах і установах.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, правове забезпечення.

Аналізуючи роль і місце соціального педагога у сфері професійної діяльності варто зауважити, що в Україні це питання не є до кінця вирішеним як на теоретичному, так і на законодавчому рівнях.

Переважають більшість дослідників (О. Безпалько, І.Зверева, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук С. Харченко та ін.) схилилися до думки, що соціальний педагог може працювати не тільки в педагогічних сферах. Свою діяльність він може реалізовувати у різноманітних установах, які за відомчою приналежністю відносяться до Міністерства освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, комітетів у справах сім'ї, молоді та спорту, до системи органів внутрішніх справ і юстиції та інших. У нашому суспільстві уже знайшла підтримку концептуальна ідея, що спеціаліст із соціальної педагогіки може працювати у:

- різних типах освітніх закладів (школах, гімназіях, ліцеях, коледжах, професійно-технічних навчальних закладах та ін.);
- дошкільних закладах і закладах додаткової освіти, спеціальних профілактичних закладах, що відносяться до системи органів внутрішніх справ, дитячих приймальних і розподільних притулках, закладах корекції поведінки, дитячих колоніях та ін.);
- соціальних службах (медико-психолого-педагогічних, реабілітаційних, геріатричних центрах, будинках для дітей з особливими потребами, центрах зайнятості та працевлаштування, біржі праці та ін.);
- закладах охорони здоров'я (дитячих лікарнях, лікарнях для психічно хворих дітей, дітей-наркоманів, онкологічно хворих дітей, санаторіях, реабілітаційних центрах та ін.);
- закладах комітетів у справах сім'ї, молоді та спорту (дворових дитячих клубів, будинках відпочинку для підлітків, молодіжних гуртожитках, культурно-дозвіллевих молодіжних центрах тощо);
- службах комунальних структур (соціально-педагогічних, культурно-спортивних комплексах, центрах конкретної соціальної допомоги в домашніх умовах тощо);
- у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; телефонах довіри;
- у службах валеологічного призначення (профілакторіях, реабілітаційних центрах, центрах оздоровлення при лікарнях, санаторіях, профілакторіях, при медичних пунктах та ін.);
- службах культурно-дозвіллевої анімації (підліткових клубів, будинках творчості дитини, будинках культури, школах народних ремесел, сімейних клубах, сімейних будинках, парках та ін.);
- центрах дозвілля та творчості дітей, фізкультурно-оздоровчих і спортивних установах, закладах літнього відпочинку дітей; дитячих та юнацьких громадських об'єднаннях, зорієнтованих на реалізацію завдань соціального виховання дітей, в тому числі і в сфері приватної практики;
- установах, що відносяться до системи органів внутрішніх справ і юстиції (приймальники-розродільники, заклади закритого типу, дитячі колонії);
- установах комітетів у справах сім'ї, молоді та спорту, будинках творчості, гуртках технічної і художньої творчості, будинках для відпочинку і дозвілля підлітків, центрах профорієнтації, центрах зайнятості, клубах і кімнатах при житлово-екс-

плуатаційних конторах та ін.);

– культурно-дозвіллевих та спортивно-оздоровчих закладах відомчого підпорядкування;

– службах соціального захисту і соціального забезпечення.

Соціальний педагог може працювати і в сфері приватної практики. Місце роботи соціального педагога обумовлюється специфікою регіону, області та ступенем розвитку системи соціальних служб, а також рівнем управління цією системою.

За такого підходу потрібні висококваліфіковані кадри, які зуміють реалізувати гуманістичний потенціал соціальної педагогіки, допоможуть своїм клієнтам не втрачати почуття власної гідності та поваги оточуючих. Вчасна і належна соціально значуща педагогічно-правова консультація не завжди визначається фінансовими можливостями, а насамперед тим, наскільки соціально-педагогічні послуги відповідають нормам діючого права. Наскільки соціальний педагог професійно поставиться до неї, як він зможе зрозуміти, чого саме потребує ця людина найбільш: моральної підтримки, допомоги у налагодженні стосунків у соціумі, фізичної чи трудової реабілітації, теплої слова, можливо моральної підтримки, що дасть змогу по-іншому поглянути на себе, на власне становище й знайти вихід із здавалося б безвихідного кола особистісних проблем. Саме тому соціальним педагогам потрібні знання про оптимальні шляхи вирішення завдань. З врахуванням особливостей законодавчої бази, її соціально-правових норм, різних умов і форм соціально-педагогічної діяльності, специфіки роботи з тією чи іншою групою населення, можливостей та обмежень у сфері соціального захисту. Отже, робота соціального педагога в процесі соціально-педагогічної діяльності вимагає від нього знання законів і здійснення професійної діяльності на правових засадах. Усі юридичні документи, які визначають правове поле соціально-педагогічної роботи у відповідності до суб'єктів, які їх затверджують, можна умовно згрупувати в чотири рівні:

- 1) регламентуючі та рекомендує документи світового співтовариства (уставні акти, декларації, пакти, конвенції, рекомендації та резолюції ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.);
- 2) законодавчі та юридичні акти державного значення (Конституція, закони, укази, розпорядження Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази, рішення колегій та інші нормативні акти Міністерства праці та соціального розвитку, Міністерства освіти і науки, Міністерства охорони здоров'я та ін.);
- 3) документи суб'єктів адміністративного підпорядкування;
- 4) рішення, накази, розпорядження безпосередніх установ та організацій.

Розглянемо два перших рівні, оскільки саме вони визначають сутність правового аспекту соціально-педагогічної діяльності, як сфери практичної професійної діяльності.

Серед документів першого рівня визначальними у практичній сфері соціальної педагогіки є:

Загальна Декларація прав людини 1948 року, основні положення якої відображають найсокровенніші сподівання людства. У цьому документі вперше були зведені разом ідеї, які є загальними для багатьох політичних, культурних та релігійних традицій.

У 30 статтях Загальної декларації визначені основні права та свободи всіх людей, охоплюючи при цьому громадянські, політичні, економічні, соціальні та культурні права. Однак сама по собі Декларація не має юридичної сили. Вона являє собою звід моральних норм. Про значення та вплив цих моральних норм та їх застосування свідчить визнання їх переважною більшістю країн та включення в своє законодавство.

Міжнародна Конвенція про ліквідацію всіх форм расової

дискримінації 1965 року. Документ спрямований на ліквідацію расової дискримінації у всіх її формах і проявах, попередження та викоринення расових теорій і практики їх реалізації, створення міжнародного співтовариства, вільного від усіх форм расової сегрегації та расової дискримінації.

Міжнародні Пакт з прав людини 1966 року. Два Пакти (один щодо громадянських і політичних прав, другий – економічних, соціальних та культурних), розроблені на основі Загальної декларації, встановлюють міжнародно визнані норми, з допомогою яких у судовому порядку забезпечується захист прав людини у випадку їх порушення.

Пакти мають три загальні елементи: право на самовизначення, реалізація якого зумовила деколонізацію та вступ більшості нових держав у члени Організації Об'єднаних Націй; принцип рівності чоловіків і жінок та недискримінацію за ознакою статі, раси чи релігії; принцип неподільності, тобто взаємозалежності громадянських та політичних свобод з економічними, соціальними і культурними правами.

Міжнародний Пакт про громадянські та політичні права 1966 року, у якому закріплено такі права: на життя, свободу та особисту недоторканість; не допускати катувань чи жорстокого поводження з людиною; заборона рабства; не допускати необґрунтованих арештів та затримань; право на свободу слова, релігії, зборів та асоціацій, включаючи членство в профспілках; на свободу пересування і вибір місця проживання; голосувати на основі системи загального виборчого права; на справедливий судовий розгляд; на захист меншин.

Декларація соціального прогресу та розвитку 1969 року, яка є комплексною програмою соціального співробітництва. Вона відображає цінності соціальних доктрин та утверджує нове ставлення до соціального статусу людини. У ній сформульовані основні принципи соціального прогресу, головним з яких є положення суть яких зводиться до того, що всі народи і всі люди, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, віросповідання, національності, етнічного походження, сімейного чи соціального стану або політичних чи інших переконань, мають право жити в гідних умовах і в умовах свободи та користуватися плодами соціального прогресу і повинні зі свого боку сприяти йому.

У Декларації важливого значення надається сім'ї як основному осередку суспільства і природного середовища для добробуту всіх її членів, особливо дітей та молоді. Діяльність кожної держави, як відмічено у Декларації, повинна бути спрямована на постійне збільшення національного доходу й багатства та справедливий розподіл їх серед усіх членів суспільства.

Правила щодо затримання правопорушників та поводження з ними. У 1955 році перший Конгрес Організації Об'єднаних Націй з попередження злочинності та розробки правил поводження з правопорушниками схвалив загальні стандартні правила поводження із заарештованими та управління пенітенціарними закладами. У 1971 році Генеральна Асамблея ООН рекомендувала забезпечити ефективне застосування цих правил у галузі управління пенітенціарними та виправними закладами й позитивно розглянула питання про їх включення в національне законодавство.

Програма Організації Об'єднаних Націй з навколишнього середовища 1972 року. Конференція Організації Об'єднаних Націй з проблем оточуючого людину середовища, що відбулася в Стокгольмі у 1972 році проголосила, що кожна людина має право на здорове навколишнє середовище і несе відповідальність за охорону та поліпшення навколишнього середовища на благо майбутніх поколінь.

Пізніше Генеральна Асамблея затвердила Програму Організації Об'єднаних Націй з навколишнього середовища для спостереження за станом навколишнього середовища та заохочення екологічно безпечної діяльності.

У 1989 році була розроблена Базельська конвенція про контроль за транскордонним перевезенням небезпечних відходів та їх вилученням. Важливі міжнародні договори в галузі охорони навколишнього середовища були прийняті на Конференції Організації Об'єднаних Націй з навколишнього середовища та

розвитку в червні 1992 року, зокрема, рамкова конвенція Організації Об'єднаних Націй про зміни клімату та Конвенція про біологічну різноманітність.

Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок 1979 року. Держави, які стали учасниками цієї конвенції, погоджуються невідкладно всіма відповідними способами проводити політику ліквідації дискримінації щодо жінок і з цією метою зобов'язуються:

- включити принцип рівноправності чоловіка і жінки у свої національні конституції чи інше відповідне законодавство, якщо це ще не було зроблено, і забезпечити з допомогою закону та інших відповідних засобів практичну реалізацію цього принципу;

- прийняти відповідні законодавчі та інші заходи, включаючи санкції, там, де це потрібно, які забороняють будь-яку дискримінацію щодо жінок;

- встановити юридичний захист прав жінок на рівній основі з чоловіками та забезпечити з допомогою національних судів та інших державних установ ефективний захист жінок проти будь-якого акту дискримінації;

- вжити всі відповідні заходи для ліквідації дискримінації щодо жінок з боку якої-небудь особи чи організації;

- змінити відповідним чином або відмінити чинні закони, постанови, звичаї та практику, які представляють собою дискримінацію щодо жінок.

Мінімальні стандартні правила Організації Об'єднаних Націй щодо здійснення правосуддя відносно неповнолітніх 1985 року. Ці правила торкаються таких питань, як мінімальний вік кримінальної відповідальності, мети сприяння правосуддя щодо неповнолітніх, характеристики ефективного, справедливого та гуманного здійснення правосуддя щодо неповнолітніх і належних застосуванню принципів у галузі прав людини. Вони також охоплюють питання, які стосуються розслідування і судового розгляду злочинів, вчинених неповнолітніми, включаючи питання про утримання під охороною до суду. У цілому в них рекомендується мінімально застосовувати заходи, що передбачають арешт неповнолітніх і утримання їх у місцях позбавлення волі. Вони також містять положення, що забезпечують захист неповнолітніх правопорушників, поміщених у виправні установи.

Конвенція про права дитини 1989 року, основна мета якої полягає в проголошенні вимоги щодо максимального захисту дитини, при цьому вона закликає держави, які її ратифікували, створити умови, за яких діти можуть брати активну участь вирішенні своїх проблем.

Відповідно Конвенції дитиною вважається особа у віці до 18 років, якщо тільки національним законодавством не встановлено більш ранній вік досягнення повноліття. Охоплюючи весь комплекс громадянських, економічних і культурних прав дитини, Конвенція визнає, що реалізація одного права невіддільна від здійснення інших. Вона показує, що необхідна дитині для розвитку її інтелектуальних, моральних та духовних здібностей свобода залежить, окрім всього іншого, від здорової та безпечної навколишньої ситуації, наявності доступу до лікування та забезпечення мінімальних норм щодо харчування, одягу та житла. Діти повинні користуватися своїми правами без будь-якої дискримінації, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, походження, майнового стану, стану здоров'я та обставин народження дитини чи її батьків або законних опікунів чи яких-небудь інших обставин.

Конвенція захищає дітей від всіх форм експлуатації, привертаючи увагу до дітей представників національних меншин та груп корінних народів, а також проблем зловживання наркотиками та відсутності турботи про дітей. Вона містить конкретні положення з метою захисту прав дітей, котрі потрапили в зону злочинності. Конвенція визнає першорядну роль сім'ї та батьків у турботі про дітей та їхньому захисті, а також обов'язок держави допомагати родині у виконанні її обов'язків.

Міжнародна Конвенція про захист прав всіх трудящих мігрантів та членів їх сімей 1990 року, що застосовується до всіх трудящих – мігрантів та членів їхніх сімей без будь-якої різниці, як то: за ознакою статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії

чи переконань, політичних чи інших поглядів, національного, етнічного або соціального походження, громадянства, віку, економічного, майнового, сімейного чи станового положення або іншої будь-якої ознаки. Конвенція охоплює широке коло прав, уже раніше проголошених в Пактах ООН.

До числа документів другого рівня відноситься перш за все Конституція, як основний Закон держави. Зафіксовані в Конституції права і обов'язки громадян складають фундаментальну правову основу для організації і проведення соціально-педагогічної роботи з населенням, різними соціальними групами. Правове поле соціально-педагогічної діяльності в Україні обумовлюють закони, постанови, нормативно-правові акти, розпорядження, накази, які визначають сутність роботи відповідної служби і правові норми її діяльності.

Спеціалісти в галузі соціальної педагогіки здійснюючи функцію соціально-правового захисту населення, мають справу не стільки з конституційними правами і обов'язками громадян, які є спільними і рівними для всіх, скільки з суб'єктивними обставинами їхньої реалізації, що проявляється в конкретних випадках життєдіяльності громадян. Основний Закон та інші закони передбачають певні правові пільги окремим категоріям громадян, основне призначення яких полягає в забезпеченні соціальної справедливості в суспільному житті.

Якщо соціальний педагог працює в аспекті профілактики негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі, то він в першу чергу може опиратися на: Закон України від 21 червня 2001 року №2558-ІІ «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю»; Укази Президента України від 25 грудня 2000 року № 1376/2000 «про комплексну програму профілактики злочинності на 2001-2005 роки»; від 18 березня 1998 року № 200/98 «Про затвердження Комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві»; від 23 червня 2001 року №467/2001 «Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної робо-

ти з дітьми, молоддю та сім'ями»; Постанову Кабінету міністрів України від 11 липня 2001 року №790 «Про програму профілактики ВІЛ-інфекції / СНІДу на 2001-2003 роки»; розпорядження Кабінету міністрів України від 31.08.2000 року №1370 «Про затвердження заходів, спрямованих на реалізацію у 2001 році основних напрямів соціальної політики на період до 2004 року».

Кожна установа соціальної сфери видає власні нормативні акти, які є обов'язковими до виконання всіма працівниками даної установи. Освіта, культура, охорона здоров'я, соціальний захист та інші сектори соціальної сфери мають власні професійні кадри різного рівня кваліфікації та призначення. Тому кожне таке відомство має власну номенклатуру (перелік) посад працівників з повним набором кваліфікаційних характеристик, а також номенклатуру відомчих закладів з набором положень про кожен тип. Серед них є й такі, які містять прямі і непрямі норми або сприяння соціально-педагогічній діяльності, або організації її. Тому соціальні педагоги також можуть розраховувати на працевлаштування у зазначених установах та на організацію у них соціально-педагогічної роботи.

Власне соціальні педагоги. Представляючи собою особистісну службу допомоги людям, покликані впливати на вирішення всієї сукупності проблем в контексті «особистість і навколишнє середовище», де в епіцентрі завжди повинна стояти людина і зусилля соціальних педагогів повинні бути спрямовані на вирішення її проблем. Поряд із допомогою людині в періоди особистісного і соціального неблагополуччя соціально-педагогічна допомога передбачає захист її прав, інтересів, людської гідності і права на гідне життя. Міжнародні документи, які підписані і ратифіковані державою, Конституція як Основний закон держави і нормативно-правові акти, які конкретизують різноманітні аспекти соціально-педагогічної діяльності служать тим правовим полем, яке визначає її сутність на даному етапі розвитку нашої країни.

Література та джерела

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола. – К., 2002. – 164 с.
2. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» // Відомості Верховної Ради України. – 2000. - №27. – С.474-480.
3. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» 21 червня 2001 р., №2558-ІІІ.
4. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи: Монографія / І.М.Ковчина. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 373 с.
5. Петрович Ж.В. Основи соціально-правового захисту особистості: Навч. посібник / Ж.В.Петрович. – К.: Київський університет імені Б. Грінченка, 2009. – 320 с.

В статье анализируется проблема правового обеспечения социально-педагогической деятельности. Детально раскрыты основные как международные, так и национальные законодательные акты, составляющие нормативную базу данной деятельности. Определённое внимание уделено и анализу проблемы правового обеспечения социально-педагогической работы в различных учреждениях и организациях.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, правовое обеспечение.

This article deals with the problem of legal ensuring of social-pedagogical activity. International and local legislative statements which form the normative background of social-pedagogical activity are analyzed. Special attention is paid to the problem of legal ensuring of social-pedagogical work in different organizations.

Key words: social pedagogical activity, legal ensuring.

УДК 372.853:53

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Попова Тетяна Миколаївна,
Прудкий Олександр Сергійович,
м. Керч

У статті розкриваються дидактичні засади формування культурно-наукового світогляду учнів загальноосвітньої школи. Культурно-історична компонента змісту фізичної освіти визначає шляхи, створює умови для формування особистісної культури і наукового світогляду учнів, їхнього самовизначення в соціокультурному просторі сучасності. Проводиться аналіз і обґрунтовується доцільність введення терміну «культурно-науковий світогляд».

Ключові слова: навчання фізики, культурно-науковий світогляд.

Створення єдиного культурно-освітнього середовища в умовах інтеграції сучасних освітніх систем Європи в контексті Болонського процесу орієнтує цілі національної освіти на «... формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу України як складової Європи» [7, с.32]. Ці ідеї покладені в основу реформи сучасної української освіти в умовах євроінтеграції освітніх систем.

Вчені, дидакти, методисти фізики (П.С.Атаманчук, О.І.Бугайов, М.В.Головко, С.У.Гончаренко, В.Р.Ільченко, Л.О.Клименко, Є.В.Коршак, О.І.Ляшенко, О.Я.Савченко, М.І.Садовий, О.В.Сергєєв, В.П.Сергієнко, В.Д.Сиротюк, В.Д.Шарко, М.І.Шут та ін.) підтримують запровадження вчителями загальноосвітньої школи ідей інтеграції сучасних освітніх систем Європи та світу до практики навчання на засадах її гуманізації і гуманітаризації фізичної освіти.

Проблема гуманізації у навчанні негуманітарних дисциплін, як зазначають відомі дидакти В.В.Краєвський і А.В.Хуторський, можна розв'язати «...шляхом виділення у змісті кожного предмету одних і тих же частин загальнолюдської культури. <...> У цьому випадку вивчення будь-якої дисципліни буде практично реалізовувати функцію формування творчих здібностей учнів, їхньої емоційної сфери та ціннісних, за визначенням гуманістичних, орієнтацій. <...> Результат гуманістичної спрямованості освіти – становлення особистості, здатної не просто виживати, а жити у сучасному суспільстві, реалізуючи свій творчий потенціал» [4, с.154].

Такі завдання ставить суспільство перед освітянами, в тому числі, і перед методистами та вчителями фізики. Їх головними завданнями є як навчання учнів розумінню законів природи, так і підготовка їх до майбутнього життя в соціумі, щоб отримані наукові знання могли допомогти учням зорієнтуватись у динамічному соціокультурному середовищі.

Виділяючи в змісті фізичної освіти знання загальнокультурного значення та використовуючи їх у навчально-виховному процесі вчитель створює культурно-історичне і, водночас, наукове освітнє середовище. «У результаті взаємодії з освітнім середовищем учні отримують досвід, що трансформується у знання» [14, с.61]. Чим глибше «занурення» учнів у навчальне середовище, тим глибше буде їх взаємодія з науковим і культурно-історичним знанням, а значить і розуміння освітнього процесу.

Створене вчителем освітнє середовище є визначальними методологічними і дидактичними умовами «...включення індивідуальності учнів у процес загальнокультурної діяльності» [там само]. Тобто, ті умови освітнього середовища, які учні оточують, є важливими передумовами формування світогляду учнів. Саме сформоване вчителем і навчальним закладом культурно-(історично)-наукове освітнє середовище передуватиме формуванню культурно-наукового світогляду учнів. У цьому процесі ефективне навчальне значення має практична реалізація культурно-історичної компоненти змісту навчання фізики через використання «фізичних знань культурно-історич-

ної спрямованості» [10, с.159].

Культурно-історична компонента змісту фізичної освіти визначає шляхи, створює умови для формування особистісної культури і наукового світогляду учнів, їхнього самовизначення в соціокультурному просторі сучасності. Таким чином, висвітлюється проблема обґрунтування дидактичних засад формування культурно-наукового світогляду учнів загальноосвітньої школи як одного з основних чинників розкриття гуманітаризаційного потенціалу фізичної освіти.

Гуманістична спрямованість фізичної освіти поєднала різні напрямки новітнього педагогічного мислення та досягнення вчителів-новаторів. Науково-методичні дослідження й публікації Л.О.Бордонської, О.І.Бугайова, С.У.Гончаренка, К.Ж.Гуза, В.Р.Ільченко, С.Є.Каменецького, Д.Я.Костюкевича, І.Я.Лернера, О.І.Ляшенка, Ю.І.Мальованого, А.І.Павленка, М.М.Скаткіна, О.В.Хоменко, Р.М.Щербакіна, І.А.Юрчука та ін. розкривають не тільки наукове і світоглядне значення фізичної освіти, а й акцентують увагу на її соціокультурну значущість. Питання взаємовпливу культури, науки (як її феномена) та соціуму встановлюють значення культурно-історичної складової фізичної науки та соціально-культурної спрямованості її розвитку в процесі навчання фізики у загальноосвітній школі. Фізична освіта розглядається дидактами як «...процес передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей» [1, с.63], а її зміст «...поповнюється із спадщини культури і науки, а також із життя й практики людини. Тобто освіта є соціокультурним феноменом і виконує соціокультурні функції» [там само] в процесі формування культурно-наукового світогляду учнів.

Отже, метою даної роботи є встановлення дидактичних засад щодо формування культурно-наукового світогляду учнів загальноосвітньої школи при вивченні фізики, а також доведення дидактичної доцільності введення терміну «культурно-науковий світогляд».

Уже стали загальноприйнятими виділені І.Я.Лернером, М.М.Скаткіним [3, с.102-103] чотири обов'язкові компоненти змісту освіти, які відображають в особливій формі матеріальну і духовну культуру людства, а саме:

- система знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, усвідомлення яких сприяє формуванню культурно-наукового світогляду;
- система загальних інтелектуальних та практичних навичок і вмінь, які є основою різноманіття конкретних діяльностей;
- досвід творчої діяльності, її основні риси, які були накопичені людством у процесі суспільного, наукового і культурного розвитку;
- досвід емоційного, вольового, ціннісного відношення до світу, один до одного.

За оцінками дидактів, перераховані елементи змісту освіти озброюють учнів правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності, забезпечують здатність молодого покоління до збереження культури та її розвитку, формують систему цінностей. Ми не тільки погоджуємось з науковцями, а й розглядаємо паралельне перенесення перерахованих компонентів культури і системи знань до змісту фізичної освіти в загальноосвітній школі [10, с.159]:

- система знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способах діяльності виконує функцію засвоєння учнями методологічних підходів до пізнавальної та практичної діяльності (опанування методами культурно-наукового пізнання).
- система загальних інтелектуальних та практичних навичок і вмінь, які є основою різноманіття конкретних діяльностей, забезпечує культуровідповідність навчання й отриманої освіти.
- досвід творчої діяльності, її основні риси, які були нако-

пичені людством у процесі суспільного, наукового і культурного розвитку, формують і розвивають здатність молодого покоління до збереження розвитку культури – його культуротворчі властивості.

- досвід емоційного, вольового, ціннісного ставлення до світу, один до одного впливають на формування особистісної культури учнів.

Перераховані структурні компоненти входять до культурно-історичної компоненти змісту навчання фізики і виконують найголовніше завдання отримання освіти – формування культурно-наукового світогляду, світовідчуття і світосприймання учнями соціокультурного і природного середовища.

Виділені І.Я.Лернером і М.М.Скаткіним наукові та культурно-історичні елементи змісту освіти отримали широку підтримку в дидактичних роботах кінця ХХ – початку ХХІ століття. В.В.Краєвський [5], Л.М.Пермінова [9], В.М.Руденко [12], Є.Ф.Солопов [13], А.В.Хуторський [14] та інші дидакти називають концепцію І.Я.Лернера і М.М.Скаткіна культурологічною концепцією змісту освіти [9]. Тим самим підкреслюється важливість реалізації культурно-історичної компоненти змісту освіти в загальноосвітній школі «...як форми діяльності щодо засвоєння і оволодіння не тільки науковими знаннями, а й культурними цінностями» [6, с.107], як навчально-виховної системи, що виконує певні дидактичні функції у навчанні фізики. До головних з яких академік О.І.Ляшенко відносить:

- ціннісну орієнтацію учнів у навколишньому світі завдяки різним формам пошуково-пізнавальної діяльності;
- адаптацію змісту навчання до об'єкта пізнання завдяки виробленню в процесі застосування знань різних дій і способів діяльності у формі вмінь, навичок або методів;
- спонукання до оволодіння культурним надбанням людства [там само].

Перераховані функції фізики «...інтегруються в продуктивний, творчий діяльності людини, яка перетворює об'єкти пізнання в суб'єктивно нові культурні цінності» [6, с.107]. Тим самим визнається необхідність наповнення змісту фізичної освіти навчальним матеріалом культурно-історичної спрямованості. Водночас культурно-історична компонента змісту навчання фізики виступає обов'язковою й самостійною складовою, виконує знанневоформувальну, світоглядну, соціокультурну функції фізичної освіти в школі, розкриваючи її гуманітаризаційний потенціал у процесі формування культурно-наукового світогляду учнів.

Змістове наповнення навчання фізики науковими матеріалом культурно-історичної спрямованості створює передумови для забезпечення:

- усвідомлення учнями наукових знань, як складової світової культури; розвитку експериментальних і дослідницьких навичок;
- формування умінь застосовувати набуті знання на практиці;
- формування культурно-наукового світогляду і стилю мислення,
- розкриття ролі фізичних знань у житті людини та їх впливу на суспільний розвиток.

У цьому смислі культурно-історична компонента змісту навчання фізики «...відіграє інтеграційну роль, синтезуючи культуру, наукові знання і духовний досвід людства» [15]. Взаємозв'язок наукових знань з іншими феноменами культури не тільки впливають на розвиток інтелекту, моралі та духовності учнів, а створюють умови для формування культурно-наукового світогляду людини, а, значить, і її «науково-теоретичної культури – найвищого рівня узагальнення й систематизації накопичених людством науково-методологічних знань у різних сферах життєдіяльності» [8].

Оволодіння учнями методологією досліджень здійснюється у навчанні та пошуково-дослідницькій діяльності, в процесі самостійного опанування законами природи і суспільства, при відтворенні культурно-історичних аналогів (створенні особистісних артефактів, наочних моделей, складанні фізичних задач, рефератів, проектів тощо), при проведенні навчальних

екскурсії різноманітної спрямованості. Розгляд методологічного аспекту фізики у навчанні й подальше оволодіння методологічними знаннями розкриває учням можливості теоретичного та емпіричного методів і технологій пізнання природи. При цьому культурно-історична компонента наукового знання створює умови формування в учнів культурно-наукового світогляду доповнює, розкриває та урізноманітнює методологічний аспект фізичної освіти:

- ❖ знаннями про історію:
 - дослідження явищ природи,
 - наукових відкриттів,
 - встановлення емпіричних і теоретичних законів існування природи,
 - розвитку наукових понять і теорій;
- ❖ дослідженнями й аналізом:
 - творчої діяльності видатних і маловідомих учених та інженерів,
 - епох їхньої життєдіяльності,
 - ставлення до діяльності вчених сучасного їм суспільства і потомків,
 - значення діяльності визначних персоналій у розвитку загальної й технічної культури людства.

У дидактиці визначено, що однією з головних методологічних функцій навчання фізики є формування наукового світогляду учнів на основі оволодіння культурної спадщини людства (С.У.Гончаренко, В.В.Краєвський, Ю.І.Мальований, А.В.Хуторський та інші). Відомі дидакти розглядають опанування учнями надбань людської культури як один з головних чинників формування наукового світогляду сучасної молоді. З іншого боку, освітні умови, створені при використанні вчителем фізики відповідних дидактичних засобів і навчального матеріалу культурно-історичної спрямованості, конкретизуються нами як передумови формування культурно-наукового світогляду. Таке розуміння навчально-виховного процесу з фізики дало нам можливість використання терміну «культурно-науковий світогляд».

На нашу думку, культурно-науковий світогляд особистості можна визначити як систему її поглядів, культурно-наукового стилю мислення, світорозуміння й світосприйняття наукових знань як частини культурного досвіду еволюції людської цивілізації, усвідомленого емоційно-ціннісного ставлення до використання наукового знання та соціокультурних явищ сучасності.

Ми не стверджуємо однозначність нашого визначення. Як будь-які нововведення воно може визивати різноманітні питання й викликати доповнення. Тому визначення «культурно-наукового світогляду особистості» є відкритим для обговорення й дидактичного пошуку.

Культурно-науковий світогляд формується:

- ♦ у процесі самостійного опанування учнями науковими знаннями і знаннями культурно-історичної спрямованості та їх глибокого особистісного усвідомлення;
- ♦ у процесі реалізації принципу єдності теорії й практики у навчанні фізики (вивчення теоретичного матеріалу, спостереження, розв'язування задач із наступним переходом до самостійного відтворення експерименту, виконання лабораторної або практичної роботи, розв'язування комплексних задач та їх складання тощо);
- ♦ при постійній спрямовуючій діяльності вчителів фізики на актуалізацію методологічних знань (у процесі вивчення наукових ідей, теорій, історії їх розвитку і протиріч, що виникали в процесі їхнього становлення, відтворення історично значущих дослідів і т.д.);
- ♦ при залученні учнів до пошуку матеріалу, який має водночас і методологічний, і культурно-історичний характер (аналіз впливу еволюційного розвитку людства на діяльність учених-фізиків, інженерів, їх думок на становлення теорій і використання наукових добутків у розвитку технічної культури тощо).

Показником рівня сформованості культурно-наукового світогляду учнів і водночас «...резервом його вдосконалення <...> є відповідний стиль мислення» [2, с.11], який характеризує індивідуальне світорозуміння й світовідчуття через здатність

особистості до самостійного пізнання довкілля, його збереження в складних умовах сучасності та поліпшення умов життєдіяльності. Саме в самостійній навчально-пізнавальній діяльності, коли учні відчувають особистісну мотивацію й зацікавленість, формується їх культурно-науковий стиль мислення.

У цьому випадку варто привернути увагу на багатогранність змісту фізичної освіти, її наукову і культурно-історичну спрямованість. Вивчення фізики, аналіз історії розвитку культури, науки і техніки, обговорення наслідків антропогенного втручання людини до природи і т.д. створюють умови для формування культурно-наукового світогляду учнів та уявлень про природничо-наукову картину світу, їхнього особистого екокультурного та аксіологічного сприйняття оточуючого світу. Окрім того, особливостями навчання фізики є використання широкого комплексу видів навчально-пізнавальної діяльності учнів: начеркові спостереження явищ природи та проведення навчальних екскурсій, виконання практичних та теоретичних досліджень, експериментальних дослідів, робота з численними вимірювальними приладами, таблицями, графіками, складання та розв'язання задач, виконання учнівських проектів тощо. Такий широкий спектр видів навчально-пізнавальної діяльності припускає досягнення встановленою «Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів» головної мети фізичної освіти – «формування наукових знань, наукового світогляду і відповідного стилю мислення, екологічної культури, розвитку експериментальних умінь, дослідницьких навиків, творчих здібностей» [11, с.4] учнів. Державними документом встановлюється роль і

місце фізичної освіти як компоненти освітньої галузі «Природознавство». Тим самим висвітлюється значення культурно-історичної компоненти змісту фізичної освіти в контексті формування культурно-наукового світогляду учнів. Окреслюється коло питань, які є визначальними в процесі його формування у навчанні фізики.

Відповідно до вищесказаного можна зробити наступні висновки.

Дотепер науковцями, методистами та вчителями фізики було встановлено одним з головних завдань фізичної освіти формування наукового світогляду учнів. Гуманістична і культурологічна спрямованість фізичної освіти передбачає аналіз і узагальнення наукових знань з точки зору історії суспільства, еволюції культури, науки, техніки і технологій. Саме тому сучасною дидактикою встановлюється необхідність глибокого новітнього переосмислення і розвитку поняття «науковий світогляд» та його трансформації у термін «культурно-науковий світогляд».

Формуванню культурно-наукового світогляду учнів сприяє занурення учнів у культурно-наукове освітнє середовище, створене учителем фізики в умовах навчального кабінету і навчального закладу. Саме оточуюче середовище виконує значну роль у цьому процесі, що також сприяє збереженню національних, етнічних, культурних традицій і цінностей, впливає на емоційно-ціннісне ставлення до соціокультурних феноменів.

Перспективою подальших досліджень буде уточнення поняття «культурно-наукового світогляду» та пошук методичних засад щодо його формування в учнів загальноосвітньої школи.

Література та джерела

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В.Бордовская, А.А.Рябен. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Голин Г. М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы: [Книга для учителя] / Г.М.Голин. – М.: Просвещение, 1987. – 127 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / [под ред. М.Н. Скаткина]. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.В.Краевский, А.В.Хуторской. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 352 с.
5. Краевский В.В. Современные подходы к осмыслению содержания образования и учебного предмета в дидактике / В.В.Краевский // Основные тенденции развития дидактики: проблемы и перспективы предметности обучения: сборник научных трудов международной научно-практ. конференции / под ред. Е.О.Ивановой / сост. Н.В.Мунина. – М.: ООО «Образование 3000», 2008. – С.19-29
6. Ляшенко О.І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи: Логіко-дидактичні основи / О.І.Ляшенко. – К.: Генеза, 1996. – 128 с.
7. Ніколаєнко С.М. Вища світа – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С.М.Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
8. Пальчевский Б.В. Культурологические основания готовности к разработке учебно-методических комплексов / Б.В.Пальчевский // Педагогика. – 2007. – № 2. – С.23-30
9. Перминова Л.М. Учебный предмет как объект дидактического конструирования / Л.М.Перминова // Педагогика. – 2008. – № 8. – С.16-21
10. Попова Т.М. Значення, роль і місце культурно-історичної складової у змісті фізичної освіти / Т.М.Попова // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2009. – Вип. 17. – С.158-160
11. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи. – Київ-Ірпінь: Перун, 2005. – 80 с.
12. Руденко В.Н. Культурологические основания содержания высшего образования / В.Н.Руденко // Педагогика. – 2004. – № 1. – С.42-51
13. Солопов Е.Ф. Концепции современного естествознания: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям / Е.Ф.Солопов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 232 с.
14. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В.Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
15. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики / Е.А.Ямбург // Педагогика. – 2001. – № 1. – С.3-10

В статье рассматриваются дидактические основы формирования культурно-научного мировоззрения учащихся общеобразовательной школы. Культурно-историческая компонента содержания физического образования определяет пути, создает условия для формирования личностной культуры и научного мировоззрения учащихся, ихнего самоопределения в социокультурном пространстве современности. Проводится анализ и обосновывается целесообразность введения термина «культурно-научное мировоззрение».

Ключевые слова: обучение физике, культурно-научное мировоззрение.

The didactic bases of formation of cultural-scientific worldview of pupils of a comprehensive school have been discussed in the article as well as cultural and historical component of the content of physical education to identify ways and creates conditions for the formation of personal culture and the scientific world view of students, theirs determination in socio-cultural space of modernity. The analysis has been carried out and the expediency of introduction of concept «cultural-scientific worldview» is proved.

Key words: physics training, cultural-scientific outlook.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ

Пришляк Оксана Юріївна,
м. Тернопіль

У статті розкрито проблему цінностей та ціннісних орієнтацій як регулятора людської поведінки та основи суспільного розвитку. На основі аналізу напрацювань дослідників визначено ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен, котрий характеризує спрямування і зміст активності особистості, є складовою частиною системи відносин, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Розкрито досвід роботи країн Європи (Австрії, Німеччини, Франції, Швейцарії та ін.), уряди яких дотримуються позиції, що процес формування у молоді ціннісних орієнтацій буде успішним за умови об'єднання виховних зусиль усіх соціальних інститутів країни і комплексного підходу до вирішення цієї проблеми. Розкрито механізми координації і об'єднання зусиль можливих чинників виховного впливу на молодь.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, соціальне середовище, формування ціннісних орієнтацій молоді.

Система ціннісних орієнтацій повно характеризує зрілу особистість, тому що визначає її вектор соціальної поведінки і спричиняє ефективність життєдіяльності. Як елемент структури особистості ціннісні орієнтації відображають внутрішню готовність людини до здійснення обраного акту дії, спрямовані на задоволення потреб та інтересів, а тому вказують на стратегічні моделі її поведінки.

Кожне суспільство має унікальну ціннісно-орієнтаційну структуру, в якій знаходить відображення самобутність даної культури. Оскільки набір цінностей, котрий привласнює індивід у процесі соціалізації, "трансляє" саме суспільство, то дослідження системи ціннісних орієнтацій особистості є особливо актуальною проблемою у ситуації кардинальних соціальних змін, коли має місце певна "розмитість" суспільної ціннісної структури, ослаблюється дія соціальних норм, а у прийнятих соціумом ідеалах з'являються суперечності.

Складний механізм співвідношення соціальних цінностей особистості, зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки визначають виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності. При цьому особливу роль відіграють цінності, котрі інтеріоризуються у свідомість особистості через сферу сприйняття об'єктивної реальності зовнішнього світу.

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій як регулятора людської поведінки та основи суспільного розвитку протягом тривалого часу була і залишається предметом всебічного вивчення науковців. Зазначена проблема знайшла своє відображення в наукових розвідках В. Алексеевої, І. Бека, Т. Бутківської, Л. Ваховського, М. Євтуха, І. Жерносека, А. Здравомислова, Т. Кушнірової, І. Кононова, Е. Носенко, О. Сухомлинської, В. Тюріної, Н. Фролової, Ш. Шварца, праці яких склали методологічну основу нашого дослідження.

Цінність – це категорія, що відображає один із найбільш суттєвих аспектів взаємодії людини й навколишньої дійсності. У широкому трактуванні у ролі цінностей можуть виступати не тільки абстрактні привабливі смисли чи ситуативні вартості, а й конкретні матеріальні блага [4, с.98-120].

Практичний аспект цінностей був розвинений в понятті «ціннісні орієнтації», яке дозволило поглибити розуміння механізмів, що визначають спрямованість поведінки. І. Кон, Е. Беляєв, В. Водзинська, Саганенко Г., А. Здравомислов, В. Ядов та інші дослідники визначають ціннісні орієнтації як найважливіший елемент внутрішньої структури особистості, закріплений життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань. Виступаючи в якості виборчого ставлення до цінностей, ціннісні орієнтації відмежовують істотне і важливе для даної людини від несуттєвого. У запропонованій В. Ядовом диспозиційній концепції особистості вищі рівні (загальна направленість інтер-

есів особи і система її ціннісних орієнтацій), виконуючи функції стабілізації і гармонізації уявлень суб'єкта про себе самого, служать провідною характеристикою загальної життєвої позиції особистості [7, с.1-65].

Дослідники визначають ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен, котрий характеризує спрямування і зміст активності особистості, є складовою частиною системи відносин, визначають загальний підхід людини до світу, до себе, надають сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Вершина її – цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими (соціальними) цілями особистості [2] норми ж задають прикладний аспект соціального орієнтування [1].

Аналізуючи суспільні процеси, які відбуваються в Європі, зауважимо, що уряди багатьох країн світу дотримуються позиції, що процес формування у молоді ціннісних орієнтацій буде успішним за умови об'єднання виховних зусиль усіх соціальних інститутів країни і комплексного підходу до вирішення цієї проблеми. У таких країнах як (Австрія, Данія, Франція, Швейцарія та ін.) для координації і об'єднання зусиль можливих чинників виховного впливу на молодь введено спеціальні посади.

Так, у Франції, для координації зусиль всіх місцевих інститутів формування особистості молодих людей упроваджені посади так званих муніципальних співробітників. За їх ініціативою робоча група, до складу якої входять учителі, вихователі, аніматори, батьки, визначає програму виховної роботи в мікрорайоні, її зміст, мету і загальне спрямування. Така комісія є важливим об'єднуючим центром, що об'єднує виховні впливи всіх партнерів з виховання молоді. Муніципалітет регулярно організовує зустрічі, семінари, збори всіх суб'єктів, зацікавлених у вихованні молоді. Різноманітні засоби інформації (інформаційний бюлетень, місцева газета, місцеве телебачення, on-lain зв'язок, електронна пошта, засоби масової інформації та ін.) дають змогу донести оперативно різноманітну інформацію про освітницького, пізнавального, культурно-дозвілєвого характеру батькам, вчителям, молодим людям, вихователям, жителям мікрорайону, іншим зацікавленим суб'єктам виховання молоді [3].

З метою створення середовища, сприятливого для формування загальноцивілізаційних цінностей у молодих людей, у країні упроваджено посаду аніматорів, поле діяльності яких охоплює такі основні сфери:

- соціально-економічне середовище (це контакти аніматорів з різноманітними молодіжними асоціаціями і об'єднаннями);
- відкриті для населення об'єднання в житлових кварталах: громадські, виховні і культурні центри, молодіжні клуби, будинки молоді, будинки культури, сільські центри, муніципальні відділи зі справ молоді, сімейні асоціації та ін.;
- спеціальні об'єднання для окремих категорій населення: гуртожитки для студентів, молодих працівників, молодих людей, що опинилися у кризовій ситуації, дитячі будинки, клуби і об'єднання великих підприємств і т.п.;
- організації туризму і відпочинку, а саме туристські літні бази, табори відпочинку, сімейні будинки для молодих людей, поселення відпочинку та ін. [6].

Педагогічна анімація охоплює практично усі сфери життєдіяльності молоді людини і формує у неї життєві пріоритети, що базуються на загальноцивілізаційних цінностях. Вона формує у молоді людини орієнтири життєвого і професійного самовизначення, способи їх досягнення, віру в свої сили і можливості, активізує процеси самовиховання, формує гуманний стиль людських взаємин.

У Франції поруч з професійними фахівцями, у соціумі працює значна кількість добровільних і тимчасових працівників, серед яких варто вказати на численну армію відповідальних працівників профспілок, асоціацій, рухів, об'єднань, суспільно-виховних культурних закладів, бібліотек, музеїв, працівників ди-

тячих таборів, тренерів спортивних клубів, керівників художньої самодіяльності, технічних клубів, тощо. Усі вони докладають значні зусилля на визнання пріоритету загальноцивілізаційних цінностей у суспільстві та сприйняття їх молодими людьми.

У Норвегії з метою об'єднання зусиль громади щодо формування пріоритету загальноцивілізаційних цінностей у суспільстві в цілому, і молодіжному середовищі, зокрема, введена спеціальна посада консультанта муніципалітету з молодіжних питань, який здійснює різнопланову просвітницьку діяльність серед молоді та координує вирішення різноманітних питань, що виникають в соціальному середовищі. Це, зазвичай, є питання реалізації просвітницької діяльності для молоді через засоби масової інформації, соціально-педагогічна підтримка діяльності молодіжних об'єднань, допомога у вирішенні проблем, пов'язаних з вживанням наркотиків, попередження явищ агресії та вандалізму у молодіжному середовищі, тощо. Консультант муніципалітету з молодіжних проблем виступає ініціатором і залучає молодь до організації різноманітної дозвілєвої і суспільно-корисної діяльності; спільно з членами громади молоді люди обладнують приміщення, в яких займаються музикою, танцями, живописом, ремонтують мотоцикли, велосипеди, спілкуються, дискутують, обговорюють актуальні питання за чашечкою кави. Муніципалітети у цій країні, зазвичай, інтегрують більшість соціальних функцій міста. Школи, дошкільні заклади, громадські клуби, служби охорони здоров'я, служби побуту, дитячі і молодіжні об'єднання працюють спільно. Багато молодих людей за власною ініціативою займаються волонтерською діяльністю (вони по декілька годин на тиждень працюють в госпіталах, допомагаючи пацієнтам і медичному персоналу, відвідують одиноких людей, надають допомогу людям з функціональними обмеженнями та особливими потребами). Дорослі в громадському центрі здійснюють профорієнтаційну діяльність (вони розповідають молодим людям про можливі способи оволодіння професією, про можливості працевлаштування, про підприємства, на яких вони працюють; вони запрошують молодих людей у спеціальні навчальні центри при підприємствах, де демонструють молодим людям як сучасні так і традиційні технології виробництва). Результатом такої роботи норвежські дослідники вважають формування поваги молодих людей до закону, зменшення вживання у їхньому середовищі алкоголю і наркотиків, більш уважне ставлення до дотримання норм і правил людського співжиття, залучення значної частини молодих людей до волонтерської діяльності, що свідчить про поширення у молодіжному середовищі загальноцивілізаційних цінностей [6].

У Німеччині, де авторка мала можливість стажуватися, значна увага приділяється формуванню у молоді цінностей людського життя, милосердя, прагнення працювати на благо суспільства, поважливого ставлення до норм і правил людського співжиття.

Координація і планування діяльності різних соціальних інститутів з формування у молодих людей ціннісних орієнтацій здійснюється центральним управлінням зі справ молоді (Jugendamt). Важливим завданням діяльності цього управління є розробка методичних рекомендацій, програм і посібників педагогам і представникам громадськості, що працюють з молоддю. Значну роль у цьому контексті в суспільстві виконують соціальні педагоги; вони практично беруть безпосередню участь в організації, здійсненні і корекції процесів виховання молоді, спрямовуючи і координуючи вплив різноманітних чинників цього процесу і допомагаючи осмислити загальноцивілізаційні цінності, визнати їх і трансформувати у систему соціальних відносин.

У Німеччині з цією метою функціонують різноманітні програми, соціальні проекти і форми роботи. Так, декілька десятиліть успішно функціонує єдина державна програма, в рамках якої працюють служби соціального сприяння дітям і молоді. Приміщення такої служби, зазвичай, включає кімнату відпочинку, кімнату бесід, молодіжний бар. Основні напрями діяльності – психологічна допомога дітям і підліткам, батькам і вчителям в кризових, нестандартних ситуаціях, посередництво між роботодавцями і підлітками (наприклад, спільні походи з підлітками до адміністрації підприємства); всебічна допомога, захист і спри-

яння підліткам і молодим людям, що проживають поза сім'єю. При центрі обов'язково є невелика квартира, розрахована на 5-6 осіб – для дітей і молодих людей, у яких виник конфлікт з батьками і які пішли з дому. Тут вони можуть отримати психотерапевтичну допомогу, а у випадку необхідності – консультацію адвоката і лікаря. Педагоги центру піклуються і надають різноманітну допомогу у підтримку особам, що опинилися у критичній життєвій ситуації, (наприклад, дітям і жінкам, що зазнали сімейного чи іншого насилля; людям, які опинилися у екстремальній життєвій ситуації: захворювання чи смерті когось з рідних чи близьких людей; особам, які перебувають під слідством, засудженим, звільненим, супроводжують їх під час відпустки з місць позбавлення волі; сліdkують за громадським порядком, тощо [5].

Особливу увагу у Німеччині приділяють виховній роботі в соціумі з молоддю. Це центри захисту дітей і молоді, особливі служби допомоги особам, що зазнали насилля (фізичного, психічного, сексуального та ін.). Ці центри надають комплексну допомогу: консультації по телефону, втручання в кризову ситуацію, психологічне консультування, терапія, відвідування дома, батьківські групи, бесіди, консультування, сімейні зустрічі з соціальними педагогами і психологами, тощо. У країні широкого поширення набули різноманітні громадські об'єднання, молодіжні об'єднання і гуртки, якими керує сама молодь, об'єднання за інтересами, асоціації, товариства різноманітного спрямування (екологічні, скаутські, спортивні, політичні, соціальні, конфесійні тощо). Їх діяльність спрямована на організацію дозвілля, занять за інтересами, відвідування літніх, самотніх та хворих людей і допомогу у вирішенні різних життєво необхідних справ: покупки, прогулянки, листування, відвідування свят тощо. Окрім виконання кожним об'єднанням своїх завдань, вони часто працюють спільно над окремими проектами [5].

Зауважимо, що у Німеччині робота в соціумі здійснюється за рахунок добровільної роботи чисельної армії волонтерів. За чисельністю найбільше волонтерів працює у сфері організації дозвілля, спорту, музики, мистецтва. Кількість волонтерів, залучених до роботи у молодіжних об'єднаннях коливається від 200 000 до 600 000 осіб. Волонтери, як правило, виконують виховні, освітні та соціально-педагогічні завдання під гаслами "Молодь виховує молодь", "Молодь веде молодь" [9]. Особливого поширення набули спортивні об'єднання з футболу, баскетболу, плавання, лижного спорту, різні групи дитячого та юнацького спорту, з гімнастики для різних вікових груп населення тощо. Робота з дітьми та молоддю є пріоритетною ділянкою роботи практично у всіх сферах життєдіяльності Німеччини [8].

У Німеччині поширеною є практика, коли дипломований соціальний педагог обіймає посаду „керівника волонтерської програми”, „координатора волонтерів” або „директора волонтерства”. До його обов'язків входить планування, координація, надання методичної допомоги та аналіз діяльності волонтерів, здійснення їх навчання, проведення інструктажів, консультацій, тренінгів, бесід, дискусій, круглих столів з метою ознайомлення із змістом, напрямками, формами і методами роботи в обраній сфері діяльності та надання конкретної допомоги при плануванні і здійсненні конкретної роботи [10].

У Німеччині існують численні спеціальні консультативні центри для молоді, сімей, для мігрантів, наркоманів, алкоголік, для осіб, що знаходяться на суїциду, з проблем вагітності, розлучень і т. п. У великих містах практично в кожному мікрорайоні функціонують центри материнства, відкриті зустрічі для підлітків, центри для людей похилого віку, центри юридичного консультування для молоді, молодіжні центри, консультаційні центри боротьби з наркоманією. При цьому основні напрями їх діяльності визначаються соціально-педагогічними проблемами, що мають місце у даному мікрорайоні, потребами і запитами клієнтів, (наприклад, консультаційно-превентивна, просвітницька, просвітницько-правова, попередження агресії в молодіжному середовищі, волонтерська, консультативно-терапевтична, допомоги з виховання дітей, ведення господарства, порад з проблем сімейних взаємовідносин, особливо відносин батьків і дітей, професійного самовизначення, працевлашту-

вання, організації відпочинку, врегулювання конфліктів, налагодження взаємин з батьками та ін.).

Характерним є той факт, що у діяльності соціальних педагогів Німеччини, що працюють у закладах освіти початкового ступеня (початковій школі), закладах освіти першого ступеня (головній, реальній, загальній школах, гімназіях), у закладах освіти другого ступеня (школах однорічної допрофесійної підготовки, однорічної базової професійної підготовки, закладах дуальної системи освіти, спеціальних училищах підвищеного типу професійних і середніх училищах підвищеного типу, професійних гімназіях, гімназіях підвищеного типу), у закладах системи так званої «компенсаторної» освіти і виховання, в школах продовженого дня, інтернатах, в дошкільних закладах, інтеграційна і координаційна функція є провідною.

Практика різних країн свідчить, що чим більш комплексною є модель виховної роботи в соціумі, чим ширшим є коло завдань, напрямів діяльності, проблем, категорій населення,

тем тим вищою є її результативність.

Серед основних, базових положень, своєрідної «базової конструкції» узагальненої моделі виховної діяльності в соціумі є пріоритет особистості, її потреб, інтересів і запитів і сім'ї стосовно держави, створення оптимальних умов для самопізнання, самовизначення, життєвої і професійної реалізації особистості.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить про доцільність осмислення і практичного впровадження в сучасних умовах нашого суспільства такої моделі виховної діяльності, яка б передбачала залучення усіх виховних інституцій на формування загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій молоді, оскільки вони (цінності) є еталоном оцінки предметів, об'єктів, вчинків інших людей, суспільних процесів і власної поведінки. У такий спосіб цінності формують внутрішній світ особистості, виконують регуляторну функцію у процесі життєдіяльності.

Література та джерела

1. Андрущенко В. П. Социальная философия: учебник / В. П. Андрущенко; под. общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлач; рец. Н.Ф. Осипова, И. З. Цехмистро. – К.; Х.: Единорог, 2002. – 735 с.
2. Кириллова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. А. Кириллова // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 29-37
3. Лещук Г. В. Соціальна робота у Франції // Соціальна робота : Підручник / За ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: БАТ «ТВПК «Збруч», 2010. – С.173-230
4. Павліченко А. А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / А. А. Павліченко // Психологія і суспільство. -Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук за спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»/ Пришляк Оксана Юріївна. – Тернопіль, 2008б. – 212 арк.
5. Щеклеина А. В. Педагогические условия взаимодействия субъектов социальной работы в зарубежном опыте: дис. на соискание научной степени канд. пед. наук за спец. 13.00.06 «теория и методика воспитания (социальное воспитание)» / Алла Владимировна Щеклеина. – Москва – 1999. – 187 с.
6. Соотношение ценностных ориентации и реального (явного) ведения личности в сфере труда и досуга: Программа исследования / [В. А. Ядов, И. С. Кон, Э. Бежьев, В. Водзинская, Г. Саганенко, А. Соликов] // Личность и ее ценностные ориентации. -Gemeinde Grafenberg. Sport-/Freizeitanlagen. – Berlin, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 9.11.2006:<<http://www.grafenberg.de/servlet/PB/menu/1202108/index.html>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
7. Web-Verzeichnis. Gesundheit. Internationale humanitäre Organisationen. Rotes Kreuz. Deutsches Jugendrotkreuz. – Dresden, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 13.08.2006:<http://de.dir.yahoo.com/Gesundheit/Organisationen/Internationale_humanitaere_Organisationen/Rotes_Kreuz/Deutsches_Jugendrotkreuz/>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
8. Jugendinformationszentrum. – Berlin, 2006. – [Електронний ресурс]. – <<http://www.aha-ravensburg.de/barr-temp/default.asp>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.

В статье раскрыто проблему ценностей и ценностных ориентаций как регулятора человеческого поведения и основы общественного развития. На основании анализа работ ученых ценностные ориентации определены как сложный социально-психологический феномен, который характеризует направление и содержание активности личности, является составной частью системы отношений, определяет общий подход человека к миру, к себе, придает направленность личностным позициям, поведению, действиям.

Раскрыто опыт работы стран Европы (Австрии, Германии, Франции, Швейцарии и др.), правительства которых придерживаются позиции, что процесс формирования у молодежи ценностных ориентаций будет более успешным при условии объединения воспитательных усилий социальных институтов страны и комплексного подхода к решению этой проблемы. Раскрыты механизмы координации и объединения усилий возможных факторов воспитательного влияния на молодежь.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, социальная среда, формирование, ценностных ориентаций молодежи.

The problem of values and values orientations as a regulator of human behavior and social development foundation has been shown in the article. Based on the analysis of researchers' elaborations it has been determined the value orientations as a complex socio-psychological phenomenon, which characterizes the direction and content of individual activity, is an integral part of the relationship, defines a common approach human to the world, to himself, gives the sense to personal positions, behavior, actions.

The experience of European countries (Austria, Germany, France, Switzerland and others), whose governments follow the position that the process of forming young people's values will be succeed by joint educational efforts of all social institutions of the country and complex approach in solving this problem has been examined. The coordination mechanisms and combined efforts of the possible factors of educational influence on young people has been revealed.

Keywords: values, value orientations, social environment, the formation of youth values.

УДК 373.5-057.87"19"

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОБОТИ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ШКОЛИ В РОСІЇ ТА УКРАЇНІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)

Прокопів Любов Миколаївна,
м.Івано-Франківськ

У статті проаналізовані тенденції розвитку малокомплектної школи України та Росії. Висвітлено спільні проблеми та перспективи розвитку сільської малокомплектної школи. Обґрунтовано переваги розвитку сільської школи.

Ключові слова: малокомплектність, загальноосвітня школа, малокомплектна школа, малочисельна школа.

Важливим завданням розвитку освіти України в XXI ст. є створення ефективної системи навчання і виховання молоді. Є чимало проблем у розвитку сучасних освітніх процесів у країнах ближнього зарубіжжя та Україні, які мають спільні ознаки. Серед таких – збереження та реорганізація малокомплектних шкіл. Одним з важливих факторів, що впливають на життєстійкість цих шкіл, є, перш за все, той факт, що без школи на селі немає самого середовища існування, зникають соціальні інституції (родина, соціум), які активно функціонують на селі.

В цьому випадку збереження малокомплектної школи має певні переваги. Як показує практика інших країн, можна по-новому підходити до розуміння освітніх технологій та методик навчання дітей у сільських малокомплектних школах. Саме тому досвід, який склався в освітніх практиках малокомплектних сільських шкіл Росії, має значне зацікавлення для української освіти.

Інтерес науковців сьогодні викликають розвідки з проблем малокомплектної сільської школи України та Росії (Н. Побірченко, О. Савченко, В. Кузь, О. Коберник, О. Любар, І. Осадчий, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.). Особливо уваги варті напрацювання російських учених з питань організації навчально-виховного процесу у малокомплектній школі (Л. Байбородова, В. Бочарова, М. Гурьянова, В. Дубініна, А. Єфремов, Д. Забродін, Г. Суворова, А. Чернявська та ін.).

Дані дослідження не вичерпують усіх аспектів роботи малокомплектної школи Росії та України, оскільки проблема актуалізується завдяки існуванню протиріччя існуючої системи освіти. З огляду на це, метою статті є висвітлення специфіки роботи

малокомплектних шкіл України та Росії.

Загальновідомою є істина, про неможливість механічного перенесення досвіду роботи певного типу школи однієї країни на іншу, бо вона існує в дещо інших умовах. До створення нового типу сільської школи в Україні теж потрібен власний шлях. Варті уваги і світовий досвід розвитку загальноосвітньої сільської школи, у тому числі й малокомплектної який відповідають потребам розвитку освіти в Україні. Саме порівняльний аналіз роботи малокомплектних шкіл у різних країнах, у тому числі й Росії, дасть змогу виявити можливості використання зарубіжного досвіду і отримати певну позитивну практику.

Такі школи поширені в багатьох країнах головним чином у сільській місцевості. Вони мають своє призначення, реалізують свою освітню практику і соціальну політику. Наприклад, французи пишуться «малокомплектними школами», в яких всього лише один клас [4, с. 97].

На сьогодні поняття «малокомплектна школа» – є інтегративним, яке охоплює різноманітні загальноосвітні заклади, що відрізняються за видами діяльності, умовами функціонування, кількості учнів, які навчаються у них національному і соціальному складу, територіальному розміщенню.

За визначенням російських і українських енциклопедичних джерел малокомплектна школа – «школа без паралельних класів, з малим контингентом учнів, де, як правило, учні двох, трьох або чотирьох класів об'єднуються в один клас-комплект. З класом-комплексом працює один вчитель» [2, с. 304; 10].

У законодавчій базі двох держав теж дані поняття розтлумачуються і існують визначення «малочисельний загальноосвітній заклад», «малокомплектний освітній заклад» Частіше використовують термін «малокомплектна школа» [1; 8]

Чи не найбільшою проблемою розвитку малокомплектної школи на селі, яка є джерелом його існування є питання закриття такого типу шкіл.

Схематично кількість закритих шкіл в Україні на початку XXI ст у відсотковому значенні подано на рис 1.

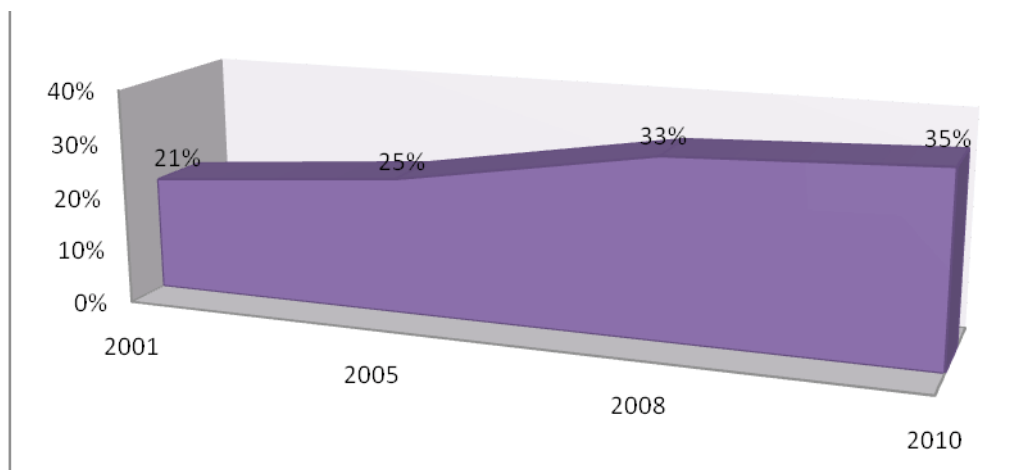


Рис.1

Динаміка закриття малокомплектних шкіл в Україні (2001 – 2011 рр.)

Як видно з діаграми помітний прогрес у закритті малокомплектних сільських шкіл. Загалом упродовж 10 попередніх років як у Росії, так в Україні було закрито близько третини таких шкіл.

Пов'язуємо це, насамперед, з низькою народжуваністю та демографічною кризою 90-х рр. XX ст., а також із нестачею фінансування таких шкіл. Це підтверджено фахівцями МОНМ-

СУ. За їхніми даними, наразі в Україні понад три з половиною тисячі загальноосвітніх навчальних закладів (а це 26 відсотків, - ІА «Світ Освіти») є малочисельними. Майже 800 початкових, тобто 24 відсотки від загальної кількості, мають наповнюваність до 10 учнів у класі. Фахівці відзначають, що із згаданих восьми сот шкіл – сімсот знаходяться у сільській місцевості. За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, починаю-

чи з 2001 р., в Україні була закрита 951 школа, у тому числі 740 сільських (78% всіх закритих шкіл - сільські). З 2000 р. кількість учнів, які навчаються в загальнообов'язкових освітнього навчальних закладах у сільській місцевості, зменшилася на 555,3 тисячі (25,6%) [7].

З 2006 р., а в Росії з 2008 р. малокомплектні школи в Україні стали закривати тільки за згоди місцевої влади і за рішенням громади та батьків. Однак на практиці нестача коштів на фінансування сільської школи превалювала над потребами у збереженні таких шкіл [3, п.2.]

С 2006 р. по 2008 р. в областях України тривала оптимізація мережі загальноосвітніх установ. У сільській місцевості починають широко масштабно реалізацію програми «Шкільний автобус». Однак ця програма, розпочата в Сумській області, де тоді на селі працювало 77% шкіл (54 малокомплектних) від загальної кількості в області, виявилася до кінця нереалізованою [6]. Малокомплектні школи закриваються в Полтавській [5], Луганській, Харківській [7] та інших областях України. Дещо іншою була ситуація в Київській області. Тут превалювала позиція державної обласної адміністрації, спрямована на збереження сільських шкіл [4].

Найбільше малокомплектних шкіл у сільській місцевості України розташовані в Черкаській (61 %), Херсонській (57 %), Полтавській (57 %), Николаївській (50 %) та Чернігівській (50 %) областях. Кожна четверта загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів (1 – 11 класи) має менше 100 учнів, тобто претендує на закриття [7].

Загалом і в Росії наголошувалось, що малокомплектні школи «проблематичні з фінансування», собівартість навчання одного учня в 5-6 разів перевищує нормативи. Часто це визначалося тим, що проектна можливість шкіл дуже велика, а наповнюваність маленька. Паралельно в Росії у цей час відпрацьовувалися такі форми навчання, за яким замість закриття малокомплектної школи практикували викладання одним учителем усіх дисциплін у 1-5 класах за подвійну оплату [4].

З 2005 р. по 2011 за даними статистики в Україні було закрито приблизно 33% малокомплектних шкіл [7]. Це звісно негативно впливало не лише на розвиток села, а й на якість освіти загалом. Аналогічні ситуації можна було простежити і в Росії. За даними інтернет-видань скорочення малокомплектних шкіл Росії на сьогодні становить 44% і більша частина це сільські школи [11].

У зв'язку з такою неблагополучною ситуацією в Україні у Бюджетній декларації на 2011 рік, утвердженій рішенням уряду України записано, що повинні бути оптимізовані всі школи 1 ст., у яких навчаються менш ніж 10 учнів, школи 1-2 ст. (менш ніж 40 учнів) 1-3 ст. (менш ніж 100 учнів).

Чи дасть це користь – покаже час. Ще одна причина закриття малокомплектних шкіл - є низька якість освіти. Така думка не завжди є підтвердженою. Як стверджує газета «Дзеркало тижня» у дослідженні, проведеному Київською школою економіки та Всесвітнім банком «оцінка впливу розміру класу і школи на результати навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» не підтвердилася» [9].

Загалом, за даними укркомстату, в даний час кожна п'ята школа в Україні є такою, в якій навчаються не більше 40-50 чоловік, тобто малокомплектною [7].

Тож закриття таких шкіл може привести до відсутності навчання на селі. Саме тому істинною на сьогодні є думка, що сільська малокомплектна школа є складовою освітнього простору (дитячий садок, школа, заклад додаткової освіти, заклад культури) і не може бути відірваною частиною цілого, яке існує без природного середовища. З цієї точки зору сільська малокомплектна школа – є повноправним партнером, включеним у соціум, учасником соціальних інститутів по вирішенню питань розвитку села. Саме у таких малокомплектних школах вдало реалізується ідея профільної освіти, освітні програми, націлені на індивідуалізацію освіти [11].

Саме тому поряд із недоліками роботи малокомплектних шкіл як у Росії, так і в Україні мала сільська школа і має ряд переваг перед звичайною школою. По-перше 67% сільських шкіл мають свої навчально-дослідні ділянки. 79% сільських шкіл володіють землею на правах власності, обробляють її, багато хто

отримує врожаї не нижче, а то й вище фермерських і забезпечують себе продовольством [4, с. 100].

По-друге, глибоке знання вчителями індивідуальних особливостей та умов життя кожного учня, близькість природи, сприятливі умови для виховання дозволяють організувати навчально-виховний процес на високому рівні, створити умови для інтегрованого навчання.

По-третє, малокомплектна школа є важливим соціальним чинником розвитку особистості, тут проходить робота не лише з учнями, а й родинами, у тому числі і неблагополучними.

По-четверте, сільську школу, дитячий сад і будинок культури можна розглядати як єдиний центр культурного життя села. Є думки представників керівництва інноваційних шкіл як Росії, так і України, розташованих в сільській місцевості, що роль школи одна з найголовніших у розвитку регіону в цілому. Там, де є школа, є і життя.

По-п'яте, саме тут можливе створення інноваційних загальноосвітніх установ І ступеня з малою кількістю учнів (зокрема, «Школа-родина» тощо) з урахуванням специфіки місцевості та демографічної ситуації в населеному пункті. Ця інновація повинна забезпечити доступність якісної освіти для дітей молодшого шкільного віку [6].

Ще однією впрямую збереження малокомплектної школи на селі є відмова від класно-урочної системи у таких навчальних закладах. На думку І. Лікарчука варто увести індивідуальне, групове, факультативне, дистанційне навчання, організацію роботи учителів по принципу «учитель у відрядженні», учитель-методист методкабінету [9].

У контексті вищесказаного у Росії виникла ще одна ідея існування шкіл на селі - перетворення малокомплектних шкіл у філіали базових навчальних закладів [123].

Працює в Росії ще одна Національна освітня ініціатива «Наша нова школа» згідно якої у сільські школи впроваджується відкритість навчання, використання проектних методів, конкурсний вияв і підтримка лідерів, які реалізують нові підходи на практиці [11].

Ще однією моделлю існування малокомплектної школи, яка є у Росії є «шкільний автобус - «пересувна лабораторія». Автобус обладнано фізичними, хімічними, біологічними лабораторіями. Він курсує по віддалених місцевостях, там, де проводяться заняття [11].

Щодо виховання молоді на селі, особливого трудового виховання у малокомплектній школі, то у сільській місцевості Росії реалізуються ідеї дуального навчання, інтегровані курси загальної освіти і професійної. Випускник такої школи отримує поряд з атестатом документ про професійну освіту. Таким чином на селі розв'язують проблему профільного навчання, оволодіння професіями [11].

Таким чином, можна сказати, що з малокомплектних шкіл випускається практико-орієнтована молодь, проте не завжди знаходить належне застосування своїм здібностям і вмінням.

Про зацікавлення проблемою збереження малокомплектної школи на селі засвідчують проведені у Росії конференції, круглі столи тощо.

Зокрема, що 24 лютого 2011 року в Москві на базі СГА Центр Соціально-консервативної політики в ЦФО «Центр» разом із Сучасною гуманітарною академією провів круглий стіл на тему «Малокомплектні школи: актуальні проблеми збереження». Круглий стіл був проведений у форматі телевізійної трансляції на 600 міст РФ і відеозаписи для подальшого використання у циклі освітніх передач. Серед важливих дискусійних питань, які були відображені у меморандумі і обговорювались було зокрема: «Закриття малокомплектних шкіл як національна проблема і сучасна загроза», «Що робити з малокомплектними школами: першочергові заходи підтримки і розвитку» [12]

Загалом на сьогодні у РФ уже описані і працюють малокомплектні школи за певними моделями: індивідуальні навчальні заняття і навчання різновікових групах на основі індивідуальних програм. Детально вченими описані створення індивідуальних маршрутів та методика проведення навчальних занять

Отже, порівняльний аналіз життєдіяльності малокомплект-

тних шкіл Україні і в Росії дав можливість визначити схожі проблеми їх розвитку та існування: невідповідність матеріальної бази шкіл сучасним вимогам їх розвитку, малий контингент учнів, низька якість освітніх послуг, погане методичне забезпечення.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у аналізі стану розвитку названих типів шкіл у другій половині ХХ ст.

Література та джерела

1. Закон України "Про загальну середню освіту" // Відомості Верховної Ради України. - 1999. - № 28 від 16 липня 1999 р. - С.547-562
2. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН М.Ярмаченка. - К.:Педагогічна думка, 2001. - 514 с.
3. Федеральний закон 24 липня 1998 р. №124-ФЗ «Про основні гарантії прав дитини у Російській Федерації» // Російська газета. - № 147. - 05.08. - 1998
4. Червоний М.А. Проблеми малокомплектної школи у сучасній освітній сфері / М.А. Червоний // Вісник ТГПУ. - 2009. - Випуск 5 (83). - С.97-101
5. Брусенский А. К 1 сентября на Полтавщине закроют почти 20 школ / А.Брусенский // Обком (Общественная коммуникация). - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://obkom.net.ua/>. - Загол. з екрану. - Мова рос.
6. В Сумской области реализуется программа «Школьный автобус» // Электронные вести. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: - (<http://elivisti.com/node/17755>). - Загол. з екрану. - Мова укр.
1. Єдине освітнє інформаційне вікно України МОН та ІА «Світ освіти». - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: - <http://www.osvita.com/>. - Загол. з екрану. - Мова укр.
2. Закон РС(Я) «О государственной поддержке сельских образовательных 2009 г от 18 ноября № 7533 // Нормативные правовые акты Российской Федерации: zakon.scli.ru/
3. Лікарчук І. Мишоловка для школи / І.Лікарчук // Дзеркало тижня. Україна. - №32, 09 вересня 2011. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: pdt.ua/.../misholovka_dlya_shkil-87572.html. - Заголовок з екрана. - Мова укр.
4. Педагогический словарь. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://enc-dic.com/pedagogics/Malokomplektnaja-Skola-986.html>. - Заголовок з екрана. - Мова рос.
5. Развитие сельской школы. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.vsmsinfo.ru. - Заголовок з екрана. - Мова рос.
6. Чиновники обещают не закрывать малокомплектные школы. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.newland.ru/news/detli/id/671824/. - Заголовок з екрана. - Мова рос.

В статье проанализированы тенденции развития малокомплектной школы Украины и России. Висвітлено совместный проблемы и перспективы развития сельской малокомплектной школы. Обоснованно преимущества развития сельской школы

Ключевые слова: малокомплектность, общеобразовательная школа, малокомплектная школа, малочисленная школа.

In the article the progress in littlecomplete school of Ukraine and Russia trends has been analysed. General issues and prospects of development of rural littlecomplete school are reflected. Advantages of development of rural school are grounded.

Keywords: littlecomplete school, general school, littlecomplete school, littlenumerical school.

УДК 159.9.016

ЩОДО АКТИВ ПРОЯВУ ІНТЕЛЕКТУ В ДІЯЛЬНОСТІ

Прокопович Юрій Андрійович,
м.Ужгород

«Когда людей станут учить не тому, что он должен думать, а тому, как он должен думать, исчезнут всякие недоразумения».
Г.К.Лихтенберг

Вперше запропоновано модель системи актив прояву інтелекту в діяльності. Зроблена спроба співставлення понять інтелект/компетентність.

Ключові слова: інтелект, компетентність, прояв, діяльність.

Інтелектом називають пізнавальну діяльність будь-яких складних систем, здатних до навчання, цілеспрямованої переробки інформації і саморегуляції.

Інтелект в цьому випадку визначається як діяльність.

Великий психологічний словник [1, 202] зводить визначення інтелекту до:

а). Загальної здатності системи до розуміння і розв'язання проблем, що зумовлює успішність у будь-якій діяльності і що лежить у підґрунті інших здібностей. Здатності до розв'язання проблеми на рівні інсайту.

б). Системи всіх пізнавальних (когнітивних) здібностей індивіда: відчуттів, сприймання, пам'яті, уявлень, мислення, уяви.

Існує багато різних визначень поняття «система», але узагальненим є таке: система – це сукупність елементів з цілком

певними функціональними зв'язками між ними, що утворюють якісно своєрідну цілісність. Система не повинна мати зайвих елементів і кожен елемент повинен виконувати свою функцію.

Метою запропонованої нами статті є спроба на основі аналізу змісту понять інтелект і компетентність відшукати їх взаємозалежність і запропонувати систему імовірних технологічних актив прояву інтелекту в діяльності.

Об'єктом дослідження виступають процеси, форми і прийоми мислення індивіда, що зумовлюють цілком певні акти прояву інтелекту в процесі життєдіяльності і життєтворчості.

Предметом дослідження є модель системи актив прояву інтелекту в діяльності.

Авторська ідея полягає у тому, що розгляд сукупності процесів, форм і прийомів мислення дозволяє запропонувати систему імовірних актив прояву інтелекту в процесі життєдіяльності і життєтворчості і пов'язати поняття інтелекту і компетентності.

Інтелект (лат. intellectus) – мислителні здібності людини. Інтелект проявляє себе у мисленні.

Мислення, як процес, реалізує себе і розвивається через реалізацію цілком певних процесів, форм і прийомів: а).

Аналіз, синтез, порівняння; б). Абстрагування, конкретизацію, узагальнення; в). Індукцію, дедукцію, традукцію (аналогія); г). Знаходження зв'язків і співвідношень; д). Формування понять, їх класифікацію і систематизацію.

Мислення – суспільно зумовлений, нерозривно пов'язаний із мовленням процес пошуків і відкриття суттєво нового, опосередкованого й узагальненого відображення дійсності у процесі її аналізу і синтезу.

Аналіз (analysis – гр.) – у самому широкому розумінні слова – процес мисленнєвого або фактичного розкладання цілого на складові частини. Грає важливу роль в пізнанні і реалізується на всіх його ступенях. В мислительних операціях аналіз виступає як логічний прийом мислення, що реалізується з допомогою абстрактних понять і тісно пов'язаний з мисленнєвими операціями і абстракцією, узагальненням. Мета аналізу – пізнання частин як елементів складного цілого.

Синтез (synthesis – гр.) – процес мисленнєвого або фактичного відтворення цілого із частин. Синтез – об'єднання в єдине частин, властивостей, співвідношень. Синтез доповнює аналіз і знаходиться з ним в нерозривній єдності.

Порівняння – співставлення об'єктів з метою виявлення рис схожості чи рис відмінності між ними. Виступає важливішою умовою узагальнення. Грає важливу роль у умовиводах по аналогії.



Абстрагування (від abstraction – лат.) – одна з форм пізнання, що полягає у мисленнєвому відволіканні від ряду властивостей окремих предметів і співвідношень між ними. В якості результатів абстрагування виступають різні поняття і категорії (інформація, матерія, рух, швидкість).

Конкретизація – (concretization – англ.) – форма поновлення у мисленні об'єктивної цілісності, яка існує у зв'язках одиничних речей.

Узагальнення – логічний процес переходу від одиничного до загального, від менш загального до більш загального знання. Протилежним узагальненню процесом є процес обмеження.

Індукція (induction – лат.) один з прийомів умовиводів і методів дослідження. Як форма умовиводу забезпечує можливість переходу від одиничних фактів до загальних положень.

Дедукція (deduction – лат.) – один з основних прийомів роздумів (умовиводів) і методів дослідження. Сучасне поняття дедукції часто тлумачать як висновки від загального до конкретного.

Традукція (traductio – лат.) – вид (прийом) опосередкованого умовиводу, в якому посилення і висновки є судженнями однакового ступеня узагальнення (спільності). Традуктивним умовиводом є аналогія. По характеру посилення і виводів традукція може бути трьох типів: висновок від одиничного до одиничного, висновок від часткового до часткового і висновок від загального до загального.

Ми переконані, що у кожний конкретний момент процесу мислення (переробки потоку інформації) окремо взятий індивід використовує механізм або аналізу, або синтезу, форму умовиводу у вигляді абстрагування, або конкретизації, користуючись при цьому прийоми дедукції, індукції або традукції.

Такий підхід дозволяє запропонувати до розгляду поняття системи актів прояву інтелекту в процесі мисленнєвої діяльності.

Ми схильні визначити введене поняття як технологічний акт прояву інтелекту, що визначається через процес, форму і прийоми переробки інформації у власній мисленнєвій діяльності окремого індивіда.

На малюнку представлено просторову модель системи актів прояву інтелекту в діяльності:

Вісь «X» відображає (описує) механізм процесів мислення (аналіз-синтез).

Вісь «Y» відображає (описує) форму умовиводів (результат) абстрагування або конкретизації.

Вісь «Z» відображає (описує) прийом мислення (технологія) (індукція-дедукція-традукція).

У вигляді таблиці зазначена інформація матиме вигляд:

	Абстрагування			Конкретизація		
	Індукція	Дедукція	Традукція	Індукція	Дедукція	Традукція
Аналіз	Абстрактно індуктивний аналіз (AIA)*.	Абстрактно дедуктивний аналіз (АДА)*.	Абстрактно традуктивний аналіз (АТА)*.	Конкретно індуктивний аналіз (KIA)*.	Конкретно дедуктивний аналіз (КДА)*.	Конкретно традуктивний аналіз (КТА)*.
Синтез	Абстрактно індуктивний синтез (AIC)*.	Абстрактно дедуктивний синтез (АДС)*.	Абстрактно традуктивний синтез (АТС)*.	Конкретно індуктивний синтез (KIC)*.	Конкретно дедуктивний синтез (КДС)*.	Конкретно традуктивний синтез (КТС)*.

*Скорочене умовне позначення технологічного акту прояву інтелекту.

Інтелект – складне і багаторівневе утворення людської психіки, що включає: психічні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення, волю, емоції), здатність їх організації (увага), мотивацію, оцінку, прийняття рішення та регуляцію поведінки. Отже, інтелект визначається системою процесів, станів, властивостей, які забезпечують реалізацію здібностей людини переробляти інформацію, оцінювати свої дії, діяль-

ність, поведінку. Відомо, що до найважливіших характеристик інтелекту належать:

- глибина – здатність занурюватися у сутність речей і явищ, розуміти причини, глибинні закономірності;
- критичність – здатність оцінити предмети, явища, бажання піддати сумніву гіпотези, рішення;
- гнучкість – спроможність переключитись з однієї ідеї на

другу, у тому числі протилежну власній;

- швидкість – здатність продукувати багато ідей та швидко приймати рішення;
- широта розуму – здатність бачити проблему широко, у взаємозв'язку з іншими явищами;
- оригінальність – спроможність продукувати нові ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;
- допитливість – потреба завжди знаходити найоптимальніше рішення. [7, 298].

Ядро інтелекту складає здатність людини виділити в певній ситуації суттєві властивості і привести свою поведінку у відповідність з тим, що зводиться до двох компонентів інтелекту: здатність пізнавати навколишній світ і спроможність регулювати поведінку на основі цього пізнання.

Якщо погодитись з тим, що окультурення людини – процес і результат її освіти, то, слід стверджувати, що розвиток інтелекту людини і її загальної компетентності – це першочергове завдання всіх видів освіти. Ця теза підтверджується дослідженнями світових тенденцій щодо цілей, зокрема, вищої

освіти [9, 22].

Щодо поширення терміну «компетентність», то необхідно зазначити, що це слово відсутнє в енциклопедії 1960 року. У наступному виданні з'являється лише поняття «компетенція», а в енциклопедичному словнику 1983 року «компетенція» і «компетентність» ототожнюються. Словник іншомовних слів [8] подає досить повне тлумачення цих термінів: компетентний – досвідчений у певній галузі, в якому питанні; компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність; компетенція – сукупність повноважень особи, що встановлюється законом, статутом.

В останні роки з'являється досить повне тлумачення цього терміну [4]: компетентність – глибоке, досконале знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення цілей та відповідних умінь і навичок. Компетентність розглядається як риса особистості спеціаліста, яка описує здатність правильно оцінювати ситуацію і приймати в зв'язку з цим необхідне рішення. Розрізняють три категорії ключових компетентностей [3].

Категоріальна схема ключових компетентностей

Перша категорія	Друга категорія	Третя категорія
Використовувати засоби у взаємодії (інтерактивно)	Взаємодіяти у неоднорідних (гетерогенних) групах	Діяти незалежно (автономно)
а) використовувати мову, символи та тексти у взаємодії; б) використовувати знання та інформацію у взаємодії; в) використовувати технології у взаємодії.	а) будувати стосунки з іншими; б) працювати в команді; в) розв'язувати конфлікти.	а) діяти у великому вимірі (врахування норм суспільства, розуміння наслідків) б) складати та реалізовувати життєві плани та персональні проекти; в) захищати свої потреби, інтереси та права

Наведені визначення поняття інтелекту та уявлення, що склалися стосовно сутності поняття загальної компетентності, дають підстави для припущення щодо тотожності цих понять, оскільки вони реалізують одну і ту ж сутність.

Таким чином, інтелект і компетентність можна уявляти як явища, що співвідносяться за формулою загальне/часткове, а для часткового характерним є все, що притаманне загальному.

За таких умов компетентність характеризується як складна, інтегральна, багаторівнева, стійка структура психічних рис особистості, до ознак якої відносяться глибина, критичність, гнучкість, широта розуму, швидкість, оригінальність та допитливість.

Компетентність – певний предметно-функціональний аспект інтелекту як діяльнісного прояву рівня професійної освіти окремого індивіда (особистості).

Головною оцінкою компетентності вважається не тільки і не тільки наявність та значний обсяг знань і досвіду, скільки уміння їх актуалізувати і використовувати у процесі діяльності.

Привертають увагу дві особливості такого підходу:

- компетентність уявляється як риса особистості, вводить в коло понять її психічних властивостей;
- за обсягом ця риса особистості значно ширша сукупності знань, навичок, умінь.

У моделях управління виділяють три рівні компетентності [4]:

- а) – інтегративна компетентність як здібність до злиття знань і навичок;
- б) – соціально-психологічна компетентність – знання і уміння у сфері сприйняття, розуміння поведінки людей, мотивації їх діяльності, високий рівень емпатії і комунікативної культури;
- в) – компетентність у конкретних сферах управлінської діяльності.

Визначаючи «компетентність» як діяльнісне підтвердження знань, умінь і навичок Василюк А.В [2] виділяє чисельні групи

компетентності щодо працівників освіти. Загальний комплекс компетентності розділяється на дві групи аксеологічну та праксеологічну. До групи аксеологічної компетентності віднесено інтерпретаційну, моральну та комунікативну, а до праксеологічної групи – постуляційну, методичну та реалізаційну компетентність.

Інколи цим автором компетентність розглядається як складова інтелекту.

Титаренко І [5] розглядає компетентність як похідну освіти: « система освіти тоді може вважатись ефективною, коли результатом її функціонування буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, вміннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за результати даної діяльності».

Якщо у загальному вигляді погодитись з думкою багатьох стосовно того, що компетентність – це не тільки знання, навички, уміння, скільки здатність їх актуалізувати і проявити адекватно до ситуації, що склалася, то розуміння компетентності майже узагальнюється поняттям інтелекту ще і тому, що вони реалізують одну і ту ж сутність – діяльний поведінковий прояв загальної культури людини [6], [3].

Компетентність окремого індивіда – це його здатність доцільно діяти для результативного, ефективного розв'язання проблем, що постають в процесі життєдіяльності і життєтворчості. Ключовими словами дефініції компетентності, які відображають сутність поняття є «здатність», «діяльність», «доцільність діяльності».

Індивідуальна діяльність характеризується наявністю дев'яти основних структурних елементів: суб'єкт діяльності, мета, мотив, процес, предмет, результат, продукт, результат психологічний. Системне упорядкування за функціональними ознаками дає можливість скласти певну модель (блок-схема) індивідуальної діяльності.

Блок-схема індивідуальної діяльності



Позначення у блок-схемі діяльності мають наступний зміст:

Сд – Суб'єкт діяльності – індивід, який цілеспрямовано діє з метою задоволення своїх потреб. Ставлення суб'єкта до оточуючої діяльності соціально обумовлене;

Мета діяльності є системоутворюючим елементом у структурі діяльності, це уявний образ майбутнього результату діяльності, за допомогою якого суб'єкт сподівається задовольнити ту чи іншу свою потребу;

Мотив – це внутрішня спонукальна причина дій і вчинків індивіда. Мотив і стимул абсолютно різні поняття.

Процес – сукупність дій, що спрямовуються на досягнення мети. Дія – складова процесу діяльності.

Предмет діяльності (дії) – це все те, на що спрямовується дія, що перетворюється в процесі діяльності.

Результат діяльності характеризується двома компонентами: продуктом діяльності і психічним результатом.

Продукт діяльності – це те, що отримано після реалізації дій над предметом діяльності відповідно до мети.

Психічний результат діяльності – це новоутворення в структурі психічних (особливостей) властивостей особистості, і особливо в її досвіді, тобто знаннях навичках, уміннях.

Отже, психічний результат діяльності – це нові уміння, навички, знання, навчальна компетентність будь-якої діяльності людини.

Співвідношення «мотив - мета» відображає сенс діяльності.

Значна частина сучасних психологів у тлумаченні поняття інтелекту дотримуються концепції, згідно якої існує три типи інтелекту: генетичний (який не може бути виявлений жодним з існуючих тестів), поведінковий (що виявляється і спостерігається в поведінці людини) і вимірюваний (тобто той, що представлений оцінками з тестів інтелекту).

Поведінковий інтелект є продуктом взаємодії генетичного інтелекту, з одного боку, і виховання і освіти з другого.

Зрозуміло інтелект і компетентність (як акт прояву інтелекту) виявляються лише в діяльності. Вважається, що інтелект (компетентність) виявляється у двох основних характеристиках особистості: здатності розв'язувати завдання, що вимагають оперування абстракціями і здатність навчатися. Ці дві характеристики можуть бути об'єднані в одному понятті – загальної здатності до ефективної переробки інформації.

Ми переконані, що саме прояв інтелекту і загальної компетентності особистості зумовлює психологічний результат процесу діяльності.

Аналіз психологічного результату навчальної діяльності на всіх етапах навчання індивіда, на наші переконання, дозволяє впливати на становлення інтелекту і загальної компетентності особистості.

Висновки:

1. Існують принаймні три бінарні складові процесу мислення, що утворюють систему імовірних актів прояву інтелекту в процесі мисленнєвої діяльності.

2. Суть бінарних складових процесу мислення полягає в тому, що вони відображають (описують) механізм процесів мислення (аналіз-синтез), форму умовиводів (абстрагування або конкретизація) і прийом мислення (індукція – дедукція – традиція).

3. Зазначений підхід дозволяє створити просторово-координатну модель імовірних актів прояву інтелекту в процесі мисленнєвої діяльності окремого індивіда.

4. Вперше запропонована нами просторово-координатна модель імовірних актів прояву інтелекту в процесі мисленнєвої діяльності дозволяє виокремити дванадцять типів таких актів.

5. Кожен акт прояву інтелекту описується трьома незалежними параметрами.

6. Підготовка спеціалістів різного профілю, подальша робота яких може бути пов'язана із соціальною взаємодією (педагогіка, психологія, соціальна робота), повинна супроводжуватись, принаймні, ознайомленням з зазначеними в статті проблемами.

Література та джерела

1. Большой психологический словарь / Составитель и общая редакция Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.
2. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / Інститут педагогіки і психології професійної освіти / Алла Володимирівна Василюк. – К., 1998. – 20 с.
3. Дзвінчук Д.І. Психологічні основи ефективного управління: Навч. Посібник / Д.І.Дзвінчук. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА». – 2000. – 280 с.
4. Занятость. Безработица. Служба занятости: Толковый словарь терминов и понятий. – М., 1966. – С.127.
5. Компетентність – вимога сучасності // Світло (Науково-методичний, інф.—пізнав. освітній часопис). – 1996. – №1. – С.57
6. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко: под общей ред. А.В.Петровского, М.Т.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
7. Психологія: Підручник / [Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.]; за редакцією Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
8. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К.: Головна ред., УРЕ, 1985. – 968 с.
9. Шинкарук В.І. Культура і освіта. Світоглядні аспекти / В.І.Шинкарук // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні» (1-3 лютого 1996 року).

Впервые предложена модель системы актов проявления интеллекта в деятельности. Сделана попытка сопоставления

понятий интеллект/компетентность.

Ключевые слова: интеллект, компетентность, проявление, деятельность.

A model of the system of acts of display of intellect in activity has been offered. A short comparison of concepts of intellect/competence has been provided.

Key words: intellect, competency, display, activity.

УДК 316.356.2: 159.924.7

ВПЛИВ РОЛЬОВИХ ОЧІКУВАНЬ НА ХАРАКТЕР СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПОДРУЖЖА

Рішко Людмила Іванівна,
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена негативними тенденціями розвитку сучасної сім'ї (збільшення кількості розлучень за психологічними мотивами, зменшення народжуваності, рольове переважання молодого подружжя та ін.). Це питання викликає занепокоєння фахівців різних галузей науки.

Сім'я є необхідним елементом соціальної структури людського суспільства, важливим інститутом соціалізації особистості. Деформація функцій сім'ї, яка послідовно здійснювалась в останні десятиріччя шляхом формування соціальних та культурних реформ, призвели до порушення в цілому зв'язків між ними. Особливо це позначилося на виховній функції, виявившись у відчуженні батьків і дітей, національному нігілізмі та духовному збожінні молоді. Все це зумовлює потребу по-новому підійти до проблем сім'ї, виховання в ній дітей, її зв'язків із соціальним середовищем.

Ключові слова: сім'я, рольові очікування (експектації), традиційна модель сім'ї, функції сім'ї, конфлікт.

На сучасному етапі сім'я є об'єктом ретельного наукового аналізу дослідників різних галузей. Дослідження психологічної готовності сучасної молоді до шлюбних стосунків, особливостей статеворольової диференціації за умов сучасної сім'ї, соціально-психологічної типології сімейних конфліктів, причин і механізмів порушень функцій сім'ї, загальних тенденцій розвитку української сім'ї є важливою основою для розширення психодіагностичних і психокорекційних методів сімейного консультування й психотерапії. Дослідженню ролі соціальних очікувань у сфері спілкування та міжособистісної взаємодії присвячені роботи Н.Н.Обозова, А.Н.Обозової (три підходи до дослідження психологічної сумісності) [8], К.Вітек (проблеми подружнього благополуччя) [4], Ю.Е.Альошиної (рольовий конфлікт працюючої жінки) [1], С.Кратохвила (основні типи сімейних проблем і їх вирішення) [6], Н.О.Лященко (подружні ролі в молодіжній сім'ї) [9], Л.Амджадін (трансформаційні зміни інституту сім'ї та шлюбних відносин в українському суспільстві) [2] та багато ін. Але питання особливостей впливу сімейних рольових очікувань на характер сімейного спілкування, загальну задоволеність шлюбними стосунками потребує подальшого вивчення.

Мета даної статті – визначити особливості впливу рольових очікувань подружжя на характер сімейного спілкування.

Для досягнення цієї мети було поставлене завдання: охарактеризувати особливості подружніх рольових очікувань, що обумовлюють конфліктогенність сімейного спілкування.

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Ця істина підтверджується усім ходом розвитку людської цивілізації. В процесі цього розвитку сім'я набула функцій, які тільки в сукупності забезпечують повноцінне її існування, саморозвиток та широку життєдіяльність як соціального інституту.

Функціонально-рольова структура сім'ї представлена функціями сім'ї та структурою сімейних ролей. Функції сім'ї – це сфера життєдіяльності сім'ї, безпосередньо пов'язана із задо-

воленням певних потреб її членів. Функції сім'ї реалізуються в процесі спілкування і взаємодії членів сім'ї за умов рольового розподілу (функції сім'ї визначають зміст сімейних ролей).

Сімейні рольові очікування є компонентом сімейно-рольової взаємодії, яка являє собою сукупність установок, норм і зразків поведінки, що характеризують одних членів сім'ї в їхньому ставленні до інших її членів. Сімейні рольові очікування є похідними від моделей сімейно-рольового розподілу – традиційної, антитрадиційної, егалітарної, які виділяються з урахуванням статевої диференціації – розподілу сімейних ролей на підставі статевої приналежності. Кожна з моделей має як свої переваги, так і фактори ризику для стабільності сімейної системи, але для успішності сімейного життя більш важливою є узгодженість уявлень про рольову поведінку й рольові очікування подружжя в контексті прийнятої моделі, а також гнучкість самої моделі, її здатність відповідати актуальним потребам життєдіяльності сім'ї.

Крім того, слід зазначити, що українська традиційність у сфері шлюбно-сімейних відносин дещо відрізняється від "психології статевого, передусім чоловічого шовінізму", історично притаманного іншим слов'янським народам. На думку багатьох дослідників домінуючою гендерною рисою українців є пошана до жінки та її волі, партнерство статей, взаємна довіра і рівність. Специфічну роль у ментальності українців відіграє архетип Матері, що зумовлює особливе місце жінки у системі родинних стосунків, емоційну залежність від матері, незаперечне прийняття її настанов в сім'ї. На думку Т.В.Говорун та О.М.Кікіденджі, "у шлюбно-сімейних стосунках, диференційованих за характером статевої відповідності діяльності, чоловік і жінка не переставали бути людьми з розвинутою індивідуалізацією статевих ролей. При цьому жінці належало почесне місце при всіх сімейних та соціальних ролях, які вона виконувала". У шлюбно-сімейних стосунках українців простежується традиційна статевої диференціації щодо сімейно-рольового розподілу, але за умов цієї традиційності у свідомості українців сенсом сімейного життя вбачається не тільки пошук "іншої половини", налагодження сімейного господарства, а насамперед гармонійне співіснування у щасливому шлюбі [5, с.182].

Егалітарна модель сім'ї характеризується однаковим залученням шлюбних партнерів до реалізації сімейних ролей і обов'язків за умов, що кожен з них відповідає в основному за те, що більше відповідає його смакам і можливостям. Таким чином, рольовий розподіл у даній моделі сім'ї відбувається насамперед виходячи з особистісних уподобань і на основі взаємної домовленості подружжя, а не на основі статевої диференціації. Деякі соціологічні дослідження свідчать про те, що сім'ї з егалітарною структурою стосунків – рівномірним і справедливим розподілом сімейної "влади" за різними сферами – є найбільш щасливими і стійкими [10, с.364].

У минулому переважали традиційні зразки поведінки чоловіка-батька й жінки-матері, коли чоловік виконував роль голови сім'ї, її годувальника й носія соціального статусу, а жінка – берегиню домашнього вогнища. На сучасному етапі, через

активне залучення в професійну і громадську діяльність, жінка нерідко має однаковий з чоловіком соціальний статус і заробіток, а тому на рівних беруть участь у прийнятті сімейних рішень. У той самий час у суспільстві існують уявлення про сімейні ролі й обов'язки подружжя, які недостатньо відповідають реальності: з одного боку, це ролі очікування, пов'язані з традиційною сім'єю, а з іншого – переконання про рівність чоловіка й жінки у виконанні більшості сімейних функцій.

Аналіз традиційної й егалітарної моделі функціонально-рольового розподілу в сім'ї нашою думкою про те, що не слід вести мову про однозначну перевагу однієї моделі над іншою, тим більше, що зміни характеру розподілу ролей у сім'ї в процесі сімейного циклу є природними і сприяють успішній адаптації сім'ї до нових життєвих ситуацій. Для успішного сімейного життя більш важливим є збіг уявлень про рольову поведінку й рольові очікування подружжя в контексті прийнятої моделі. Це є особливо значущим за умов економічної і правової рівноправності, коли спостерігається певний відхід від традиційного сімейного рольового розподілу. Кожен із шлюбних партнерів має свій образ-еталон чоловіка, батька, жінки, дружини, матері, свої власні уявлення про сімейний устрій, а сімейне життя передбачає створення структури сім'ї, розподіл ролей і пов'язаних з ними обов'язків, спільних сімейних цінностей. Причому найбільш оптимальний розподіл – відповідно до бажань, можливостей кожного шлюбного партнера, щоб виконання їх не здавалося тяжкою карою.

Міжособистісна сумісність – це складний психологічний ефект поєднання, взаємодії людей у процесі спілкування, результат узгодженості їх поведінки, емоційних переживань і взаєморозуміння [3, с.299]. Більшість дослідників пов'язують стабільність шлюбу з успішністю батьківської родини, а сумісність у шлюбі – з моделями устрою в батьківських сім'ях. Карел Вітек засвідчує, що "...батьки, чиє подружнє життя склалося благополучно, дають дітям самий наочний і переконливий приклад того, як повинно будуватися спільне життя чоловіка і дружини..." [4, с.49]. Системна сімейна психотерапія виходить з положення, що вибір шлюбного партнера відбувається залежно від подібності сімейної історії, у результаті чого шлюб укладають люди, які мають вражаюче схоже дитинство або той самий набір сімейних проблем у своїх батьківських сім'ях. Шлюб партнерів, які вийшли з батьківських сімей з протилежними сімейними моделями, характеризується постійною боротьбою за владу. І навпаки, вірогідність гармонійного шлюбного союзу тим більша, чим ближчі моделі батьківських сімей [6, с.642].

Аналіз впливу рольових очікувань подружжя на характер сімейного спілкування потребує визначення сімейно-рольової сумісності. Адже сімейні рольові очікування, їх узгодженість, є показником сумісності саме такого рівня. Змістом сімейно-рольової сумісності є співробітництво шлюбних партнерів у галузі реалізації сімейних функцій. На думку М.М.Обозова, сімейно-рольова сумісність складається з таких компонентів:

1. Узгодженість сімейних цінностей: сімейні функції, перетинаючись у свідомості особистості, виступають як установки стосовно сімейних цінностей. Ці цінності утворюють ієрархічну шкалу, у відповідності з якою особистість висуває на перший план ту чи іншу сімейну функцію. Головним сімейним цінностям особистість схильна приділяти більше уваги, енергії, часу. Низька якість реалізації головних сімейних цінностей викликає в особистості розчарування в сімейному житті з даною людиною.

2. Узгодженість рольових уявлень про функції чоловіка та жінки в сім'ї. Рольові установки особистості виявляються в тому, які з видів сімейної діяльності вона бере під свою відповідальність, а які адресує партнеру. Реалізація сімейних функцій потребує узгодженості в уявленнях про те, хто й за які сторони сімейного життя повинен відповідати, брати на себе ініціативу й відповідальність. Рольова невідповідність виражається в незадоволенні мірою й активністю участі шлюбного партнера у веденні домашнього господарства, вихованні дітей, ініціативності при організації дозвілля тощо. Проблема розподілу сімейного навантаження в подружжі – найбільш очевидна ознака рольо-

вої невідповідності [8, с.99].

3. Рольова адекватність (рольова узгодженість, рольова відповідність) подружжя – вимога несуперечливості ролей, які утворюють цілісну систему як відносно ролей, які виконуються окремим членом сім'ї, так і сім'єю в цілому; відповідність рольових очікувань одного із шлюбних партнерів рольовим домаганням іншого.

У чоловіків і жінок існують різні уявлення про ідеальний тип сім'ї та про гендерний розподіл сімейних ролей. Тому не рідкість – союзи партнерів із суперечливими настановами на тим сімейних відносин. Незадоволеність від розбіжності поглядів та обумовлена ними сімейна поведінка спричиняють конфлікти, що нерідко закінчуються розлученням. У результаті сім'я перетворюється на додатковий стресогенний чинник. Особливо це відчутно у теперішньому українському суспільстві, коли стан хронічного емоційного стресу охопив усі верстви населення. Гармонійна сім'я більшою мірою, ніж інші соціальні структури, здатна забезпечити міжособистісні стосунки, які набувають особливого значення в умовах, що склалися. [9, с.16].

На сучасному етапі, за умов порушення традиційної системи сімейних ролей і відповідних їм культурних стереотипів, у більшості сімей спостерігається невизначеність рольових очікувань, що викликає у шлюбних партнерів психологічний дискомфорт. На думку багатьох дослідників, для оптимізації сімейного спілкування й попередження виникнення рольових конфліктів, необхідно створювати умови для реалізації більш широкого діапазону сімейних ролей і зменшення їх протиріччя. Мова також іде про відповідність або невідповідність сімейних ролей можливостям особистості, що особливо виявляється при зміні сімейної структури.

Типовою проблемою рольової структури сучасної сім'ї, де обидва шлюбні партнери працюють, є рольова перевантаженість і дилема ідентичності працюючої жінки. Сучасний етап вивчення проблеми рольового конфлікту особистості характеризується відсутністю загальноприйнятих науково обґрунтованих теорій, що пояснюють причини виникнення рольового конфлікту, факторів, які детермінують його розвиток, і стратегії його зниження. Більшість сучасних досліджень зорієнтовані на соціально-економічні й соціологічні підходи до проблеми поєднання жінкою професійних і сімейних ролей. Причиною виникнення рольового конфлікту працюючої жінки як варіанта між-рольового конфлікту є неможливість успішного виконання жінкою великої кількості ролей – сімейних і професійних – завдяки суперечливості вимог, що висувуються до жінки, і відсутності необхідних фізичних ресурсів для повноцінного виконання цих ролей. Однак слід відмітити, що причиною даного виду конфлікту є не просто ряд об'єктивних факторів, збіг обставин життя жінки, а насамперед суб'єктивне сприйняття жінкою успішності поєднання сімейних і професійних ролей. У суспільстві також поширені завищені очікування стосовно ролі чоловіка, ґрунтовані на гендерно-стереотипному уявленні, що чоловік повинен повністю забезпечувати свою сім'ю. Це все накладає додаткові психологічні навантаження на чоловіків і жінок, спонукаючи перших робити все можливе, аби відповідати наявним очікуванням, а других – пристосовуватися до партнера, навіть якщо для цього потрібно поступитися власною кар'єрою і професійним покликанням. [2, с.68]

Сім'я є першою й визначальною ланкою формування особистості дитини на ґрунті безпосереднього спостереження та аналізу життя у власній родині. Ставлення батьків до оточення, освіти, професійних навичок, друзів впливає на дитячу свідомість. У родині дитина засвоює основи спільного життя: любов і повагу до батьків, дідусів і бабусь, допомагати слабким, проймається співчуттям і милосердям. У сім'ї закладають фундамент працьовитості, старанності, формують навички відповідальності за доручену справу. Підготовка молоді до вступу в шлюб, до майбутнього сімейного життя – невід'ємна складова частина загальної системи виховання підростаючого покоління.

Б.С.Круглов робить висновок, що система підготовки молоді до сімейного життя, поряд із статевим вихованням, поряд з формуванням навичок міжособистісного спілкування, яке, на-

самперед, полягає у вмінні співставляти свої інтереси і вчинки з інтересами і вчинками іншого індивіда, повинна включати і формування визначеного рівня громадянсько-правової свідомості, яка поєднує в собі громадянську відповідальність за свої дії з розумінням значущості кожного свого вчинку [7, с.63].

Більшість сучасних досліджень, які мають за мету дослідження особливостей просмієної мотивації сучасної молоді, підкреслюють важливість формування адекватних шлюбно-сімейних уявлень юнаків та дівчат; розмежування понять "любов" і "шлюб", формування розуміння цінності сім'ї і створення адекватного розуміння співвідношення любові і шлюбу (любов як основа довготривалого і стабільного шлюбу). Результати дослідження свідчать також про те, що уявлення про шлюбно-сімейні стосунки в сучасній молоді часто характеризуються споживчою нереалістичністю: розходження якостей бажаного супутника життя і ймовірного партнера по повсякденному спілкуванню; надмірна вимогливість до шлюбного партнера ...

Щоправда, слід зазначити, що існуюча ситуація вже починає змінюватися: сучасна молодь виявляє більш свідому шлюбну мотивацію, ставлення до шлюбу як до серйозного кроку в житті людини, який робиться не тільки імпульсивно, на підставі почуттів. Однак для остаточної зміни ситуації потрібен час, ведення відповідної державної політики з метою збереження й укріплення кращих традицій інституту сім'ї, підтримка громадських об'єднань і організацій, що займаються сімейною проблематикою, зміна суспільної свідомості стосовно питань шлюбу й сім'ї. Крім цього, потрібен активний розвиток системи психологічної допомоги сім'ї з пріоритетним психопрофілактичним напрямком, а також активне впровадження в освітні програми

навчальних дисциплін, які б передбачали не тільки формальну ретрансляцію знань з етики і психології сімейного життя, але й підготовку до сімейного життя: формування адекватних уявлень про "свята і будні" сімейного життя, функціонально-рольовий розподіл, специфіку значущих стосунків, особливості гендерної психології, типові труднощі молодого сім'ї, практику вирішення сімейних конфліктів і, як наслідок, підвищення загального рівня шлюбної культури і свідомої спрямованості на сім'ю.

Отже, сучасна сім'я є найважливішим соціальним середовищем формування особистості та основним інститутом психологічної підтримки і виховання, який відповідає не лише за соціальне відтворення населення, але й за відтворення визначеного способу життя, способу думок і відносин. Суперечливість сімейних ролей, вузькі межі їх виконання призводять до незадоволення особистісних потреб членів сім'ї, виступають причиною рольового перевантаження, рольових конфліктів. Неоднозначне розуміння подружжям сімейних ролей, ригідність або невизначеність рольових очікувань, неузгодженість рольових очікувань і рольових домагань подружжя, співвідношення високого рівня рольових очікувань стосовно шлюбного партнера і низької оцінки його рольової поведінки виступають причиною незадоволеності сімейних рольових потреб подружжя і, як наслідок, причиною сімейних конфліктів.

Перспективою дослідження рольових очікувань подружжя є вивчення «ефекту очікувань» подружжя стосовно різних сфер сімейно-рольової взаємодії, шлюбного партнера, шлюбу як форми співіснування, а також вивчення деструктивного впливу негативних і позитивних очікувань стосовно життєдіяльності сім'ї і взаємодії з шлюбним партнером.

Література та джерела

1. Алешина Ю.Е. Рольовый конфликт работающей женщины / Ю.Е.Алешина, Е.В.Лекторская // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – 152 с.
2. Амджадин Л. Трансформаційні зміни інституту сім'ї та шлюбних відносин в українському суспільстві: гендерний аналіз / Лідія Амджадин // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2007. – №3. – С. 60-75.
3. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мысли: Учебное пособие / Мария Ростиславовна Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
4. Витек К. Проблемы супружеского благополучия: Пер. с чешск. / Карел Витек / Общ.ред. и предисл. М.С.Мацковского. – М.: Прогресс, 1988. – 144 с.
5. Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс / Т.Говорун, О.Кікінеджі. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
6. Кратохвил С. Основные типы семейных проблем и их решение // Психотерапия семейных отношений: Учебное пособие по психологическому консультированию / Станислав Кратохвил. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2004. – 704 с.
7. Круглов Б.С. Правовое сознание как элемент психологической подготовки молодежи к семейной жизни / Борис Самойлович Круглов // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – 108 с.
8. Обозов Н.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости / Н.Н.Обозов, А.Н.Обозова // Вопросы психологии. – 1984. – №2. – 112 с.
9. Лященко Н.О. Подружні ролі в молодіжній сім'ї / Наталія Олександрівна Лященко // Український соціум. – 2007. – №1. – С.16-23.
10. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С.Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловленная негативными тенденциями развития современной семьи (увеличение количества разводов за психологическими мотивами, уменьшение рождаемости, ролевые перегрузки молодых супругов, и др.) Этот вопрос вызывает обеспокоенность специалистов разных областей науки.

Семья является необходимым элементом социальной структуры человеческого общества, важным институтом социализации личности. Деформация функций семьи, которая последовательно осуществлялась в последние десятилетия путем формирования социальных и культурных реформ, привели к нарушению в целом связей между ними. Особенно это отразилось на воспитательной функции, отчуждении родителей и детей, национальном нигилизме и духовном обнищании молодежи. Все это предопределяет потребность по-новому подойти к проблемам семьи, воспитания в ней детей, ее связей с социальной средой.

Ключевые слова: семья, ролевые ожидания (экспектации), традиционная модель семьи, функции семьи, конфликт.

The topicality of the material considered in the article is caused by the negative trends development in modern families (increasing number of divorces for psychological reasons, reduced birth rate, role overwork of the young couples etc.). This issue disturbs the specialists in different branches of science.

The family is a necessary element of the social structure of human society, an important institution of socialization. Deformation of the function of the family that consistently occurred in the last decade through the formation of social and cultural reforms that led to disruption of the whole relationship between them. Especially this affected the educational function that appeared in the alienation of parents and children, national nihilism and spiritual impoverishment of youth. All these things lead to the need for a new approach of the family problems, children education, its relationships with the social environment.

Keywords: family, role expectations, the traditional model of a family, functions of a family, conflict.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В НАУКОВИХ КОНЦЕПЦІЯХ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Рюль Вікторія Олександрівна,
м.Ужгород

В статті досліджується феномен соціалізації в наукових концепціях розвитку особистості. Проводиться аналіз філософських, соціологічних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних наукових концепцій на предмет вивчення соціалізації як феномену. В даній статті було виділено два основних підходи до дослідження соціалізації: в рамках суб'єктно-об'єктного підходу – особистості відводиться роль об'єкта по відношенню до суспільства; в рамках суб'єктно-суб'єктного підходу – особистість розглядається як активний суб'єкт процесу соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, інтерналізація, індивідуальність, адаптація, соціальна роль, ідентичність.

Для осмислення теоретичної бази вивчення явищ соціалізації в історії різних наук ми повинні спершу торкнутися окремих філософських концепцій, адже саме в філософії слід шукати джерела категорійного обґрунтування соціологічних, психологічних та інших понять, побудови їхніх систем. Далі, зважаючи на міждисциплінарний статус категорії соціалізації, ми послідовно проаналізуємо класичні теорії, які розвивалися на методологічних основах різних наукових дисциплін – соціології, психології, соціальної психології, соціальної педагогіки. Об'єктом дослідження даної статті є соціалізація в різних наукових концепціях.

Метою статті є проаналізувати різні наукові концепції, які теоретично досліджували феномен соціалізації.

Основним завданням даної статті є аналіз теоретичної бази дослідження феномену соціалізації (філософських, соціологічних, психологічних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних та ін. наукових теорій та концепцій).

Аналіз теоретичної бази соціалізації в різних науках почнемо з соціології. Першою соціологічною концепцією соціалізації була позитивістська концепція французького соціолога Е.Дюркгейма, який вважав суспільство суб'єктом соціалізації, надіндивідуальним буттям, існування якого не залежить від дій окремих індивідів і яке формує їх за своїм зразком; об'єднуючись у групи, люди підкоряються нормам колективної свідомості. Соціалізацію дослідник визначив як сукупність процесів, завдяки яким відбувається розвиток атитюдів, бажань і форм поведінки індивіда, узгоджених із вимогами суспільства і схвалюваних ним. У більш широкому розумінні соціалізація для Дюркгейма – це засіб відтворення суспільством умов свого існування, а освіта – методично організована соціалізація; Дюркгейм був одним із перших дослідників, хто чітко відокремив поняття освіти та соціалізації. Поняттю соціалізації Дюркгейм надавав ще один зміст: спосіб перетворення індивідуалістичного суспільства на колективістське шляхом залучення індивідів до колективної свідомості, що гарантує однорідність і цілісність суспільства. Процес такого перетворення він назвав прогресуючою соціалізацією, яка повинна забезпечити в усьому світі органічну солідарність на засадах морального соціалістичного ідеалу [6].

Засновник формальної соціології, досить суперечливий німецький соціолог Г.Зіммель цікавився проблемами соціалізації та індивідуалізації; соціалізація в його трактовці є водночас складовою процесів як розширення групи, так і розвитку індивідуальності. Прогресуюча соціалізація завжди перебуває у природному та внутрішньому необхідному відношенні до прогресуючої індивідуалізації [7, с.330-348]. На думку Ф.Тенбрука, оригінальність підходу Зіммеля до соціалізації з точки зору структурного функціоналізму, в рамках якого нас найбільше цікавлять ідеї Т.Парсонса, полягає у трактуванні ролей не як засобів соціалізації та соціального контролю, а як вторинних утворень, функція яких визначається індивідуально обумовленим змістом, культурним матеріалом, який привноситься в ролі особистістю [13, с.138].

Американський соціолог ХХ ст. Т.Парсонс, представник соціологічної школи структурно-функціонального аналізу, характеризував соціалізацію як один із складників процесу соціальної інтеграції, що належить до її мотиваційного боку, як динамічний процес, пов'язаний зі структурною організацією суспільства, як один із засобів підтримання соціальної рівноваги, поряд із соціальним контролем. Для дитини на перший план у соціалізації виходить інтерналізація суспільної культури, освоєння реквізиту орієнтацій для подальшого задовільного функціонування в певних соціальних ролях [13, с.115].

На думку вченого, пристосування як головний чинник соціалізації покликаний сублімувати конфлікти між особистістю та суспільством, а отже, уникнути відхилення у поведінці. Оскільки індивід діє в суспільстві як у системі колективів, він повинен інтерналізувати цільові структури колективної життєдіяльності і мотивацію до діяльності, як мінімум лояльної стосовно колективних інтересів; отже, соціалізація відбувається шляхом інтерналізації цих мотиваційних структур на основі ідентифікації індивіда з фігурами, які отримали назву "значимих інших", представників референтної групи суб'єкта соціалізації. У процесі інтерналізації зовнішні санкції переходять на внутрішній рівень, отримуючи внутрішній контроль. Інтерналізація належить до структури особистості так само як інституціоналізація (становлення соціальних інститутів) – до структури соціальних систем [13, с.124-129]. Процес соціалізації, за Парсонсом, триває все життя і проходить декілька етапів: початковий (первинна соціалізація дитини в сім'ї), середній (навчання у школі) і завершальний (соціалізація дорослої людини). Парсонс виокремлював також первинну, яка відбувається в неформальному оточенні, передусім у сім'ї, і вторинну соціалізацію, що здійснюється на інституціалізованому рівні. З точки зору конструювання суспільства його легітимация є наслідком втілення інтерналізованих норм і правил у форми індивідуальної поведінки [7, с.318-339]. Отже, для Парсонса було характерним інтегральне розуміння соціалізації як синхронного відтворення та взаємного опосередкування особистості й суспільства, як особливої функції загального культурного буття.

Теорія Парсонса заклала підвалини розвитку моделі рольового тренінгу як однієї з моделей соціалізації. Крім того, вона відіграла значну роль у розбудові рольової концепції особистості (теорії ролей), яка розглядається нижче у зв'язку з аналізом теорій особистості та її структури. З іншого боку, сьогоденні теорія Парсонса переглядається і доповнюється в рамках сучасної інтерпретаційної парадигми.

Рольовий підхід до соціалізації поділяє також уже згаданий нами Н.Смелзер. В його концепції метою соціалізації є сприяння інтеракції індивідів на основі соціальних ролей і забезпечення цілісності суспільства. Вона зумовлена трьома чинниками: очікуваннями, змінами в поведінці і прагненням до конформізму, яке пояснюється біологічними та культурними обмеженнями. Зміст соціалізації полягає у формуванні в індивіда інтелектуальних, соціальних і фізичних навичок, необхідних для виконання соціальних ролей, а її процес відбувається в ході обопільно активної взаємодії з оточенням, наслідком чого є засвоєння і зміна форм поведінки. Соціалізація дитини, за Смелзером, проходить три стадії: копіювання поведінки дорослих, ігрову стадію, на якій уперше усвідомлюється власна поведінка як виконання ролі, і стадію ігрових ігор, на якій дитина усвідомлює, що від неї очікують оточуючі. [15, с.94-100].

Далі розглянемо соціологічні теорії другої половини ХХ ст. З визначення автора концепції структуралізації Е.Гіденса соціалізації як процесу, в ході якого безпорадна дитина поступово перетворюється на розумну істоту, що має самосвідомість і розуміє сутність культури, в якій народилася, на перший погляд

впливає схожість такого погляду з ідеями в рамках соціалізаційної моделі інкультурації, про яку мова піде нижче. Але Гіденс не вважав соціалізацію різновидом культурного програмування з пасивним прийняттям культурного надбання, натомість, підкреслював він, існують ключові аспекти соціалізації для більшості людей в усіх культурах. Загалом концепцію Гіденса витримано в рамках соціологічного знання, хоча ці рамки в нього дуже широкі. Формування соціальних реакцій дітей на ранніх етапах відбувається від самостійних ігор через паралельні дії, асоціативні ігри до кооперативних ігор у віці біля чотирьох років [4, с.69-77].

Німецький соціолог франкфуртської школи Ю.Хабермас, представник теорії соціальної комунікації та критичної теорії соціалізації, вважав метою соціалізації самовідтворення особистості як вираження дійсності її буття; рушії соціалізації особистість повинна знаходити в самій собі, прагнучи розвинути в собі такі риси, які допомагають пристосуватися до інших. Соціалізація охоплює лише частину особистості, тоді як інша частина дистанціюється і критично ставиться до соціального середовища, яке заважає самоствердженню особистості. Подібні позиції відрізняють також представників теорії емансипуючої соціалізації, зокрема В.Орбана [17, с.51]. Як бачимо, ці теорії повністю протилежні теоріям, що розбудовувалися в рамках структурно-функціонального аналізу, особливо підходам Т.Парсонса. В їхніх рамках соціалізація майже повністю виключається з процесу соціального виховання й замінюється самовихованням.

Польський соціолог XX ст. П.Штомпка розглядав процеси соціалізації в рамках своєї теорії соціального становлення, на рівні соціальних спільностей та соціальних індивідуальностей. Метою соціалізації в умовах кризи ідей соціального прогресу є формування інноваційної (новаторської) особистості, для якої на перший план виходить мотивація досягнень [11, с.267-303].

В рамках феноменологічної соціології знання розроблено теорію соціалізації П.Бергера і Т.Лукмана. Згідно з нею, кожен індивід і суспільство в цілому водночас проходять процеси екстерналізації (проекції індивідуальних значень на навколишній світ і перетворення останнього), об'єктивації (усвідомлення навколишнього світу як об'єктивного) та інтерналізації (усвідомлення навколишнього світу як суб'єктивно значимого). Інтерналізація виступає відправним пунктом соціалізації, вона включає досягнення об'єктивних фактів як суб'єктивних процесів, які відбуваються з іншими, завдяки чому факти набувають суб'єктивного значення і для суб'єкта досягнення. Індивід досягає взаємну послідовність ситуацій, а не лише визначення один одного у спільних ситуаціях, що призводить до постійної безперервної взаємної ідентифікації, а також до виникнення взаємних мотивацій на майбутнє. На такому рівні інтеракції людина стає членом суспільства, а онтогенетичний процес, за допомогою якого це відбувається, тобто послідовне входження індивіда в об'єктивний суспільний світ, і являє собою сутність соціалізації [1, с.102-212]. Як і Т.Парсонс, Бергер і Лукман виділяли первинну і вторинну соціалізацію; первинна соціалізація (дитини) не має проблем з ідентифікацією, оскільки не має вибору значимих інших, вторинна відбиває трансформацію особистості у більш пізній період від процесу засвоєння елементарних соціальних навичок – це набуття специфічно рольового знання, коли ролі прямо чи опосередковано пов'язані з розподілом праці [1, с.225].

П.Бурд'є, автор теорії символічних впливів, уявляв соціалізацію та адаптацію як поля прикладення людських зусиль, що складаються із взаємовіднесених позицій, які, у свою чергу, являють собою багатовимірну систему координат, значення яких корелюють із відповідними перемінними. В якості перемінних виступають різні види соціального, символічного, економічного чи іншого капіталу; поєднання різних комбінацій впливових сил у різних полях створює топологію особистісного соціального простору. В кожному полі агенти борються за певними правилами гри з різною силою з метою оволодіти специфічними вигодами. Позиція кожного агента в соціальному просторі визначається його позиціями в різних полях, тобто в розподілі влади, активованої в кожному окремому полі [2, с.56-60].

Не менш важливими є теорії, в яких соціалізація роз-

глядається значною мірою з психологічної та соціально-психологічної точок зору. В рамках психології цей феномен розглядали представники психологічного еволюціонізму Л.Орді і Ф.Г.Гіддінгс, які прагнули виявити психологічні чинники розвитку людства як частини космічної еволюції, що носить цілеспрямований характер і залежить від первинних біологічних чинників, які стають соціальними, оскільки уможливають свідому взаємодію людей. Гіддінгс розглядав соціалізацію як сплав різних елементів різноманітного населення в однорідний тип; на цей процес впливають два основних типи сил – вольовий процес і сили штучного відбору для свідомого вибору. Основою його диспозиційного підходу є формування особистісних рис і характеристик, які забезпечують нормативне функціонування індивіда; адекватна соціальній ситуації успішність залежить від особистісних установок (атитюдів) [4].

Розгляд соціалізації із соціально-психологічної точки зору розпочався ще з виникненням "психології мас" (або групової психології) у Франції у другій половині XIX ст. (Г.Тард, Г.Лебон, С.Сигеле) і теорії інстинктів соціальної поведінки англо-американського соціолога і психолога В.Мак-Дугала (кінець XIX - початок XX століть). Перша концепція репрезентувала колективістський підхід до розв'язання соціально-психологічних проблем, друга – індивідуалістський [10]. Французький соціолог другої половини XIX ст., один із фундаторів соціальної психології Г.Тард використовував термін "соціалізація" для позначення процесу входження індивіда до нації, суспільства шляхом наслідування як універсального засобу; він уперше описав процес інтерналізації норм через соціальну взаємодію [7, с.239].

Символічний інтеракціонізм спирається перш за все на соціологічні, а не психологічні джерела соціальної психології, тому більше уваги приділяє проблемам комунікації за допомогою символів і мови, рольової поведінки особистості, норм і настанов як регуляторів соціальної взаємодії. Він вивчає ставлення суспільства до самого себе як до процесу символічних комунікацій між соціальними діями. У світлі наших наукових пошуків особливого значення набуває теорія вже згаданого нами американського соціального психолога Дж.Г.Міда (правомірність традиційного віднесення цієї теорії до символічного інтеракціонізму не входить в предмет нашого дослідження), який вивчав насамперед процеси соціалізації дітей, набуття ними соціального досвіду, засвоєння норм поведінки того кола людей, до якого вони належать. [12].

Американський соціолог і психолог Ч.-Х. Кулі розробив теорію, за якою людина набуває свого "Я", уявляючи, як вона сприймається іншими, тобто через образ дзеркального відбиття. "Я" складається з трьох компонентів: як сприймають особистість інші; як вони реагують на те, що сприймають; як відповідає на цю реакцію особистість. Якщо людина в суспільстві – це лише суспільство в людині, то природно, що почуття людини – це насамперед соціальні почуття, що виникли внаслідок спілкування з іншими. Кулі першим запропонував використовувати поняття комунікації, трактуючи його як механізм існування й розвитку людських відносин; у процесі комунікації формується власне "Я" як сума дзеркальних "Я". Він також увів у науковий обіг поняття первинної групи, яку характеризують тісні безпосередні зв'язки і співробітництво; вони первинні, оскільки складають підвалини для формування соціальної природи та ідеалів індивіда. Саме первинні групи з інтимними, неформальними міжособистісними стосунками, хоча й з ознаками диференціювання та змагання, відіграють вирішальну роль у соціалізації [9].

Загалом з точки зору представників символічного інтеракціонізму сутність соціалізації полягає в засвоєнні експектацій рольової поведінки. З аналізу теорій Міда і Кулі випливає, що саме вони вперше заклали підвалини для розгляду особистості не лише як об'єкта, а і як активного суб'єкта соціалізації, який самореалізується в суспільстві (пізніше цю ідею розвинули У.Томас, Ф.Знанецький та інші). На цих теоріях переважно будується й модель соціалізації як міжособистісного спілкування, яка висуває на перший план груповий вплив на особистість через таке спілкування, що відбувається за об'єктивними законами, закріпленими в системі соціальних ролей. Дану модель

сучасні вчені називають "Я-теорією" або теорією дзеркального "Я", відповідно до термінології Кулі. Соціалізація особистості, згідно з цією моделлю, відбувається в безлічі інтеракцій індивідів з оточуючим світом. Через ці інтеракції людина привчається дивитися на себе очима інших, а отже, розуміти поведінку інших людей [9, с.133]. Значення цієї моделі у вивченні сучасних соціалізаційних процесів уявляється нам актуальним з огляду на важливість такого механізму оволодіння соціальним досвідом як інтенсивні інтеракції дітей і підлітків з основними агентами соціалізації.

Біхевіоризм визначив основні напрями розвитку американської психології XX ст. Він оголосив головним предметом психології рухові поведінкові реакції як об'єктивний феномен, що має досліджуватися експериментально, а не шляхом інтроспекції. З точки зору біхевіоризму (Е.Торндайк, Дж.Уотсон та інші) природа інтелекту та його функцій повною мірою залежить від поведінкових реакцій, а не від свідомості; особистість в усіх проявах формується навколишнім середовищем і є продуктом власної теорії навчання соціальним діям, яке відбувається через спостереження за поведінкою інших осіб та його наслідування за значущими моделями [5, с.93-94].

Необіхевіоризм доповнив теорії класичного біхевіоризму категоріями мотиву, образу, психосоціальних відносин тощо. Основну теоретичну базу необіхевіоризму склали концепції когнітивного біхевіоризму Е.Толмена, гіпотетико-дедуктивного біхевіоризму К.Халла, оперантного біхевіоризму Б.Ф.Скінера. Теорія оперантного навчання американського психолога XX ст. Скінера основним предметом дослідження проголосила процес керування поведінкою, для чого необхідно виробити технологію поведінки [16].

Біхевіористичні та необіхевіористичні теорії, засновані на формулі "стимул – реакція", сприяли поширенню моделі "соціального навчання" як однієї з теоретичних моделей соціалізації особистості. Під соціалізацією в ній розуміється модифікація поведінки людини шляхом дозування стимулів, тобто дотримання визначених пропорцій заохочення і покарання для одержання такої реакції на стимул, яка забезпечить соціально прийнятну поведінку людини.

Важливим елементом теоретичної бази вивчення будьяких процесів соціалізації є психоаналітична теорія особистості З.Фрейда. Основні її аспекти ми розглянемо нижче, у зв'язку з дослідженням теоретичної бази вивчення структури особистості, а зараз окреслимо погляди Фрейда на процес розвитку особистості. При цьому варто оговоритися, що хоча погляди ці лежать у сфері психологічної площини, ми аналізуємо їх у контексті теоретичної бази соціальної психології, оскільки, по-перше, ідеї Фрейда варто співвідносити з ідеями дослідників, що розглядалися вище, по-друге, чимало його послідовників і критиків вводили до своїх концепцій соціальні складові.

Фрейд розглядав розвиток особистості з точки зору зміни засобів задоволення лібідо, і з цієї точки зору її розвиток триває від народження до підліткового віку. Спираючись на теорію Фрейда, американські вчені Г.Хартман і пізніше Д.Віннікот вивчали процес людського розвитку з позицій розмежування впливу на цей процес вроджених фізичних чинників і набутого через взаємодію з оточенням досвіду [5, с.28]. Слід зазначити, що на сучасному етапі теорія Фрейда багатьма дослідниками піддається критичному переосмисленню. Наприклад, В.Франкл звернув увагу на те, що неприпустимо зводити розвиток особистості лише до задоволення лібідо, адже більш головним є пошук смислу власного життя [17]; непринятною також є думка про те, що справжні задоволення людини лежать лише в тілесно-мисленні.

На наш погляд, основною моделлю, джерелом якої виступає теорія психоаналізу Фрейда, є розуміння соціалізації як розвитку особистісного контролю. Оскільки людина притаманні уроджені несвідомі інстинкти, вона по суті від народження є асоціальною, тому соціалізація носить конфліктний характер і вимагає як особистісного, так і суспільного контролю; її сутність вбачається у поєднанні психоаналітичної гарантії з адекватністю контролю. Аналіз цієї моделі, однак, дає підстави стверджу-

вати, що вона спирається переважно на соціальні санкції, які зорієнтовані на придушення негативних і підтримку суспільно корисних рефлексів і значною мірою підмінюють собою процес виховання.

Представниця неопсихоаналізу, авторка теорії культурно-філософської психопатології К.Хорні ввела в науковий обіг поняття корінної тривоги, пов'язаної з відчуттям розпачу та безпорадності людини, і в першу чергу дитини, якій протистоять ворожі природні та соціальні сили. З розпадом стійкої системи загальноприйнятих цінностей кожна соціальна роль примушує особистість грати в різних ціннісних системах, постійно змінюючи соціальні маски, що порушує її нормативну структуру і викривляє зміст соціалізації [5].

Серед усіх теорій психоаналізу найбільш соціально орієнтованою є теорія гуманістичного психоаналізу Е.Фромма. Соціальне оточення, на думку Фромма, – найважливіший чинник загального розвитку особистості. Людські потреби еволюціонують разом із людиною, а різні соціальні системи впливають на їхнє зовнішнє вираження. Особистість – продукт динамічної взаємодії вроджених потреб і тиску соціальних норм, її слід розглядати через взаємні впливи з культурою і соціальними процесами. Рушійними силами розвитку особистості є дві вроджені несвідомі потреби, що перебувають у стані антагонізму, – в укоріненні (прагнення до суспільства, до "свободи задля когось") та в індивідуалізації (прагнення до ізоляції, до "свободи від усього"). Примирити їх може лише любов як активна зацікавленість у житті й досягнення міжособистісного єднання, але насправді більшість людських союзів належать до симбіотичних, вони спираються на підкорення, панування, конформізм або деструктивізм [5, с.89; 100]. Важливо також, що Фромм розрізняє статичну і динамічну адаптацію: під статичною адаптацією він розумів пристосування, за якого набуваються нові звички, але характер людини залишається незмінним, під динамічною – пристосування, яке стимулює зміну характеру, викликає нові потяги і тривоги [7].

На відміну від біхевіоризму когнітивізм сприймає людину як активну особистість, характер реакцій якої на зовнішні подразники визначається передусім когнітивною інтерпретацією, що залежить від знань людини про себе й конкретної життєвої ситуації. Згідно з теорією американського психолога Дж. Роттера, сприйняття людиною своєї поведінки залежить передусім від специфічних рис її особистості; різні інтерпретації залежать від того, зовнішніми чи внутрішніми обставинами пояснює людина свої вчинки. В першому випадку має місце екстернальний локус контролю особистості, у другому – інтернальний. Кожен індивід посідає певну позицію на континуумі, утвореному цими полярними типами локусу контролю [3, с.96].

Соціальна психологія нового гуманізму певною мірою спирається на екзистенціалістські ідеї, проте переробляє їх на етичних та інших засадах. Значний вплив на формування сучасних концепцій соціалізації справили праці швейцарського психолога XX ст. Ж.Піаже, фундатора генетичної психології та автора теорії розвитку пізнання, яке, на думку вченого, завжди залежить від панівних структур мислення. Розвиток у цьому розумінні визначається як зміна домінуючих структур мислення, а соціалізація – як когнітивний розвиток особистості. Весь процес соціалізації, за твердженням Піаже, пов'язаний із виробленням типових соціальних реакцій і форм активності, яке забезпечує майбутню взаємодію і взаєморозуміння в суспільстві [14]. Кожна нова стадія, згідно з цією теорією, починається з набуття нової когнітивної здібності, яка потім закріплюється та інтегрується, закладаючи підвалини для нових надбань. Послідовники Піаже довели, що період структурної дисгармонії, характерний для вступу в нову фазу, зазвичай супроводжується підвищеною емоційною уразливістю [14, с. 38]. Загалом із теорії Піаже випливає, що розвиток дитячого інтелекту полягає в подоланні егоцентризму й переході через децентрацію до об'єктивної позиції по відношенню до себе і зовнішнього світу.

Когнітивно-генетична теорія морального розвитку американського психолога Л.Колберга доповнила теорію пізнання Піаже. За Колбергом, перехід від однієї стадії соціалізації до

наступної спирається не лише на результати розвитку когнітивних навичок, але й на здатність до розуміння (пізнання) та емпатії почуттям інших, що й розвиває пізнавальні здібності. Моральний розвиток забезпечується самокеруванням і саморегулюванням поведінки у процесі взаємодії із соціальним середовищем, інструментом чого слугує моральне самопізнання у структурі соціального досвіду. Колберг виокремив три рівні спонукань: на першому поведінка визначається фізичними наслідками, на другому – груповими нормами, на третьому – принципами, що мають значення і застосовуються незалежно від авторитету групи людей, які перебувають при владі (справедливість, взаємодопомога, повага людської гідності тощо) [8, с.169].

На теоріях Піаже та Колберга ґрунтується когнітивна модель соціалізації, яка передбачає, що поведінка особистості детермінована її знаннями, сукупність яких утворює в її свідомості образ навколишнього світу. Цей образ керує поведінкою людей. Головним аспектом соціалізації індивіда виступає процес навчання мисленню, розвитку пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості.

Альтернативу біхевіоризму та психоаналізу складають теорії гуманістичного напрямку персонології. До них належить казуально-генетична психологічна теорія американського психолога А.Маслоу. Згідно з нею, людина постійно перебуває у процесі становлення, в ній від народження закладені потенційні можливості для самовдосконалення, а руйнівні сили пояснюються фрустрацією, несприятливими зовнішніми обставинами. Творчість – невід’ємна риса кожної особистості, але в сучасних умовах набуття освіти й "окультурювання" здібність до творчості зникає, а природні відмінності людей нівелюються. Якщо ж цю здібність збережено, соціальні труднощі майже не впливають на розвиток особистості. Маслоу розробив відому ієрархічну систему (піраміду) потреб особистості, що визначають спрямованість її мотиваційних процесів: у фундамент піраміди він поклав фізіологічні потреби, над якими розташовуються потреби безпеки та групового визнання, приналежності й любові, які допомагають набутти власне *alter-ego*, самоповаги, саморозвитку і само актуалізації. У процесі соціалізації задоволені потреби певного рівня втрачають актуальність, і особистість переходить на більш високий рівень потреб [11, с.30].

Центральна теза феноменологічної теорії особистості (в рамках персонології) американського психолога К. Роджерса проголошує необхідність розуміння поведінки особистості в термінах її суб’єктивних переживань з огляду на прагнення до самовдосконалення. Мотивація соціальної поведінки зосереджується на тенденції актуалізації, самозбереження, самоінтенсифікації. "Я-концепція" – важливий персонологічний конструкт, розвиток якого залежить від безумовної позитивної уваги. Цей ґештальт (у термінології Роджерса) складається зі сприйняття "Я", взаємовідносин "Я" з іншими людьми й різними аспектами життя, із цінностей, що формуються, виходячи з цього сприйняття. Вже з дитинства структура "Я" формується через взаємодію з оточенням, дитина поступово набуває соціальної сприйнятливості, розвиває когнітивні й перцептивні здібності, її "Я-концепція" диференціюється та ускладнюється. Отже, виходячи з теорії Роджерса, зміст "Я-концепції" особистості залежить від умов її соціалізації.

Теорії Маслоу та Роджерса в ряді інших справили важливий вплив на розбудову когнітивної моделі соціалізації, про яку йшлося вище. ґрунтуючись на ідеї поступової самоактуалізації особистості, вони припускали, що її природні внутрішні сили здатні самостійно реалізувати соціалізацію індивіда, а агенти, інститути й чинники соціалізації повинні насамперед не стояти цим силам на заваді. На наш погляд, ці теорії, як і когнітивна модель соціалізації загалом, у наш час не отримують належної оцінки й мало застосовуються на практиці; між тим, абстрактний образ світу, збудований у дитинстві, може більшою мірою відповідати психічним якість індивіда, ніж вплив традиційних агентів соціалізації, а спирання на природні внутрішні сили може звести до мінімуму маніпулювання свідомістю та викривлення уявлення про систему соціальних ролей.

В рамках концепції безперервної адаптивної соціалізації еволюційний підхід до виділення її етапів продемонстрував, застосовуючи власний епігенетичний принцип, американський соціальний психолог ХХ ст. Е.Еріксон. Він розумів соціалізацію і як індивідуальний, і як колективний процес, який багато в чому відбувається через дію механізмів ідентифікації індивіда з групою, народом, суспільством. Ідентичність вказує на причетність особистості до унікальних цінностей народу, породжених його унікальною історією, але це лише одне з понять більш широкої концепції життєвого циклу людини, згідно з якою соціалізація є послідовним процесом розгортання особистості через відомі фазоспецифічні психосоціальні кризи [18].

Американський соціолог та етнопсихолог М.Мід, головним предметом досліджень якої був світ дитинства, найголовнішим у соціалізації вбачала залучення до культури; на противагу фрейдистам вона практично довела, що в різних типах культури існують різні типи соціалізації, що культурні традиції визначають зміст дитинства, оскільки по-різному використовують універсальні біологічні передумови [11].

На відміну від соціогенетичних концепцій, де розвиток дитини розглядається як "зліпок", результат впливу зовнішнього середовища, автор історико-культурної концепції російський психолог Л. Виготський підкреслював, що вплив середовища, у свою чергу, переломлюється крізь психологічні якості, які вже виникли, а становлення людини включає два відносно автономні, але нерозривно пов’язані процеси: натуральний (процес фізичного дозрівання індивіда) і соціальний (визрівання індивіда як особистості). Соціалізацію Виготський уявляв як процес перетворення інтерпсихічного на інтрапсихічне, що можливо лише в ході спільної діяльності та спілкування. Дослідник розглядав її феномен у зв’язку з формуванням особистості в процесі взаємодії та взаємних впливів особистості й соціальних груп (колективів) як поступове розширення (з придбанням соціального досвіду) сфер спілкування і діяльності індивіда, як процес розвитку і саморегуляції, становлення самосвідомості й активної життєвої позиції. Стадії розвитку особистості вчений виділяв за критеріями ситуації розвитку, провідної діяльності та вікового новоутворення [12]. Виготського певною мірою ми можемо вважати прихильником соціалізаційної моделі міжособистісного спілкування, започатковану Ч.-Х.Кулі та Дж.Г.Мідом.

Ми переконалися в тому, що у світовій науковій думці характерне надзвичайне розмаїття теоретичних підходів до розгляду процесів соціалізації, особистості та її структури; соціалізація особистості виступає об’єктом філософських, соціологічних, психологічних і соціально-психологічних, соціально-педагогічних досліджень. У найбільш узагальненому вигляді в рамках біхевіоризму та небіхевіоризму (Е.Торндайк та інші) соціалізація розглядається як процес соціального навчання; у школі символічного інтеракціонізму (Дж.Г.Мід та інші) вона досліджується як результат соціальної взаємодії людей; представники гуманістичної психології (А.Маслоу та інші) розуміють її як розвиток особистості та самоактуалізацію "Я-концепції"; в теоріях соціальної комунікації (Ю.Хабермас та інші) особистість індивідуалізується через процеси соціалізації всередині історичного процесу. До цього можна додати, що в наукових розробках останніх років (К.Тільман, Р.Тернер та інші) процес соціалізації часто представляють як акт продуктивної переробки зовнішньої та внутрішньої реальності. Загалом у розмаїтті класичних теорій можна виділити два основних підходи: в рамках суб’єктно-об’єктного підходу (Е.Дюркгейм, Т.Парсонс, З.Фрейд, Г.Тард та інші) особистості відводиться роль об’єкта по відношенню до суспільства; в рамках суб’єктно-суб’єктного підходу (Н.Смелзер, Дж.Г.Мід, Ч.-Х.Кулі, Е.Фромм, Д.Дюї та інші) особистість розглядається як активний суб’єкт процесу соціалізації.

Ідеї, викладені у проаналізованих вище теоріях і концепціях, закладають підвалини досліджень сучасних процесів соціалізації особистості, зокрема соціалізації дітей.

Перспективи наших подальших досліджень пов’язані з вивченням особливостей соціалізації дітей транскордонних трудових мігрантів в умовах становлення українського демократичного суспільства.

Література та джерела

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П.Бергер, Т.Лукман. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 200 с.
2. Бурдьё П. Социология политики / Пьер Бурдьё. – Пер. фр., сост., общ. ред. и предисл. Н.А.Шматко. – М.: Socio-Logos, 1993. – 367 с.
3. Волянська О.В. Соціальна психологія: Навчальний посібник / О.В.Волянська, А.М.Ніколаєвська. – Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2007. – 160 с.
4. Гидденс Э. Социология / Энтони Гидденс. – Пер. с англ.; науч. ред. В.А.Ядов; общ. ред. Л.С.Гурьевой, Л.Н.Посилевича. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 703 с.
5. Добренёв В.И. Фундаментальная социология / В.И.Добренёв, А.И.Кравченко. – В 15-и т. – Т. 8: Социализация и образование. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 1040 с.
6. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
7. История социологии в Западной Европе и США: Учебник для вузов / Отв. ред. акад. РАН Г.В.Осипов. – М.: Издательство НОРМА, 2001. – 576 с.
8. Корнев М.Н. Соціальна психологія: Підручник / М.Н.Корнев, А.Б.Коваленко. – К.: Київський університет ім. Тараса Шевченка, 1995. – 304 с.
9. Кули Ч.-Х. Первичные группы / Чарльз-Хортон Кули // Американская социологическая мысль: Тексты / Сост. Е.И.Кравченко; Под ред. В.И.Добренёва. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с. – С. 330-335.
10. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Наталія Миколаївна Лавриченко. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
11. Лукашевич М.П. Соціологія. Загальний курс: Підручник / М.П.Лукашевич, М.В.Туленков. – К.: Каравела, 2004. – 456 с.
12. Мид Дж.Г. Избранное: Сб. переводов / Джордж Герберт Мид / Сост. и перев. В.Г.Николаев; отв. ред. Д.В.Ефременко. – М.: РАН ИНИОН; Центр социал. научн.-информ. исследований; Отд. социологии и социал. психологии, 2009. – 290 с.
13. Парсонс Т. Система современных обществ / Толкотт Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
14. Пиаже Ж. Природа интеллекта / Жан Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – С.48-58
15. Смелзер Н. Социология / Нейл Смелзер. – Науч. ред. издания на рус. яз. В.А.Ядов. – Пер. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 687 с.
16. Скиннер Б.Ф. Технология поведения / Беррес Фредерик Скиннер // Американская социологическая мысль: Тексты / Сост. Е.И.Кравченко; Под ред. В.И.Добренёва. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С.29-42
17. Тексты по истории социологии XIX-XX вв.: Хрестоматия / Сост. и отв. ред. В.И.Добренёв, Л.П.Беленкова. – М.: Наука, 1994. – 383 с.
18. Эриксон Э.Х. Детство и общество / Эрик Хомбургер Эриксон. – СПб.: ЛЕНАТО АСТ, 1996. – 589 с.

В статье исследуется феномен социализации в научных концепциях развития личности. Проводится анализ философских, социологических, социально-психологических, социально-педагогических научных концепций на предмет изучения социализации как феномена. В данной статье было выделено два основных подхода к исследованию социализации: в рамках субъект-объектного подхода - личности отводится роль объекта по отношению к обществу; в рамках субъект-субъектного подхода - личность рассматривается как активный субъект процесса социализации.

Ключевые слова: социализация, интернализация, индивидуальность, адаптация, социальная роль, идентичность.

The phenomenon of socialization in scientific concepts of personality development has been analysed in the given article. The analysis of philosophical, sociological, socio-psychological, socio-pedagogical scientific concepts on the subject of learning socialization as a phenomenon has been conducted. Two basic approaches in the investigation of socialization have been singled out in this article: subject-objective approach – when the person takes the role of object in the relation to society; subjective-subjective approach – when a person is regarded as an active subject of process of socialization.

Keywords: socialization, internalization, personality, adaptation, social role, identity.

УДК 811.161.2(07)

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.М.БІЛЯЄВА

Савич Людмила Павлівна,
м.Тернопіль

У статті проаналізовано один із аспектів наукового доробку професора Олександра Біляєва – розвиток зв'язного мовлення учнів. Окреслено поняття розвитку зв'язного мовлення, визначено його основні напрямки роботи; розмежовано поняття усної і писемної мови, вказано на особливості їх використання. Обґрунтовано доцільність застосування методичних рекомендацій вченого щодо проведення уроків з розвитку зв'язного мовлення. Висловлено власний погляд на внесок лінгводидакта у розвиток окресленого питання.

Ключові слова: розвиток зв'язного мовлення, усна і писемна мова, переказ, твір.

Сьогодні, коли рівень мовленнєвої підготовки школярів

із погляду оволодіння ними усним і писемним мовленням є недостатнім, коли вміння говорити, писати логічно, переконливо і правильно є однією з передумов участі людини в суспільному житті, показником її загальної культури, центральним є питання розвитку зв'язного мовлення учнів загальноосвітньої школи. Навчання рідної мови розвиває в учнів навички усного і писемного вираження своїх думок і є умовою успішної навчальної діяльності.

О.М.Біляєв – видатний учений-методист, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор, наукові пошуки якого пов'язані з актуальними проблемами методики викладання української мови в середній школі, серед яких чільне місце відведено висвітленню питання розвитку

зв'язного мовлення школярів.

Мета статті – провести аналіз методичних праць О.М.Біляєва, присвячених вивченню питання розвитку зв'язного мовлення учнів, а також окреслити методичні рекомендації вченого, які варто використовувати у практиці сучасної школи.

Розвиток мовлення в школі, на думку О.М.Біляєва, здійснюється в трьох напрямках:

1. Збагачення словникового запасу учнів шляхом систематичної роботи, що включає, крім засвоєних нових слів, володіння вмінням визначити семантику слова, правильно користуватися словами з урахуванням їх сполучуваності та доречно вживати відповідно до стилю і типу мовлення. Важливим аспектом роботи над словом є виховання в учнів мовного чуття, естетичного смаку до краси слова та виправлення лексичних недоліків у їхньому усному і писемному мовленні.

2. Оволодіння учнями нормами літературної мови передбачає засвоєння орфоепічної вимови, способів словотворення та словозміни, розвиток правописних навичок.

3. Формування в учнів умінь і навичок зв'язного мовлення, яке здійснюється у процесі вивчення основної програми курсу, під час роботи над художніми творами на уроках літератури, на спеціальних уроках із розвитку зв'язного мовлення.

Розвиток зв'язного мовлення полягає в забезпеченні учнів умінням виражати свої думки зв'язно – в усній і писемних формах.

О.М.Біляєв розрізняє зв'язне мовлення у вузькому (одиниця мовлення характеризується тим, що її складові компоненти є організованими за законами логіки і граматичної будови одним структурним цілим, у якому обов'язково міститься думка мовця) і в широкому розумінні (зв'язним є таке мовлення, що членується на більші або менші частини, які передбачають наявність внутрішнього конструктивного зв'язку між собою).

У лінгводидактиці під зв'язним мовленням прийнято розуміти таку «мовленнєву діяльність, яка становить єдине самостійне ціле, передає завершену думку і членується на складові частини» [1, с.275].

Мовлення, як і мова, є об'єктом дослідження різних наук – мовознавства, психології, логіки, філософії тощо. На основі цього виділяються наукові основи розвитку мови учнів; серед основних О.М.Біляєв визначає фізіологічні, психологічна та лінгвістичні.

У 1967 році учений подав своє бачення проблеми. Наслідком цього стала публікація «Лінгвістичні основи розвитку усної мови учнів» у збірнику «Українське усне літературне мовлення» [1, с.275-281]. Під поняттям лінгвістичних основ подається тлумачення «вихідних позицій мовознавства, на яких ґрунтується теорія і практика розвитку в учнів навичок усної мови» [1, с.275].

Перш за все, на думку лінгводидакта, необхідно розмежувати поняття усної і писемної мови, враховуючи при цьому їх особливості. Ці форми є важливими для суспільства і обом їм властиві лексичні, граматичні норми, але кожна з них характеризується своєю специфікою.

Усна мова (а не мовлення, за словами О.М.Біляєва) передбачає мовця і слухача. Основні сфери її вжитку – розмова, розповідь, бесіда. Співрозмовники при цьому мають змогу уточнити і з'ясувати те, що виявилось для них незрозумілим. Характерними особливостями усної мови є те, що тут вживається побутова лексика, розмовно-просторічні слова, фразеологізми. Типовим є переважання простих та неповних речень, рідко вживаються дієприкметникові та дієприслівникові звороти. Щодо зв'язку речень, то він здебільшого безсполучниковий. Крім цього, усна мова є економнішою, оскільки використовує такі засоби виразності, як інтонація, логічний наголос, паузи, міміка, жести тощо, але при цьому вимагає швидкого добору слів, конструювання речень.

Писемна ж мова не потребує присутності осіб, що беруть участь у спілкуванні, але обслуговує різні сфери діяльності: науку, освіту, культуру тощо; через писемну мову передається досвід попередніх поколінь. За своєю будовою вона характеризується більш розгорнутим, повнішим оформленням, тобто багатослівністю, наявністю роз'яснень. Виразність писемного

мовлення досягається вимогливішим добром лексики, синтаксичних конструкцій, членуванням тексту на частини (абзаци, параграфи), а часом і виділенням слів, словосполучень і речень, підкресленням, іншим шрифтом.

Врахування наведених особливостей усної і писемної мови є досить важливим для розвитку мовлення учнів. Перед учителем поставлене завдання показати учням відмінності в особливостях усної і писемної мови, навчити їх викладати думки на письмі по-іншому, ніж у писемному мовленні. До цього завдання потрібно дійти з глибоким розумінням того, що не потрібно (наголошує методист) вимагати від дітей, щоб вони говорили «як по-писаному».

Усне мовлення (монологічне, діалогічне і полілогічне) відзначається ситуативністю, тому на заняттях рідної мови потрібно зважати на цю особливість. Невиправданими на уроках, на думку лінгводидакта, є прийоми, за якими учнів під час проведення діалогу «учитель-учень» примушують давати відповіді повними реченнями на поставлені запитання. У цьому випадку варто просто дати відповідь, не повторюючи запитання вчителя (наприклад, запитання вчителя: «Ти виконав цю вправу?» можна дати таку відповідь: «Виконав» замість «Так, я виконав цю вправу»). У старших класах розширені відповіді суперечать характеру діалогічної мови, хоча в початковій школі таке використання є цілком доречним. Проте це не значить, що вчитель не повинен ставити вимог до зв'язності діалогічної мови учнів, навпаки, його завдання полягає у тому, щоб виправити усі помилки, допущені учнем, вказати на неточності.

Зв'язне усне мовлення – це послідовний виклад думок, почуттів і прагнень на основі дотримання загальноприйнятих норм звукового словесного спілкування. Йому властиві організованість, тенденція до розгортання змісту, безперервність, точність передачі думок, чітко виражена послідовність і смислова закінченість. Джерелами зв'язного мовлення учнів є їх знання, які вони набувають завдяки власному життєвому досвіду. Прийшовши до школи, діти вже практично володіють певним мовним запасом, уміють правильно вживати різні форми слова. Однак не треба забувати, що ці вміння і навички здебільшого стосуються діалогічного усного мовлення, яким вони користуються щоденно.

На думку О.М.Біляєва, вчитель повинен продумати теми для побудови діалогів, передбачити репліки для учнів. Звідси випливає, що педагог має «бездоганно володіти своїм предметом, добре знати кожного учасника співбесіди, його можливості» [2, с. 41].

Навички монологічного усного мовлення в них значно слабші та й будувати усні монологи важче. Вчителі на уроках повинні вимагати, щоб учні вдавалися до них під час відповідей на поставлені запитання, але при цьому не забували стежити здебільшого за тим, щоб ці відповіді правильно відображали зміст виучуваного матеріалу.

Робота з розвитку монологічного мовлення має спиратися на єдність усної і писемної форм, адже вони мають спільні закони граматики, комунікативну функцію, словниковий склад. А в монології, як усному, так і писемному, спільних рис багато.

Комунікативна спрямованість розвитку зв'язного мовлення передбачає постійне залучення школярів до монологічних усних висловлювань на основі життєвих обставин. Тому завдання вчителя при цьому добирати такі теми, щоб учень хотів і мав про що висловлювати свою думку.

Усне мовлення учнів в умовах навчання в загальноосвітній школі достатньо насичене інтонацією, мімікою і жестами. Часто буває так, що ці паралінгвістичні засоби вираження мовлення замінюють саме висловлювання. І коли не бачити співрозмовника, то далеко не все можна зрозуміти в змісті розмови. Учні забувають, що міміка і жести супроводжують мову, а не замінюють її.

Крім цього, мовлення учнів повинно відповідати нормам сучасної літературної мови. Звідси випливає важлива вимога – вчити дітей чітко і зв'язно висловлювати свої думки, не підміняти мімікою і жестами слів, зворотів і речень.

Особливістю усної мови, на думку Олександра Михай-

ловича, є також надмірна її діалогічність. Учні бувають досить гарними співрозмовниками, проте досить часто їм важко щось розповісти самим. Це пояснюється тим, що усне монологічне мовлення вимагає більшої самостійності в оформленні думки (учень сам повинен планувати виклад, добирати потрібні слова і вирази, відповідно інтонувати речення).

Проаналізовані особливості розвитку зв'язного мовлення учнів вимагають цілеспрямованої і взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів. Удосконалення навичок зв'язної мови можливе лише за умови, що робота над цим напрямком здійснюватиметься під час опрацювання усіх розділів шкільного курсу мови. Граматичні, орфографічні, пунктуаційні та інші мовні вправи якнайтісніше пов'язані з цим аспектом роботи, з виробленням умінь глибоко вникати у зміст і будову речень, самостійно складати речення різних видів і різного складу, використовуючи якнайповніше лексичне багатство рідної мови.

З цього приводу слушними є поради О.М.Біляєва, який вважає, що саме вчитель є рушійною силою, яка сприяє удосконаленню навичок зв'язного мовлення. На кожному уроці він повинен стежити за правильністю мови учнів, змістом і логікою викладу матеріалу. «Треба, щоб усна мова служила опорою для писемної» [1, с. 280] – з цим положенням О.М.Біляєва варто погодитися, оскільки, як доводить практика сьогодення, досвідчені вчителі так і роблять. Часто при написанні твору чи переказу учні спершу готують його усний варіант; це допоможе школярам усвідомити почуте, запам'ятати порядок викладу думок, удосконалити свої навички зі зв'язного мовлення, виправляючи при цьому всі допущені помилки.

Вагому роль в удосконаленні окреслених навичок відіграють уроки розвитку зв'язного мовлення, основна мета яких полягає у формуванні високої культури усного і писемного мовлення учнів, їх умінь викладати думки логічно, послідовно, дотримуючись літературних норм. Висока культура усного мовлення має бути бездоганною в орфографічному відношенні, а писемного – в орфографічному та пунктуаційному. На цих уроках учні повинні навчитися писати перекази і твори, складати ділові папери, готувати дописи до газети, відгуки, складати і проголошувати доповіді, оформляти і писати реферати.

Одним із важливих питань методичної спадщини науков-

ця є робота над переказами та творами, тому доцільним буде зосередити увагу на особливостях методики їх проведення.

«Переказ – це вид роботи з розвитку зв'язного мовлення, який передбачає передачу в усній чи письмовій формі прочитаного або прослуханого тексту» [7, с.328]. Переказ навчає глибоко розуміти і правильно передавати чужі думки, розвиває логічне мислення, і є підготовчою ланкою до написання творів.

На уроках написання переказу вчитель, на думку О.М.Біляєва, повинен дотримуватись таких рекомендацій: 1. Визначити мету і завдання роботи – вдосконалити вміння писати переказ. 2. Залежно від умінь і навичок, якими школярі повинні оволодіти, ставити конкретніші завдання. 3. Вводити дітей в атмосферу твору. 4. Активно вживати слова з тексту переказу, пояснювати їх. 5. Використовувати наочність. 6. Вчити дітей переразовувати свої думки.

Учніський твір, – за словами Олександра Михайловича, – «складніший, ніж переказ, вид мовної діяльності, спрямований на розвиток зв'язного мовлення» [6, с.130]. Працюючи над твором, учневі самостійно доводиться від початку до кінця, на власний розсуд, за своїм планом викладати матеріал на відповідну тему; твір розвиває логічне та образне мислення, уяву, спостережливість. Тому творам методист надав виняткового значення, оскільки вони сприяють розумовому розвитку учнів, підвищують культуру їхнього усного та писемного мовлення.

Практика доводить, що часто учні спочатку пишуть твір, а тоді складають план, мало розуміючи, що останній значною мірою регулює порядок викладу, добір слів, мовних зворотів та конструкцій речень.

У методиці навчання рідної мови ще й досі є багато питань, що потребують вирішення. Одне з них – з якого твору найдоцільніше починати роботу – розповіді, опису чи роздуму.

Кожен твір, на думку О.М.Біляєва, має свої композиційні й мовні особливості, тому робота над ними повинна допомогти учням оволодіти різними способами викладу міркувань. Для цього вчителі недостатньо запропонувати тему, потрібно навчити учня, як з нею впоратися, тобто виробити відповідні вміння, які забезпечать високу якість самостійно складеного тексту.

На уроках, відведених програмою для написання творів, учні повинні навчитися:



Рис. 1. Рекомендації О.М.Біляєва щодо проведення уроків написання твору

Підсумовуючи сказане, погодимось із думкою О. М. Біляєва про те, що розвиток мовлення учнів повинен забезпечуватися не тільки на спеціально відведених заняттях, але й при вивченні усього курсу мови та інших предметів. Шляхом реалізації такого навчання є постійне збагачення мови новими лек-

сичними і синтаксичними засобами, а також безперервне очищення від усього, що засмічує мову, робить її чистою, багатого, образною, змістовною, доступною, що підпорядковано культурі мовлення вчителя й учня.

Література та джерела

1. Біляєв О.М. Лінгвістичні основи розвитку усної мови учнів / О.М.Біляєв// Українське усне літературне мовлення. – К.: Наукова думка, 1967. – С.275-281
2. Біляєв О.М. Сучасний урок української мови / О.М.Біляєв – К.: Рад. школа, 1981. – 176 с.
3. Біляєв О.М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови / О.М.Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 7. – С.53-64

4. Беляев О.М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови // О.М.Беляев / Українська мова і література в школі. – 1974 – № 11. – С.47-58
5. Беляев О.М. Уроки розвитку навичок зв'язної мови / О.М.Беляев // Українська мова і література в школі. – 1975. – № 3. – С.60-68
6. Біляев О.М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник / О.М.Біляев. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
7. Методика викладання української мови: Практичні та лабораторні заняття: Навч. посіб. / [І.С.Олійник, П.І.Білоусенко, Н.Г.Канівська, В.В.Явір] / І.С.Олійник – К. : Вища школа, 1991. – 287 с.

В статті проаналізовано один із аспектів наукового досягнення професора Александра Беляева – розвиток зв'язної мови у учнів. Очерчено поняття розвитку зв'язної мови, обзначено його основні напрямки роботи, розділено поняття усної і письмової мови, указані особливості їх використання. Обосновано цілесобразність використання методических рекомендацій ученого касемо проведення уроков по розвитку зв'язної мови. Выражен собственный взгляд на вклад лингводидактики в развитие обозначенного вопроса.

Ключевые слова: развитие связанной речи, устная и письменная речь, пересказ, сочинение.

The author of the article has analysed one of the aspects of Alexander Beliaev scientific achievement – the development of halting speech of pupils. The conception of halting speech with its major work directions has been presented. Spoken and written speech are distinguished along with their usage characteristics. Reasonability of using scientist's methodological recommendations concerning the lessons on halting speech development has been grounded. Also own view on contribution of lingvodidactics in development of the above mentioned issue has been shown.

Key words: halting speech development, spoken and written speech, retelling, composition.

УДК 37.013.77: 796-057.36

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО САМОПІЗНАННЯ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

Сивохоп Едуард,
Маріонда Іван,
м.Ужгород

У статті проаналізовано чинники впливу на формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання в процесі фізичної підготовки та її особливості.

Ключові слова: формування готовності, самопізнання, фізична підготовка.

У літературі зустрічаються різні тлумачення поняття «готовності». Деякі автори розглядають готовність як особливий психічний стан, який забезпечує високу дієздатність, або як «психічний стан, що посідає проміжне положення між психічними процесами й властивостями особистості, створюючи функціональний рівень, на основі якого розвиваються процеси, необхідні для забезпечення результативності діяльності» [1].

Інші розглядають поняття «готовність» як підготовленість особистості до успішного виконання якої-небудь діяльності. Готовність – це налаштування особистості на певну поведінку, установка на активні й доцільні дії, пристосування особистості до успішних дій у цей момент, обумовлені мотивами та психічними особливостями особистості.

Науковці також визначають готовність як придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатися нею, що переходить на високому рівні розвитку в захопленість. У поняття «готовність» вкладається й наявність певного запасу знань, умінь, навичок у відповідній галузі [2].

Готовність – це той чи інший ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності. Поняття «готовність» – комплексне, багаторівневе, різнопланове системне психічне поняття; воно передусім є особистісним утворенням людини. В особистісній готовності домінує наявність мотивів до певної діяльності (до самопізнання), достатній рівень емоційного, волевого розвитку психіки.

Розглянувши різні підходи вчених до поняття «готовність» і розділяючи погляди педагогів і психологів на готовність до діяльності як на єдність мотиваційних, пізнавальних та емоційно-волевих компонентів, ми визначаємо поняття «готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання в процесі фізичної підготовки» як інтегративну особистісну властивість

курсанта, що характеризується наявністю системи знань і сформованих умінь, самосвідомості, переконаності в особистій значущості самовдосконалення.

Залежно від поставлених завдань готовність може бути ситуативною і стійкою. Зміст стійкої та ситуативної готовності може бути постійним (спрямованість особистості, характер, здібності, досвід) і динамічним (усвідомлення завдання, умов, у яких відбуватиметься діяльність, визначення способів досягнення мети тощо).

Деякі вчені [3] виділяють дві взаємозалежні сторони різновиду готовності: попередню готовність як підготовленість особистості до відповідної діяльності, яка містить систему досить стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок, змістів і цінностей особистості, її відносин, переваг і т. д.; безпосередню готовність як стан відповідної мобілізованості, функціональної налаштованості психіки курсанта на вирішення конкретних завдань у відповідних обставинах та умовах. Ця сторона готовності характеризується високою динамічністю, рухливістю й залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров'я курсанта, морально-психологічної атмосфери в колективі, соціальному середовищі тощо.

Психологічна готовність формується поступово, і кожний вищий рівень її прояву є наслідком актуалізації попереднього.

З іншого боку, навіть досить добре підготовлений до вирішення поставлених завдань курсант у потрібний момент може виявитися не мобілізованим, не налаштованим на відповідну діяльність; його психічна регуляція діяльності може бути відповідним чином не актуалізована. В такому випадку успішне здійснення пізнання себе буде неможливим або виявиться малоефективним.

Можна стверджувати, що готовність курсанта передбачає наявність у нього здатності до саморегуляції, самоналаштування на самопізнання, вміння мобілізувати свій духовний, особистісний, фізичний потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах.

Складовою стороною готовності є психологічна сторона; це той чи інший ступінь підготовленості й налаштованості пси-

хіки, духовних сил курсанта на досягнення поставлених цілей. Ця сторона готовності містить декілька компонентів. Орієнтовний (інтелектуально-пізнавальний) компонент включає певний рівень пізнавальної сфери особистості курсанта, що становить інтелектуально-пізнавальну готовність особистості. Мотиваційна готовність підпорядкована спонукальному компоненту. Від рівня впливу спонук залежить якість професійної готовності майбутнього фахівця. Базовими підставами мотиваційної готовності курсанта є розуміння змісту діяльності, позитивне ставлення до неї. Виконавчий компонент, за допомогою якого відбувається процес самопізнання, становить операційно-діяльнісну готовність. Рівень сформованості готовності особистості до самопізнання визначається ступенем виразності всіх його компонентів. Готовність являє собою оптимальний рівень розвитку компонентів самопізнання, забезпечуючи високу ефективність процесу. Завдання щодо оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання в процесі фізичної підготовки у ВВНЗ може бути вирішене на основі запропонованих критеріїв.

Основна мета формування готовності курсанта пов'язана з визначенням відповідності її складових можливостям конкретної людини на основі критеріальних ознак компонентів. Ефективність самопізнання розглядається як похідна від моральної готовності, утвореної ціннісними орієнтаціями; предметно-практичною, визначальною стратегією й тактикою використання принципів, форм, засобів, способів; функціональними, визначальними фізіологічними резервами організму; загальнофізичним, реалізуючим енергетичним потенціалом особистості. Моральна готовність до самопізнання в процесі фізичної підготовки виявляється у цілеспрямованому формуванні переконань, поглядів, атитюдів, мотивів. Почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки на певну поведінку відбивають предметно-практичну готовність. Основу психофункціональної готовності становить загальнофізична й функціональна готовність, що відбивають оптимальну сформованість фізичних якостей та енергозабезпеченість організму до виконання певної діяльності. Сукупність моральної, предметно-практичної, фізичної та функціональної готовності у взаємозв'язку із самовихованням і самовдосконаленням визначають умови для формування готовності особистості майбутніх офіцерів-прикордонників до саморозвитку [4].

Мета статі полягає в аналізі факторів впливу на формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання в процесі фізичної підготовки та її особливості.

На процес формування готовності майбутніх офіцерів впливає низка факторів. Спостерігається прояв розмаїття факторів. Серед основних факторів розрізняють: об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні); основні (провідні) та неосновні (часткові); прямі й непрямі тощо.

Об'єктивні фактори – фактори, які існують незалежно від волі й свідомості курсанта. Такими факторами є суспільні відносини; матеріально-технічна оснащеність освітнього процесу; умови життєдіяльності; особистість викладача, його ставлення до курсантів, розуміння їхніх запитів; зміст навчання. Об'єктивні фактори слугують своєрідним фундаментом для виникнення суб'єктивних факторів, які спрямовують, регулюють, стимулюють активність і, навпаки, «гальмують» дії негативних факторів, що спричиняють пасивне ставлення до самопізнання в галузі фізкультурно-спортивної діяльності.

Суб'єктивні фактори розглядаються як сукупність обставин, що залежать від усвідомлення мотиваційно-ціннісних орієнтацій, властивостей та особливостей особистості, індивідуальної свідомості, фізичного розвитку і підготовленості, досвіду роботи над собою. До них віднесено: особливості психічних процесів (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, емоції та почуття), знання, ступінь науковості поглядів і переконань, потреби, інтереси, здібності й задатки, властивості особистості, усвідомлення своїх дійсних і майбутніх соціальних ролей; задоволеність обраною професійною діяльністю, суспільна думка та інше.

У процесі розвитку самопізнання майбутніх офіцерів-при-

кордонників формується ставлення особистості до цінностей фізичної підготовки. Виділяють безліч груп, які визначають усе розмаїття особистісних проявів суб'єктивних факторів, що здійснюють вплив на фізичну підготовку курсантів у ВВНЗ [5;6;7]. Безсумнівно, їхня сукупність становить причину й рушійну силу розвитку самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Першу групу становлять природні властивості курсанта, які визначають динаміку психофізичної діяльності. До них зараховано: швидкість виникнення і стійкість психічних процесів (швидкість сприйняття й мислення, тривалість відчуттів, яскравість уяви тощо); інтенсивність психічних процесів (почуттів, емоцій, волі); темп і спрямованість психічної діяльності. У процесі фізичної підготовки необхідно враховувати, що всі ці особливості проявляються в мимовільних реакціях: у міміці, жестах, різноманітних мимовільних рухах і діях.

Другу групу складає наявність моральних якостей, світогляд курсанта у формі переконань, моральних норм і фізкультурних ідеалів, що спонукають певним чином до діяльності. Систематизуючи й цілепокладаючи свою поведінку, курсант займається самоаналізом, самокоригуванням, завдяки чому поступово формує свою особистість.

Третю групу суб'єктивних факторів, що визначають формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання в процесі фізичної підготовки, становлять риси особистості курсанта, які з'являються у комунікативних міжособистісних відносинах (товариськість, доброзичливість, скромність і т. д.).

До четвертої групи можна включити риси, що відбивають ставлення курсанта до самого себе: вимогливість, самокритичність, упевненість у собі й інші риси, пов'язані із самосвідомістю, самоспостереженням, самооцінкою.

Стосовно організаторських здібностей проявляється п'ята група властивостей особистості курсанта (діловитість, відповідальність, вимогливість, ініціативність, працездатність, уміння організувати себе).

До шостої групи властивостей особистості майбутнього офіцера-прикордонника віднесено перцептивно-гностичні якості (спостережливість, розуміння інших, уміння проектувати саморозвиток, творче ставлення до справи), а до сьомої групи – експресивні ознаки (емоційну сприйнятливості й чуйності; ентузіазм, почуття гумору, витримку).

Організаторські, комунікативні, перцептивно-гностичні та експресивні якості особистості визначають психофізіологічну готовність курсанта до фізичного самовдосконалення, а отже, й до здатності до самопізнання.

Під прямими факторами найчастіше розуміють такі обставини, які безпосередньо піддаються контролю в об'єкті дослідження, які можна зареєструвати в педагогічному процесі. Фактори, що не піддаються прямій реєстрації, але впливають на ставлення до суспільної діяльності, визначаються як непрямі.

Людина – це саморегулююча й саморозвиваюча система, яка активно діє. Розвиток організму та психіки, саморозвиток і самовдосконалення особистості виступають як внутрішні фактори формування особистості, а природне й соціальне середовище, діяльність особистості – як основні умови цього процесу. Коли розвиток організму пов'язаний зі зміною природного середовища, відбувається розгортання природного фонду особистості. Взаємозв'язок розвитку психіки зі зміною соціального середовища створює основу для виховання. Результати саморозвитку особистості, пов'язані з її діяльністю, є основою для самовиховання [8].

За своїм значенням фактори неоднакові: одні є провідними, інші здійснюють менший вплив на розвиток особистості. Однак кожен із них у певний момент може стати визначальним. Тому недооцінка цих факторів може негативно позначитися на процесі формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання в процесі фізичної підготовки. Всі фактори пов'язані між собою. Для досягнення певної мети дуже важливо використовувати різні фактори, їхню цілеспрямованість і узгодженість.

На підставі об'єднання однорідних ознак умовно можна

виділити групу факторів, що актуалізують самопізнання особистості в процесі фізичної підготовки: ціннісно-смысловий фактор, гуманізацію освітнього середовища ВВНЗ, професійно-педагогічну орієнтацію, соціальну зрілість особистості.

Ціннісно-смысловий фактор, на наш погляд, є основним у становленні процесу самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників. Він сприяє виробленню особистістю інтересів, мотивів для свідомого ставлення курсанта до самопізнання в процесі фізичної підготовки.

Сформувати в майбутніх офіцерів-прикордонників усвідомлену потребу до фізичної підготовки й самопізнання в ній – важливе завдання як навчального, так і позанавчального процесу. Усвідомлення потреби занять фізичною підготовкою і спортом, наявність необхідних знань, умінь і навичок формує мету, яку повинен ставити перед собою курсант у процесі фізичної підготовки. У свою чергу, мета передбачає вибір способів і засобів, використовуючи які, курсант управляє собою. Встановлено, що провідними мотивами позанавчальної діяльності в курсантів-дівчат за порядком убування є: «покращення стану здоров'я», «виховання фізичних якостей», «те, що важливо для себе як для майбутньої матері», «те, що необхідно для майбутньої професійної діяльності», «зацікавлення культурним життям» і т. д. Ці мотиви становлять основу формування їхньої потреби й розвитку самопізнання в процесі фізичної підготовки [9].

Курсанти ВВНЗ – порівняно високорозвинені люди, які володіють високими інтелектуальними можливостями. Їхній духовний світ, пізнавальні потреби, моральний вигляд і фізичні якості є істотною умовою, що позитивно впливає на подальший розвиток особистості. Спрямованість на майбутнє, бажання набутти соціальної та економічної самостійності прискорюють освоєння курсантами особливостей майбутньої професійної діяльності. Тому ефективним є підхід до їхньої підготовки як до єдиного процесу навчання й виховання, в ході якого відбувається різнобічний розвиток особистості. Зв'язок соціальних, професійних, особистісних і пізнавальних мотивів підсилює свідоме ставлення майбутніх офіцерів-прикордонників до навчання, прискорює формування їхньої особистості. При цьому в розвитку особистості курсанта значне місце посідає його робота над собою. Розширюючи свої знання, виробляючи і здобуваючи навички, вміння, майбутній офіцер-прикордонник може внутрішньо істотно змінюватися, розвивати свої здібності, духовні потреби, виробляти сильний і твердий характер. Навчально-виховний процес у ВВНЗ не дає очікуваних результатів, якщо він не активізує прагнення курсанта до самопізнання й самовиховання. По суті, курсант навчається так, як викладачі й командири курсантських підрозділів спромоглися організувати його самостійну роботу. Самосвідомість майбутніх офіцерів-прикордонників достатньо розвинена в контексті оцінювання своїх знань, здібностей, потреб, інтересів, свого морального вигляду, оцінювання своєї особистості [10].

При формуванні потреби у фізичному вдосконаленні істотною роль належить підвищенню рівня освіченості майбутніх офіцерів-прикордонників у галузі фізичної підготовки. Використання на теоретичних і практичних заняттях методів і прийомів, що наочно демонструють покращення у функціональному стані, самопочутті, працездатності, фізичних і психофізичних можливостях тощо, сприяє зниженню негативної та підвищенню позитивної мотивації в курсантів. Систематичні заохочення навіть за незначні успіхи сприяють розвитку впевненості в собі, нейтралізують негативну думку щодо своїх можливостей. Позитивна зміна емоційно-ціннісного ставлення базується на усуненні формалізму на заняттях, підвищенні їхнього освітнього змісту, насиченості різноманітними засобами й методами, що відповідають індивідуальним можливостям курсантів.

У процесі фізичної підготовки здійснюється вплив не тільки на біосоціальну основу особистості, але й на її біосоціальну цілісність. Тому неможливо зробити висновок щодо готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до самопізнання в процесі фізичної підготовки, спираючись лише на розвиток фізичних можливостей курсанта, без урахування його думок, почуттів,

ціннісних орієнтацій. Під ціннісними орієнтаціями розуміють предмети, явища та їхні властивості, необхідні особистості як засоби задоволення потреб. Вони формуються в процесі засвоєння особистістю соціального досвіду й відбиваються в її переконаннях, інтересах, цілях. У формуванні певних цінностей, здатних задовольнити потреби майбутніх офіцерів-прикордонників, проявляється єдність психічного, фізичного і соціального розвитку особистості.

У галузі фізичної підготовки і спорту цінності за якісним критерієм можуть бути представлені як: матеріальні (умови проведення занять, якість спортивного обладнання, пілги з боку керівництва курсантських підрозділів); фізичні (здоров'я, рухові вміння й навички, фізичні якості, фізична підготовленість); соціально-психологічні (відпочинок, розваги, задоволення, працьовитість); психічні (емоційні переживання, риси характеру, властивості та якості особистості, творчі задатки); культурні (пізнання, самоповага, почуття власної гідності, естетичні й моральні якості, спілкування, авторитет).

Ціннісні орієнтації майбутніх офіцерів-прикордонників розглядаються як способи, за допомогою яких диференціюються об'єкти фізичної підготовки і спорту за їхньою значущістю. У структурі фізкультурно-спортивної діяльності ціннісні орієнтації тісно пов'язані з емоційними, пізнавальними й вольовими її сторонами, що утворюють змістовну спрямованість особистості. Характер же спрямованості в самій діяльності частіше залежить від того, який особистісний зміст має система тих чи інших цінностей, що визначає дієвість відносин індивіда до тих об'єктів, заради яких ця діяльність здійснюється.

Дослідники виявили, що цінності, пов'язані з фізичним Я (фізичні якості, здоров'я), з функціональним змістом діяльності (висока активність, фізичні навантаження, емоційні переживання), з актуалізацією (успіх, самоповага, самоствердження), з морально-вольовими якостями (воля, наполегливість) визначають основні ціннісні орієнтації курсантів у фізичній підготовці. При формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів-прикордонників на фізичну підготовку недостатньо повідомляти готові факти щодо її необхідності. Важливо так організувати реальний процес їхньої життєдіяльності, щоб ціннісні уявлення перетворювалися на перевірені особистим досвідом реальні мотиви соціально-професійної поведінки, визначали формування життєвих планів особистості (пізнання, самоповага, почуття власної гідності, естетичні й моральні якості, спілкування, авторитет).

Процес формування потреби у фізичному самопізнанні можна вважати таким, що відбувся, якщо ціннісні орієнтації, перевірені особистим досвідом, перетворилися в реальні мотиви до самовдосконалення особистості.

Фактор гуманізації освітнього середовища ВВНЗ. Під гуманітарним середовищем вищого навчального закладу розуміють сукупність організованих структур, педагогічних технологій і традицій, спрямованих на формування й розвиток стійкого гуманітарного інтересу, стійких моральних характеристик своїх вихованців. За соціальним вектором впливу на особистість курсанта освітнє середовище може як сприяти, так і перешкоджати процесу самопізнання.

Майбутній фахівець повинен кваліфіковано підходити до вирішення питань соціальної, економічної та культурної взаємодії. Тому одним із завдань підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є формування якостей, що сприяють розвитку творчих здібностей, особистісному саморозвитку, саморозумінню, усвідомленню самого себе, що дозволить зрозуміти інших, здійснювати взаємодію з ними.

В умовах сформованого гуманітарного, особистісно-розвивального середовища у ВВНЗ курсантам відводиться роль суб'єктів освітнього процесу. Науково-педагогічний склад і курсанти виступають у ньому як рівноправні суб'єкти навчальної діяльності. Визнання особистості курсанта як головної цінності дає можливість здійснювати освітню діяльність на гуманістичних принципах, основним з яких є «принцип творчого розвитку особистості».

Як важливий системоутворюючий компонент змісту гума-

нітарної освіти вчені-антрополози визначають здатність людини пізнати і зрозуміти себе. «Тільки за цієї умови людина здатна зрозуміти інших, визнати правоту кожного і прийняти цю правоту не як ворожу собі, а як таку, що підлягає зрівноваженню, гармонізації, переговорно-компромисному врегулюванню». Під гуманізмом розуміють «культування людяності» в самій людині. До числа її людських якостей за гуманістичного погляду зараховано волю, гідність, творчість, різнобічний і гармонічний розвиток особистості, здатність людини до самопізнання, саморозвитку, самозміни.

Процеси самозміни особистості виступають основними показниками розвитку людини. У гуманістичних теоріях особистості «самість» є ключовим поняттям, яким позначають цілісність людини. «Самість» як відбиття внутрішнього плану розвитку, насамперед психофізичного, характеризує глибину індивідуальності особистості, її розвиток від елементарних моментів життєдіяльності до складних психічних станів, які визначаються за допомогою самопізнання. Гуманітарне середовище в галузі фізичної підготовки також зорієнтоване на урахування особистісних та індивідуальних особливостей, на духовний світ людини, на її особистісні цінності. Цей фактор сприяє формуванню в майбутнього офіцера-прикордонника особливої людської форми ставлення до навколишнього світу, самого себе, власної діяльності. Тут необхідно створити умови для задоволення інтересів і потреб, для творчої діяльності кожного курсанта.

Фактор професійно-педагогічної орієнтації. Фізична підготовка є фундаментальною цінністю особистості, оскільки забезпечує біологічний потенціал життєдіяльності, створює передумови для її гармонійного розвитку, сприяє прояву високого рівня соціальної активності і творчого ставлення до праці. У цьому змісті практику фізичної підготовки треба розуміти, з одного боку, як освоєння й гуманізацію внутрішньої природи (тіла людини), з іншого – як культивування всієї діяльності, де основними є єдність навчання, самовиховання й самопізнання. Така діяльність розглядається як спосіб самореалізації особистості; вона є одночасно рисою її соціальної активності та стимулом її формування. Індивідуальна фізична підготовка є результатом особистісного осмислення й вироблення уявлення, відносин, переконань, «програм поведінки». В ній інтегруються структура самосвідомості, аспекти саморегуляції та самопізнання.

Фактор соціальної зрілості особистості. Період навчання у ВВНЗ є періодом інтенсивного становлення моральних якостей особистості, періодом включення до системи соціальних особистісних зв'язків і відносин, освоєння соціальних цінностей; він є вирішальним етапом на шляху до соціальної та професійної зрілості особистості.

Однозначного визначення зрілості особистості на сьогодні не виділено. Вчені сперечаються щодо об'єктивних критеріїв – як визначити людську зрілість. У рамках парадигми нашого

дослідження проблема соціальної зрілості окреслюється таким поняттям, як «особистісна зрілість», що ґрунтується на чотирьох базових складових.

1. Відповідальність – це необхідна складова, атрибут вчинку зрілої людини. З відповідальністю пов'язана не тільки сутність буття зрілої особистості, але також успішність та способи її самоактуалізації, що формуються лише в адекватній діяльності. Формування відповідальності прямо пов'язане з автономністю особистості й наданням особистості волі в прийнятті рішень щодо самої себе.

2. Толерантність. В її структурі фахівці виділяють сенсуальну й диспозиційну толерантність особистості. Сенсуальна толерантність пов'язана зі стійкістю до впливу соціального середовища, з ослабленням реагування на будь-який несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його впливу. В основу диспозиційної толерантності покладено принципово інший механізм, що забезпечує толерантність особистості при соціальних взаємодіях. У цьому виді толерантності повною мірою проявляється позитивне ставлення до світу, що визначає позитивне бачення дійсності.

3. Саморозвиток. Ідея про саморозвиток і самореалізацію є надзвичайно значущою для багатьох сучасних концепцій про людину (А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фромм, К.А. Абульханова-Славська). Центральне місце ідея «самості» (самореалізація, саморозвиток, самовдосконалення) посідає і в акмеології. Актуальна потреба в саморозвитку, прагненні до самовдосконалення й самореалізації являє величезну цінність сама по собі. Вона є показником особистісної зрілості й одночасно умовою її досягнення. Крім усього іншого, актуальна потреба в саморозвитку, самоактуалізації – це джерело довголіття людини, причому довголіття активного, і не тільки фізичного, але й соціального, особистісного. З вираженим прагненням до саморозвитку пов'язані і професійні успіхи, досягнення професійного «акме», а також і професійне довголіття, що вже підтверджено експериментальними даними.

4. Позитивне мислення, позитивне ставлення до світу (ця складова присутня в усіх попередніх).

З урахуванням особливостей юнацького віку ми сформулювали визначення соціальної зрілості. Соціальна зрілість – це здатність особистості усвідомлено виконувати необхідні функції взаємодії індивіда із соціумом; результат цілеспрямованого процесу самоорганізації і самовиховання особистості в умовах взаємодії з навколишньою дійсністю. Вона характеризує досягнення особистістю такої гармонії, що надає їй соціальної стійкості, продуктивної включеності до діяльності, створює їй психологічний комфорт. Таким чином, взаємозв'язок і взаємодія факторів самопізнання в процесі фізичної підготовки у ВВНЗ забезпечує розвиток і вдосконалення особистості майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література та джерела

- Алембець М.М. Аналіз показників фізичної підготовленості абітурієнтів навчального закладу системи МВС України / М.М.Алембець // Роль фізичної культури в здоровому способі життя: матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. – Львів, 1997. – С.6
- Антошків Ю.М. Вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МНС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Ю. М. Антошків. – Л.: Львів. держ. ун-т фіз. культури, 2006. – 20 с.
- Анастаси А. Психологическое тестирование / А.Анастаси; под ред. К.М. Гуревича, В.И.Лобовского и др. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с
- Бородін Ю. Про деякі теоретичні передумови обґрунтування структури та змісту моделі фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів / Ю.Бородін // Молода спортивна наука України. – 2003. – Т. 2. – С.338-342
- Бородін Ю. А. Формування мотивації до занять фізичною підготовкою і спортом у курсантів ВВНЗ технічного профілю: навч. посіб. / Ю. А. Бородін, С. В. Романчук. – Житомир: ЖВІРЕ, 2006. – 126 с.
- Єрьомін С. Шляхи удосконалення фізичної підготовки курсантів військових навчальних закладів на сучасному етапі розвитку Збройних Сил України / С.Єрьомін // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць за ред. проф. С.С.Єрмакова. – 2003. – № 17. – С.63-68
- Закорко І.П. Специальная физическая подготовка в высших учебных заведениях МВД Украины с учетом индивидуальных особенностей моторики курсантов: дис. канд. наук по физ. воспитанию и спорту: спец. 24.00.02 / Иван Петрович Закорко / НУФВСУ. – К., 2001. – 197 с.
- Наточний А. Ефективність використання методики моделювання типових ситуацій в процесі заняття зі спеціальної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України / А. Наточний // Фізична підготовка військовослужбовців: матеріали відкритої наук.-метод. конф. – К., 2003. – С.155-158

9. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогической деятельности / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 1994. – 296 с.
 10. Месь А. Комплексна оцінка фізичної підготовки військовослужбовців / А. Месь // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2001. – С. 34–36.

В статье проанализированы факторы влияния на формирование готовности будущих офицеров-пограничников к самопознанию в процессе физической подготовки и ее особенности.

Ключевые слова: формирование готовности, самопознание, физическая подготовка.

The authors of the have analysed the factors of influencing the formation of readiness of future border-guard officers in the process of physical training.

Key words: formation of readiness, self-knowledge, physical training.

УДК 378.013:

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЗАСОБАМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Симодейко С.І.,
м.Мукачево

У статті нами визначено, що у педагогіці, проектування розглядається як культурно-історична діяльність людини, яка передбачає прогнозування можливих результатів прийняття відповідальності за створення творчого продукту (у нашому випадку навичок самоменеджменту). У процесі проектної діяльності в студентів відбувається формування критеріальної основи, необхідної для здійснення самостійного і відповідального вибору у проблемних ситуаціях, які носять суб'єктивно значущий характер. Концепція педагогічного (діяльнісного) проектування базується на тому, що проектування – цілісна діяльність суб'єкта в усіх її складниках (цілях, засобах, умовах) і їх взаємозв'язках. Експериментальний етап дослідження доводить, що ефективно оволодіння студентами професійними компетентностями, навичками самоменеджменту здійснюватиметься успішніше, якщо навчальний процес у вищій школі забезпечуватиметься засобами активного їх навчання, зокрема проектними технологіями.

Ключові слова: навички самоменеджменту, проект, проектна діяльність, педагогічне проектування.

Впровадження концепції особистісного підходу додає у систему навчання студентів цілеспрямовані зміни консервативних традиційних цінностей у бік прогресу, діалогу, самовираження і творчості. Зазначимо, що процес навчання у вищій школі виявляє здатність людини пізнавати нове, оцінювати – наскільки адекватно вона реагує на зміни вимог до рівня фахового навчання, самореалізації у майбутній професії. Відповідно до концепції вітчизняної вищої школи щодо визнання суб'єктної сутності майбутнього педагога на всіх етапах професіоналізації його особистості, що означена як особливо значуща соціальна цінність, основна стратегія полягає в необхідності пошуку закономірностей формування в майбутніх фахівців функцій педагогічного самоменеджменту в сфері професійної педагогічної діяльності.

Вивчення літературних джерел з актуальних проблем розвитку педагогіки вищої школи засвідчило, що у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів, обов'язково має бути сформований особливий склад свідомості, який би відповідав специфіці майбутньої професійної діяльності. Це дозволить фахівцям, з одної сторони, виявляти творчу активність як суб'єктів педагогічного пізнання, моделювання, спілкування і праці (І.Зязюн, Н.Кічук, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, Н.Хмель, Р.Хмельюк), а з іншої, – як суб'єктів особистісно-професійного самопізнання, самопрогнозування, самопроектування, саморегулювання і саморозвитку (З.Курлянд, А.Ліненко, Т.Осадча,

О.Пехота, О.Саннікова, Л.Таланова, О.Цокур).

Основу для розвитку досліджень самоменеджменту на концептуальній основі створюють праці багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Наприклад, Л.Зайверт, представник німецької раціональної школи менеджменту, – звертав увагу в своїх дослідженнях на визначенні засобів економії часу працівника. До переваг самоменеджменту він відносить виконання роботи з найменшими затратами, раціональну витрату часу, більшу мотивацію праці, досягнення цілей найкоротшим шляхом.

Хоча головна перевага концепції самоменеджменту Л.Зайверта – раціональне використання і збереження важливого ресурсу часу, але у його дослідженнях прослідковується виокремлення проблеми кар'єри, що автором визначається у такий спосіб:

- дає цілісне уявлення про сутність самоменеджменту (визначення, через виокремлення функцій, цілей, техніки самоменеджменту, його переваг);
- націлює на індивідуальну управлінську діяльність в кожному із елементів менеджменту – постановці мети, плануванні, прийнятті рішень, реалізації і організації, контролю у сукупності з інформацією і комунікацією;
- орієнтує на самооцінку потенціалу менеджера в кожній із функцій, дозволяє порівнювати результат із нормою (вимогами), рекомендує як покращити результат створення творчого продукту;
- запропонована логіка реалізації самоменеджменту розрахована на самонавчання раціональному використанню часу, цілеспрямованому плануванню, раціональності дій адекватних раціональності використаного часу.

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 учня комплексу якостей, що забезпечує здатність до безперервного саморозвитку і самореалізації. Цей підхід цінний тим, що розкриває психолого-педагогічний механізм самостворення людини, який інтегрує процеси самопізнання, самовизначення, самоуправління, самовдосконалення, самоконтролю, самостворення, а також процес самореалізації в різних соціально обумовлених видах творчої діяльності. Особистості, для якої управління собою є підставою для забезпечення результативності праці.

Вищезазначені системи органічно пов'язані і розглядаються як складові «поля креативності». Креативна педагогічна система розглядається нами як система органічно пов'язаних

змісту, форм, методів, прийомів, засобів всебічного розвитку навчання і виховання, що забезпечують формування навичок самоменеджменту у майбутніх педагогів-дослідників, вчителів початкових класів.

Надзвичайно актуальною, на наш погляд, в педагогічній практиці є проблема визначення найбільш раціональних методів формування у студентів основ самоменеджменту. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили те, що і студенти, і викладачі надають перевагу педагогічному проектуванню, як найбільш раціональному методу формування знань, умінь і навичок продуктивних способів діяльності тих, хто навчається.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад педагогічного проектування як домінуючого методу в розвитку навичок самоменеджменту майбутніх вчителів початкових класів.

У педагогічній літературі широко висвітлено побудову процесуальних структур проектування (Л.Гур'є, І.Мартінова, О.Моїсєєв та ін., а також теоретико-методологічні засади педагогічного проектування (М.Алексєєва, В.Беспалько, Л.Ващенко, Д.Левітас, О.Новіков, Д.Новіков та ін.), які визначають основу наукового контексту феномену педагогічного проектування. Однак у педагогічній літературі існують деякі розбіжності щодо визначення поняття «проект», «проектування», «метод проекту», «проектна діяльність», «проектна діяльність вчителя початкових класів» тощо.

У педагогічній літературі виокремлюють три напрями тлумачення поняття «проект». Так, Л.Гур'є визначає його як змістовно обґрунтовану і документально оформлену ініціативу, спрямовану на досягнення освітніх цілей у межах певного часу. Під проектом розуміють і сукупність заходів, що мають спільну програму, цілеспрямовану діяльність, організаційну форму тощо. За визначенням О.Пометун і Л.Пирожено – це цільовий акт діяльності, в основу якого покладено інтереси людини.

Однак найбільш привабливим для нашого дослідження є визначення проекту В.Бурковим і Д.Новіковим. На їхню думку, це обмежена в часі цілеспрямована зміна окремої системи із специфічною організацією та з установленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрат засобів і ресурсів.

Провідним поняттям проблеми педагогічного проектування є «педагогічний проект», який можна визначити як комплекс взаємопов'язаних заходів, спрямованих на зміни педагогічної системи за певний проміжок часу, за встановленого бюджету та орієнтацією на чіткі вимоги до якості результатів і специфічності організації. Слід зауважити, що об'єкт педагогічного проектування не є матеріальним і реалізується в умовах педагогічного процесу через здійснення педагогічної діяльності. Визначають гнучкість, реалістичність, інноваційність, соціальну і педагогічну значущість, конструктивну цілісність, діагностичність і цілісність як провідні ознаки педагогічного проекту. Процесуальна сторона педагогічного проекту – це проектування – концептуальна, інформаційна підготовка людиною бажаних змін та цілеспрямована раціональна діяльність, що має на меті формування та моделювання уявлення майбутнього (діяльності, кінцевого результату цієї діяльності та її наслідків). Таким чином, під проектуванням розуміють організовану систему взаємопов'язаних видів діяльності, що має на меті отримання кінцевого продукту. Це концептуально обґрунтований, технологічно забезпечений, цілісний, гнучкий процес, спрямований на досягнення соціально значущого, ефективного, інноваційного освітнього продукту. Він розглядається як підсистема інноваційного процесу.

Процес проектування, за словами Л.Тондла, це особливий вид людської діяльності, специфічні ознаки якого зумовлені відповідними характеристиками (перетворювальна ланка між теоретичними дослідженнями та практичним застосуванням; забезпечує інформаційну підготовку модернізації і реконструкції початкових оцінок; спрямований на створення інформаційних моделей планування діяльності, інновацій та вироблення методів, засобів та процедур для їх реалізації).

У межах нашого дослідження було впроваджено проектну технологію з метою формування навичок самоменеджменту

студентів педагогічного факультету. Результати узагальнено у такий спосіб:

І. Колегіально всіма учасниками експериментальної групи було обговорено методологічні основи проектування й зроблено висновок, що інноваційний тип освіти передбачає розвиток здатності людини до пошуку нових знань, оволодіння рефлексією як механізмом постійних роздумів над своїми діями і вчинками. Основою навчання і виховання людини як творчої, гуманістичної особистості є багатогранність, альтернативність системи цінностей, що слугують для особистості базою для вибору і конструювання власного, суб'єктивно значущого життєвого ідеалу. Важливого аксіологічного значення для особистості набувають питання її життєтворчості, життєвого вибору, життєвої стратегії. Квінтесенцією життєтворчості є творення «Я», побудова власного життя на базі потенціалу особистості (осмислення людиною свого призначення; вироблення життєвої і професійної концепції; свідомий вибір цілей та оформлення їх у відповідну програму, життєвий план як систему цілей і засобів їх досягнення в певній часовій перспективі; наявність необхідних умов для самореалізації; рівень соціальної та психологічної зрілості; відповідальне ставлення до майбутнього тощо).

У співпраці було визначено, що одним із аспектів формування освіти є методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості студента, формування його основних компетенцій (розглядаються нами як знання, уміння і навички та педагогічно доцільні способи їх застосування), наприклад, таких як соціальна зрілість (пов'язана з ініціативністю, готовністю брати на себе відповідальність); володіння комунікативним навичками; вміння працювати з інформацією; здатність до саморозвитку й самоосвіти; здатність до раціональної продуктивної діяльності тощо.

2. Для виконання проекту було створено творчі групи студентів з п'яти осіб. Основними вимогами до членів груп були такі: достатній рівень готовності до проведення дослідницько-пошукової діяльності, усвідомлення потреби у саморозвитку. Після затвердження складу груп було обрано їх керівників та коуч з-поміж магістрантів. При цьому роботи виконувалися відповідно до обліку творчої самостійності кожного, що дозволило майбутнім вчителям набути досвіду колективної роботи: вибір методик, адекватних цілям і завданням дослідження, вироблення плану дослідження, сумісного генерування ідей, пошуку правильного рішення, визначення необхідних ресурсів тощо.

Робота в групах мала наступні переваги:

- сприяла прагненню студента до самореалізації і розвитку рефлексії, виконуючи завдання на творчому рівні;
- дозволила цілеспрямовано формувати дослідницькі вміння, навички самоменеджменту, що успішно проходило в умовах керуваної і ефективної організації діяльності учасників цього процесу, дії кожного з яких були узгоджені з діями інших членів групи.

Така кооперація в роботі значно ефективніша, ніж конкуренція або монолог. У нашому випадку навчальна група студентів характеризувалася, перш за все, достатнім ступенем згуртованості, координацією дій, регулярним взаємодією і наявністю загальної мети. При успішній роботі всі відомі достоїнства командної роботи (об'єднання знань і навичок, можливість вчитися один у одного, взаємна підтримка, певна незалежність) можуть бути реалізовані, що дозволяє студентам більшою мірою розвинути майбутні професійні компетенції.

3. Було сформульовано основні вимоги до проектної діяльності: наявність суспільно особистісної значущої проблеми, яка вимагає від студента інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення; практична, теоретична, пізнавальна особистісні цінності передбачуваних результатів діяльності; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність виконавців; чіткого структурування проекту; подальше використання результатів роботи груп. Вироблено алгоритм роботи над проектом.

4. Студенти – майбутні вчителі початкових класів – самостійно обирали тему та тип проекту. Наприклад, студентами було обрано такі теми: «Я і моє професійне майбутнє», «Що я

хочу, що я можу», «Майбутня кар'єра», «Допоможи себе сам», «Самооцінка», «Мій час», «Вчуся вчитися», «Траєкторія успіху» тощо. Як бачимо, тематика орієнтована на удосконалення своїх якостей, поглиблення знань про себе, спрямована на навички формування власної думки, критичного мислення, розвитку ініціативи тощо.

Умовами формування навичок самоменеджменту в роботі групи було наступне:

1. Студенти усвідомлювали ясні цілі, характер і результати діяльності.
2. Цілі, способи роботи, ролевий розподіл був предметом обговорення.
3. Правила поведінки узгоджувалися групою.
4. Тематика проектно-дослідницької діяльності була предметом обговорення між суб'єктами освітнього процесу (студент, викладач-керівник проекту).
5. Студенти мали право коректувати свою діяльність в ході роботи.
6. Заздалегідь визначалися вимоги до оформлення роботи.
7. Критерії до оцінки роботи були відкритими.

До кожного учасника команди, задіяного в проекті, були висунуті відповідні вимоги.

5. Слід зазначити, що основою роботи над проектом є самостійна діяльність студентів. Ніякі знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. Крім того, самостійна робота має і виховне значення: вона формує самостійність не тільки як сукупність умінь і навичок, але і як рису «вдачі», що грає істотну роль в структурі особистості майбутнього фахівця.

В організації проектної діяльності нами враховувалося те, що для отримання ефекту від самостійної роботи, одним умінь студентів організовувати свою діяльність недостатньо. Необхідна педагогічна взаємодія (педагогічна співпраця) студента і викладача, яка досягалася шляхом:

- емоційної підтримки, а також реальної допомоги особливо на початкових етапах проектної діяльності, коли у деяких студентів виникали труднощі (наприклад, з вибором предмету, методик дослідження та ін.), також у разі невдач, що виникли

вже в ході дослідження, коли необхідно було проявляти наполегливість, цілеспрямованість, творчий підхід;

- впровадження елементів взаємодопомоги в систему самостійної роботи студентів (між учасниками групи, а також між учасниками інших груп);

- створення системи спілкування, яка зорієнтована на полілог з високим рівнем свідомості і самооцінки студента, здатного адекватно оцінити рівень розвитку навичок самоменеджменту на кожному етапі проектної діяльності.

Кожний студент розробляв своє «Портфоліо», яке містило й картку самостійної роботи, де визначалася тема, мета, завдання, форми реалізації (тези, опис, висновки), ресурси. Важливим для студентів був набір відповідних методик з перевірки рівнів сформованості навичок самоменеджменту, рефлексії тощо. По кожному етапу проекту був визначений термін виконання роботи, хоча студент мав можливість працювати в своєму навчальному темпі.

Таким чином, у статті нами визначено, що у педагогіці, проектування розглядається як культурно-історична діяльність людини, яка передбачає прогнозування можливих результатів прийняття відповідальності за створення творчого продукту (у нашому випадку навичок самоменеджменту). У процесі проектної діяльності в студентів відбувається формування критеріальної основи, необхідної для здійснення самостійного і відповідального вибору у проблемних ситуаціях, які носять суб'єктивно значущий характер. Концепція педагогічного (діяльнісного) проектування базується на тому, що проектування – цілісна діяльність суб'єкта в усіх її складниках (цілях, засобах, умовах) і їх взаємозв'язках. Експериментальний етап дослідження доводить, що ефективне оволодіння студентами професійними компетентностями, навичками самоменеджменту здійснюватиметься успішніше, якщо навчальний процес у вищій школі забезпечуватиметься засобами активного їх навчання, зокрема проектними технологіями.

У подальшій роботі нами буде обґрунтовано розроблений авторський семінар тренінг для майбутніх вчителів початкових класів з проблеми формування в них навичок самоменеджменту.

Література та джерела

1. Бурков В.Н. Как управлять проектами / В.Н.Бурков, Д.А.Новиков. – М.:Синтез-ГЕО, 1997. – 18 с.
2. Гуье Л.И.Проектирование педагогических систем / Л.И.Гурие. – Казань, 2004. – 212 с.
3. Лігоцький А.О. Проектування освітніх систем / А.О.Лігоцький. – Київ, 194. – 50 с.
4. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А.М.Новиков, Д.А.Новиков. – М.:«Эгвес», 2004. – 120 с.
5. Поментун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: «А.С.К.», 2002. – 136 с.
6. Цимбалару А. Педагогічне проектування / автор упорядник А.Цимбалару. – К.: Шк.світ, 2009. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

В статті підкреслюється, що в педагогіці, проектування розглядається як культурно-історична діяльність людини, яка передбачає прогнозування можливих результатів відповідальності за створення творчого продукту (в нашому випадку навичок самоменеджменту). В процесі проектної діяльності у студентів відбувається формування критеріальної основи, необхідної для здійснення самостійного і відповідального вибору в різних проблемних ситуаціях, які носять суб'єктивно значущий характер. Концепція педагогічного (діяльнісного) проектування базується на тому, що проектування – цілісна діяльність суб'єкта в усіх її складниках (цілях, засобах, умовах) і їх взаємозв'язках. Експериментальний етап дослідження доводить, що ефективне формування у студентів професійних компетентностей, навичок самоменеджменту буде здійснюватися більш успішно, якщо навчальний процес в вищій школі обогатиться засобами активного навчання, зокрема проектними технологіями.

Ключевые слова: навыки самоменеджмента, проект, проектная деятельность, педагогическое проектирование.

It is underlined in the article, that in pedagogics, planning is examined as cultural and historical activity of man, which foresees prognostication of possible results of responsibility for creation of creative product (in our case of skills of independence are in a management). In the process of project activity students have forming of criterion basis, necessary for realization of independent and responsible choice in the decision of problem situations which carry individual meaningful character. Conception of the pedagogical planning is based on that planning is integral activity of subject in all of its constituents (aims, facilities, terms) and their intercommunications. The experimental stage of research proves that effective forming for the students of professional jurisdictions, skills of independence are in a management will be carried out more successfully, if an educational process at higher school will be enriched facilities of the active teaching, in particular by project technologies.

Keywords: skills of independence are in a management, project, project activity, pedagogical planning.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

Сідун Мар'яна Михайлівна,
м.Мукачєво

В статті розкрито зміст моделі процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи з використанням навчальних ситуацій, визначено етапи їх моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: підготовчий, аналітичний, виконавчий.

Ключові слова: навчальна ситуація, професійна компетентність, педагогічні умови, педагогічна діагностика, педагогічний процес.

Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи формування професійної компетентності вчителя, активізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти, забезпечує якісне виконання програмних вимог і сприяє особистісному розвитку школяра.

Питання формування професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи постає особливо гостро, оскільки пов'язане з тенденціями розвитку українського суспільства: змінюється соціокультурний контекст вивчення іноземних мов, що входять до системи мов міжнародного спілкування, підвищується попит на спеціалістів, які вільно володіють іноземною мовою та культурою спілкування, що, в свою чергу, висуває додаткові вимоги до цієї професії. Але, мабуть, чи не найголовнішою передумовою зміни усталених поглядів на роль учителя іноземної мови у початковій школі є той факт, що, починаючи з 2002 року, за новими навчальними планами навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета розпочалося з 2-го класу. А це значною мірою змушує переглянути і зміст підготовки вчителя, який навчає іноземної мови учнів початкової школи.

Проте, за нашими спостереженнями, значна кількість фахівців, які закінчили вищі навчальні заклади, недостатньо володіють професійною майстерністю, яка дозволяла б їм успішно та ефективно здійснювати процес навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку.

Проведені нами спостереження за педагогічною діяльністю вчителів іноземної мови початкової школи та бесіди з ними дозволяють стверджувати, що в педагогічній діяльності багатьох із них виникає значна кількість різноманітних навчальних ситуацій, вирішення яких викликає значні труднощі. Насамперед, це ситуації, пов'язані з організацією навчального процесу, з віковими особливостями учнів молодшого шкільного віку, зі специфікою оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом, з розвитком комунікативних умінь. Одна з найголовніших причин такого стану – це недосконалість умінь ефективно організувати процес навчання іноземної мови відповідно до зазначених вище умов, а також до вимог, які ставляться до сучасної шкільної іншомовної освіти, насамперед, відповідно до комунікативного та особистісно-орієнтованого підходів до навчання іноземних мов з урахуванням загальноєвропейських стандартів. Проаналізувавши подібний стан проблеми, ми дійшли висновку, що система підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи потребує вдосконалення шляхом активного використання у процесі навчання у вищому навчальному закладі різноманітних ситуацій, які виникатимуть у його подальшій педагогічній діяльності.

Основна частина. Під моделлю процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи з використанням навчальних ситуацій ми розуміємо інтегративний комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, де поєднуються його основні складники: педагогічні умови, зміст підготовки, її мета та результат.

Як наголошує Ю.К.Бабанський, ефективність педагогіч-

ного процесу закономірно залежить від умов, у яких він здійснюється [1]. Цей факт спонукав нас, перш за все, до наукового обґрунтування таких складових моделі як педагогічні умови, які забезпечували б ефективне формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, що розглядається нами як мета процесу підготовки майбутнього педагога.

До умов, які забезпечують розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, ми відносимо, перш за все, створення освітнього середовища на засадах ситуативного спрямування навчального процесу. Його основними компонентами є навчальні ситуації. Допоміжними умовами будемо вважати такі: 1) забезпечення ситуативного спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін, як основи для розуміння системи навчальних ситуацій початкової школи в їх різноманітності та специфіці; 2) системне використання педагогічної діагностики в навчальному процесі вищого педагогічного закладу.

Освітнє середовище, створене на засадах ситуативності, ми розглядаємо як складне системне утворення, яке ґрунтується на відносинах між усіма учасниками навчальної діяльності, та спирається на широке використання навчальних ситуацій як у процесі підготовки у вищому навчальному закладі, так і за його межами, та спрямоване на формування практичних умінь і навичок майбутнього педагога. Необхідно зазначити, що створення такого середовища на факультетах іноземної філології спрямовано на реалізацію мети, що синтезує в собі основні цілі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах на рівні вимог, які визначаються до професії вчителя іноземної мови початкової школи у освітньо-кваліфікаційних характеристиках [12; 13]. Відповідно до цього, система підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи у такому закладі включає наступні компоненти: 1) мовленнєва, 2) психологічна та 3) педагогічна підготовка, кожен з яких впливає на формування професійної компетентності, оскільки передбачає здійснення студентами функцій учителя, що будуть мати місце в його майбутній педагогічній діяльності. При цьому кожен із вказаних вище компонентів системи підготовки передбачає врахування та моделювання значної кількості навчальних ситуацій, що виникатимуть в його подальшій практичній діяльності та визначається особливостями формування та розвитку пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером діяльності та мовлення, особливостями поведінки.

Таким чином, основним компонентом взаємодії викладача та студентів в межах освітнього середовища ми розглядаємо процес моделювання ним навчальних ситуацій, що припускає встановлення його об'єктів та трансформацію властивих їм параметрів у компоненти навчального процесу. При цьому, моделюючи ситуації як засіб навчання, викладач повинен враховувати різні фактори: мовленнєву підготовленість студентів, мету і завдання заняття [2]. Добір ситуацій повинен здійснюватися з урахуванням імовірності виникнення аналогічних ситуацій у майбутній реальній педагогічній діяльності та їхньої цільової спрямованості. З їх допомогою може бути активізована певна лексика, мовні зразки, граматичні явища, сформовані знання з педагогічних та психологічних дисциплін, умінь і навичок їх використання.

В той же час, сам процес моделювання навчальних ситуацій відбувається у певній послідовності (поетапно). При цьому, ми виділяємо три етапи:

- підготовчий, який пов'язаний з плануванням форм, методів і засобів моделювання навчальних ситуацій та методичним розробленням фрагменту заняття;

- аналітичний, що полягає в аналізі й оцінюванні викладачем у взаємодії із студентами поставленого завдання та формуванні самої ситуації, яку необхідно вирішити;

- виконавчий, пов'язаний з реалізацією замислу та практичним відтворенням розробленої викладачем ситуації, а також її вирішення студентами

На підготовчому та аналітичному етапах важливу роль відіграє допомога викладача, призначення якої полягає в тому, щоб розробити певне завдання і запропонувати студентам ефективні прийоми моделювання ситуацій, до яких належать: аналіз методичної літератури, рольова гра, тренінг, дискусія, ситуативні завдання тощо.

Діяльність викладача з метою створення ситуативно-орієнтованого середовища не повинна обмежуватися використанням окремих ситуацій, а має охоплювати всю їх систему та здійснюватися протягом всього періоду навчання. Так, під час професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови використовуються різні типи навчальних ситуацій (педагогічні, психологічні та мовленнєві). Відповідно, в межах освітнього середовища на засадах ситуативного спрямування навчального процесу, взаємодія викладача та студентів відбувається в різних формах організації навчання у процесі вивчення педагогічних, психологічних та фахових (лінгвістичних) дисциплін з використанням навчальних ситуацій.

Наступною із виділених нами умов, що сприяють ефективності процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, є забезпечення ситуативного спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін. Вказана умова є забезпечуючою щодо попередньої, оскільки сприяє виконанню навчальними ситуаціями їхніх функцій. Її виділення, в значній мірі, зумовлено комплексним характером більшості ситуацій, що виникають у практичній діяльності вчителя іноземної мови початкової школи на відміну від вчителя старшої школи.

Запропоноване нами ситуативне спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін забезпечується:

1) інтегративною цілісністю психолого-педагогічних, лінгвістичних дисциплін і методики викладання іноземної мови у початковій школі на засадах ситуативного підходу;

2) наповненням змісту психолого-педагогічних, лінгвістичних дисциплін та методики викладання іноземної мови у початковій школі відповідною теорією і практикою реалізації ситуативного підходу;

3) формуванням у студентів умінь та навичок моделювання та вирішення навчальних ситуацій засобами іноземної мови.

Аналіз науково-педагогічної літератури та чинних програм професійно орієнтованих дисциплін дозволив нам визначити міжпредметні зв'язки між ними та розробити відповідні рекомендації щодо їх реалізації в умовах ситуативно орієнтованого підходу.

При цьому, головним елементом інтегрованої системи дисциплін є «Методика навчання іноземної мови у початковій школі», як консолідуюча наука, що тісно пов'язана із значною кількістю інших наук. Лінгвістика, психологія і педагогіка знаходяться у тіснішому зв'язку з методикою, ніж інші науки, які вивчають мовлення чи процес передачі інформації. Тому їх ще називають базовими для методики науками [6]. Зважаючи на цей факт, міжпредметні зв'язки нами подано через єдність психологічних, педагогічних та лінгвістичних дисциплін з окремим виділенням методики навчання іноземної мови у початковій школі.

Проаналізувавши програми з практичного курсу іноземної мови та з дисциплін психолого-педагогічного циклу, ми з'ясували, що саме інтеграція змісту цих навчальних курсів має слугувати основою формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови учнів початкової школи засобами навчальних ситуацій. Наприклад, такі риси характеру людини, навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку, проблеми сімейного та шкільного виховання, модель сучасної школи, модель сучасного вчителя, його професійні та особистісні якості, проблема неслухняних дітей, питання керування процесом навчання в школі, навчання дітей

із різними здібностями є, згідно з чинними програмами, предметом для обговорення як на заняттях з іноземної мови, так і під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу [8; 9]. Це дозволяє студентам використовувати засвоєні знання цих дисциплін у процесі обговорення відповідних тем іноземною мовою, починаючи з першого курсу. На старших курсах це надає можливість здійснювати міжпредметні проекти, проводити рольові ігри, диспути з психолого-педагогічних проблем, а відтак – і можливість широкого, і що особливо важливо – ефективного використання під час вивчення «Методики навчання іноземної мови у початковій школі» навчальних ситуацій, які характеризуються складністю та комплексним характером, що підвищує практичність та результативність навчання.

Значне місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи займають лінгвістичні дисципліни, які на сьогоднішній час, в основному, спрямовані на формування комунікативної компетентності студентів (лексична, граматична, фонетична). Так, заняття з вказаних вище дисциплін повинні проводитись зі спрямуванням на формування в студентів мовленнєвих засобів для ведення іноземної мови в початковій школі та організацію педагогічного (професійного) спілкування. Ці засоби слід інтегрувати за допомогою навчальних мовленнєвих ситуацій у відповідні вправи, що пропонуються студентам, метою яких, наприклад, є формування граматичної компетентності студентів – використання наказової форми під час спілкування з молодшими школярами. Адже, як відомо, в протилежному випадку спеціально пропоновані висловлювання і кліше для запам'ятовування малоефективні, особливо тоді, коли сам викладач їх практично не застосовує і студенти нечують їх саме у ситуативно обумовленому спілкуванні.

З метою інтеграції професійно-педагогічних знань, умінь та навичок студентів з теорії і практики реалізації ситуативного підходу, ми вважаємо за доцільне на п'ятому курсі запровадити в навчальний процес експериментальний курс «Ситуативне спрямування процесу навчання іноземної мови в початковій школі».

Вивчення спецкурсу передбачає формування у студентів таких знань:

- сутність навчальних ситуацій;
- класифікація навчальних ситуацій, що виникають в діяльності вчителя іноземної мови початкової школи;
- структура моделювання навчальних ситуацій;
- аналіз навчальних ситуацій;
- творчі підходи до моделювання навчальних ситуацій;
- вирішення навчальних ситуацій.

На основі цих знань у студентів формуються такі вміння:

- створювати атмосферу безконфліктної взаємодії під час моделювання навчальних ситуацій;
- вести діалог з учнями молодшого шкільного віку в різних ситуаціях в умовах психологічного комфорту;
- встановлювати контакт з учнями на основі рефлексивних та емпатійних дій;
- аналізувати навчальні ситуації.

При цьому, відповідні знання в основному формуються під час лекційних занять спецкурсу, а вміння та навички – під час практичних занять. В той же час, для більш ефективного досягнення мети курсу, нами запропоновано виділити по 4 години (два заняття) для практичних занять із тем: «Методика використання окремих видів мовленнєвих ситуацій під час навчання іноземної мови молодших школярів» та «Методика вирішення педагогічних та психологічних ситуацій у процесі навчання іноземної мови учнів початкової школи». Одне із цих занять для кожної теми рекомендовано провести у формі тренінгу, використання якого в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи дозволяє викладачу і студенту змоделювати навчальні ситуації, критично оцінити хід та результати роботи, обговорити їх у групі, почути висновки про свою роль і місце у тренінгу, що допомагає вибудувати форму організації навчального процесу подібної до реальної. Адже, тренінг дозволяє майбутньому вчителю зануритися в

особливості його майбутньої діяльності та адаптуватися до різноманітних умов навчання. Під час тренінгових занять на професійному рівні відбувається діалог, зіткнення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування та зміцнення, що сприяє набуттю нових знань, уявлень, досвіду

вирішення мовленнєвих, психологічних та педагогічних ситуацій. Отже, педагогічний тренінг є засобом формування умінь і навичок майбутньої педагогічної діяльності [3].

Інша не менш важлива педагогічна умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної

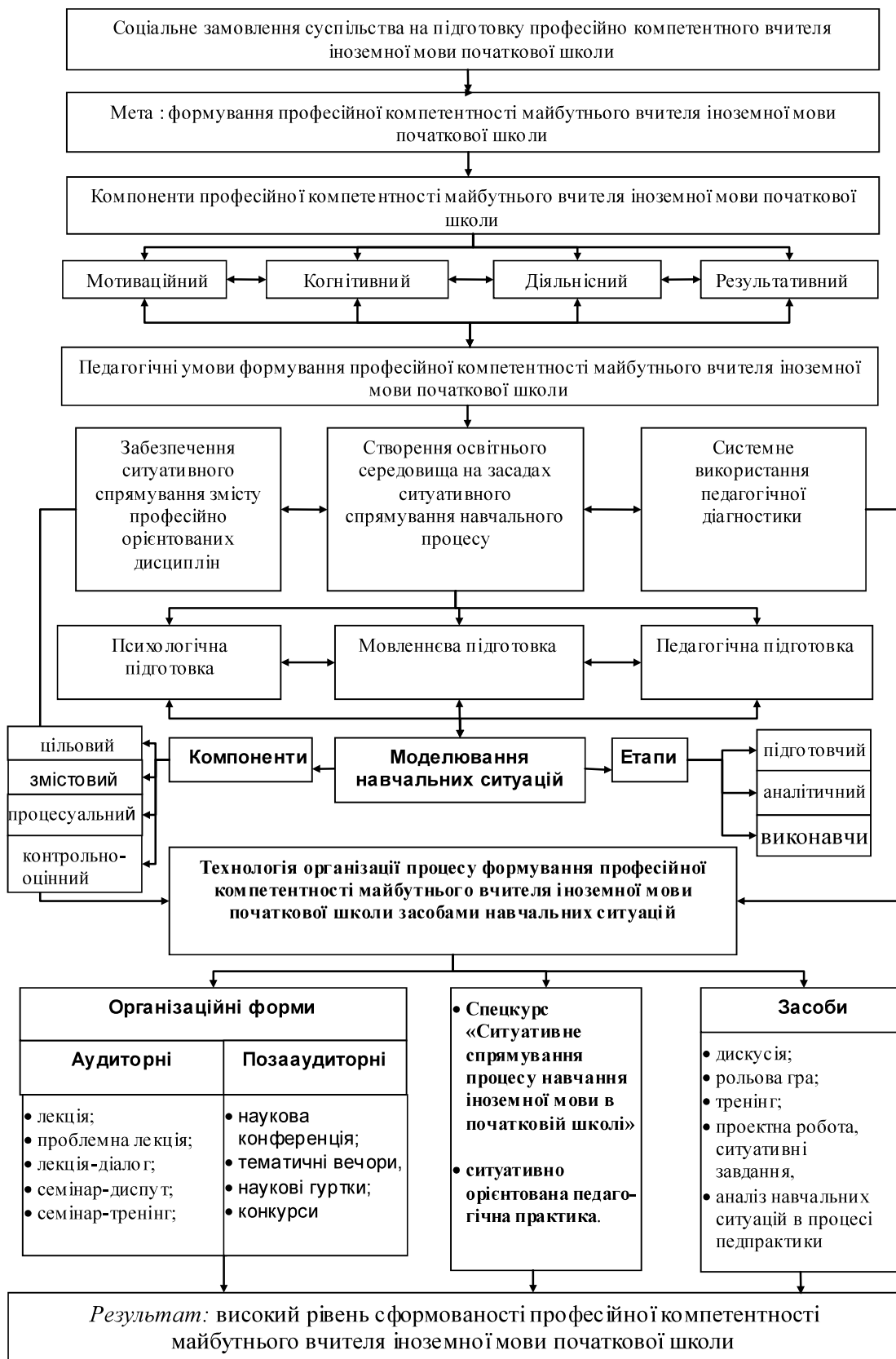


Рис. 1 Модель процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи з використанням навчальних ситуацій

мови початкової школи – системне використання педагогічної діагностики в навчальному процесі вищого педагогічного закладу. Адже, як наголошує О.Я.Савченко, система освіти України має бути побудована на діагностичній основі, тобто спочатку повинна здійснюватися діагностика, а потім використовуватись адекватні засоби впливу. Сучасна школа має використовувати діагностику не селекції та відбору, а таку, що допомагає та становить підґрунтя педагогічної майстерності [11].

Під педагогічною діагностикою ми розуміємо діяльність щодо визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, його умінь використовувати та вирішувати різноманітні типи навчальних (педагогічних, психологічних та мовленнєвих) ситуацій. А відтак, ефективність професійної підготовки залежатиме від коректного визначення кінцевих і проміжних цілей навчання, науково обґрунтованих засобів їх досягнення. Застосування методів педагогічної діагностики дозволяє встановлювати зворотний зв'язок, а саме отримувати інформацію щодо того, як студенти можуть професійно правильно вирішувати навчальні ситуації та як наслідок звертати увагу на їх можливі труднощі. При цьому зазначимо, що неможливо претендувати на те, щоб навчити майбутнього вчителя іноземної мови роботи це відносно всіх навчальних ситуацій, які можуть виникнути в його професійній діяльності, адже їх різноманітні прояви не може передбачити ніхто.

Основною, провідною функцією педагогічної діагностики є функція зворотного зв'язку, яка забезпечує взаємодію викладача та студента в педагогічному процесі [4]. Саме зворотній зв'язок дозволяє викладачеві планові й упорядковані стежити за процесом вирішення студентами навчальних ситуацій і відповідним чином здійснювати корекцію залежно від вірності їх дій (варіантів вирішення). При цьому, педагогічна діагностика має два компоненти, а саме діагностичну діяльність викладача та студента – майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Діагностичну діяльність викладача, в контексті нашого дослідження, ми розглядаємо як систему ситуацій, кожна з яких містить у собі певне завдання та варіанти вирішення, та як діяльність, спрямовану на оцінку правильності дій студента в тій чи іншій із них.

Проведення педагогічної діагностики, аналіз її результатів, виявлення причин труднощів (успіху), прогнозування подальшого розвитку дають можливість здійснювати корекцію отриманих результатів і надавати студенту – майбутньому вчителю іноземної мови початкової школи – рекомендації щодо подальшого вдосконалення його професійної поведінки в різних навчальних ситуаціях та досягнення кінцевої мети перебування у вищому педагогічному навчальному закладі – досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності.

На нашу думку, не менш важливим компонентом діагнос-

тичної діяльності під час професійної підготовки є самодіагностика (другий із визначених компонентів), що переважно проводиться студентом під час проходження педагогічної практики. При цьому, ми беремо до уваги думку І.І.Кобиляцького, який наголошував, що орієнтація навчального процесу на індивідуальні особливості студентів є його закономірною особливістю у вищому закладі освіти, а принцип дидактики ставить найважливішу педагогічну вимогу – уважно вивчати динаміку внутрішнього світу студентів і враховувати їхні індивідуальні особливості як важливу умову успішної підготовки та виховання [5]. Однак, лише сам студент в повній мірі може проаналізувати свій внутрішній світ, здатність до здійснення практичної педагогічної діяльності в тих чи інших ситуаціях взаємодії з молодшими школярами. Проводячи самодіагностику власних знань під час проходження педагогічної практики, майбутній учитель іноземної мови початкової школи має можливість звернути увагу на ті навчальні ситуації, які в нього викликають труднощі, в тому числі шляхом більш глибокого дослідження їх компонентів, перевірки правильності варіантів їх вирішення.

Вищевказане свідчить про те, що педагогічна діагностика дозволяє визначати зміст, методи та форми професійної підготовки відповідно до досвіду і рівня професійної компетентності студентів, їхнього особистісного спрямування, структури інтересів, тобто орієнтує процес навчання на розвиток своєрідності кожного студента [7], а також сприяє розвитку рефлексивної позиції майбутнього вчителя та впливає на його свідомість. Крім цього, саме за допомогою діагностичної діяльності викладача та студентів видається можливим виявити прогалини в знаннях щодо окремих навчальних ситуацій, а також умінь їх вирішувати в конкретних умовах початкової школи. При цьому, зростає роль самодіагностики.

Схематично відповідний процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи з використанням навчальних ситуацій показано на мал. 1. Як бачимо, відповідна модель має своїм результатом високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Її ж практична реалізація у процесі підготовки забезпечується з допомогою відповідної технології.

Таким чином, важливим елементом процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є використання навчальних ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність студентів. Їх активне включення до підручників зможе забезпечити ефективніше формування системи професійних умінь та навичок у майбутніх учителів іноземної мови.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із організацією експериментальної перевірки запропонованої методики формування професійних умінь та навичок у майбутніх учителів іноземної мови.

Література та джерела

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект)/ Юрий Константинович Бабанский – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Бернацька О.В. Використання ситуацій професійної діяльності у навчанні професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою // Матеріали конференції, спец.випуск. Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського/ Олена Володимирівна Бернацька – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 18-19 травня 2004. – С.3-4
3. Єремеева В.М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх вчителів до індивідуалізації навчання учнів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»/ Єремеева Віра Модестівна. – Житомир, 2002. – 230 с.
4. Засоріна Л.М. Педагогическая диагностика как мониторинг качества образования / Л.М.Засоріна, О.М.Плюсіна // Начальная школа – 1999. – №1. – С.74-78
5. Кобыляцкий И.И. Дидактические основы учебного процесса в высшей школе/ Иван Иванович Кобыляцкий. – Одесса: Изд-во ОГУ, 1972. – 124 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / За ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ / Елена Николаевна Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
8. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: [С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.] – К.: Британська Рада, Міністерство освіти і науки України, 2001. – 245 с.
9. Програма з педагогіки і психології / [Андрущенко В.П., Башкірев В.А., Бех В.П. та ін.] // Соціальна робота: Збірник навчальних програм. Книга 5. – К.: ДЦССМ, 2002. – С.237-248
10. Програма з педагогіки і психології / [Андрущенко В.П., Башкірев В.А., Бех В.П. та ін.] // Соціальна робота: Збірник навчальних

- програм. Книга 5. – К.: ДЦССМ, 2002. – С.237-248
11. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / Ольга Яківна Савченко // Шлях освіти – 2001. – № 3, – С.26-29
 12. Стандарт вищої освіти: Освітньо-кваліфікаційна характеристика «бакалавр» за спеціальністю 6.010103. Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта / [розробники: Тезікова С.В., Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І. та ін.]. – К.: МОН України, 2004. – 25 с.
 13. Стандарт вищої освіти: Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010103. Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта / [розробники стандарту: Тезікова С. В., Потапенко С. І., Панова Л. С. та ін.]. – К.: МОН України, 2004. – 153 с.

В статье раскрыто содержание модели процесса подготовки будущего учителя иностранного языка начальной школы с использованием учебных ситуаций, определены этапы их моделирования в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка: подготовительный, аналитический, исполнительный.

Ключевые слова: учебная ситуация, профессиональная компетентность, педагогические условия, педагогическая диагностика, педагогический процесс.

In the article the content of the model of the process of preparing the future teachers of foreign language of elementary school using educational situations has been disclosed; the stages of modeling in the formation of professional competence of future teachers of foreign languages: preparatory, analytical, executive have been defined.

Key words: learning situations, professional competence, pedagogical conditions, educational diagnostics, educational process.

УДК 378 (477):061.1 ЄС

АДАПТАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ

Сідун Лариса Юріївна,
м.Ужгород

У статті розглядається процес адаптації вищої освіти України до загальноєвропейських вимог, удосконалення й підвищення рівня якості. Висвітлено оновлені напрямки діяльності європейського освітнього простору, що в свою чергу передбачає вирішення нових завдань і створення нових умов для їх реалізації.

Ключові слова: адаптація, європейський освітній простір, Болонський процес, реформування вищої освіти, загальноєвропейські вимоги.

Постановка проблеми. ХХІ ст. називають століттям вищої освіти. Крім навчання, підготовки спеціалістів і проведення наукових досліджень, вища освіта має реалізувати свою просвітницьку й культурну місію, відновлювати національні освітні традиції, відтворювати інтелектуальний та духовний потенціал нації, інтегруватися у світовий освітній простір тощо [4, с. 1]. Галузь освіти швидко розвивається і потребує глибоких реформ. Новітні досягнення у сфері науки й культури, інноваційні підходи до соціально-економічного розвитку країни потребують використання потенціалу вищої освіти для забезпечення конкурентоспроможності.

Кінець ХХ – поч. ХХІ ст. знаменується переходом до економії знань. Відбувається масштабне розширення функцій та зростання ролі вищої освіти для задоволення фахових і духовних потреб особистості й суспільства. В кінці ХХ ст. увага науковців і освітян на світовому та європейському рівнях була привернута до проблематики вищої освіти. В Копенгагській декларації про соціальний розвиток (Копенгаген, 1995 р.), у Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ ст. (Париж, 1998 р.), у програмах ЮНЕСКО "Освіта для всіх і протягом всього життя", "Наука на службі людства" тощо окреслюють проблеми європейської вищої освіти. У національних програмних документах висувають нові вимоги до освіти як базової галузі для переходу до інноваційної моделі розвитку, визначають шляхи поліпшення використання потенціалу вищої освіти, його адаптації до вимог ринкової економіки [4, с. 5].

У державній програмі "Освіта. Україна ХХІ століття" зазначено: "існуюча в Україні система освіти перебуває в стані,

що не задовольняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства ..." [7, с.5]. Програмою визначені основні шляхи її реформування, серед яких особливу роль відіграє впровадження нових навчальних систем, програм, форм та методів, способів і засобів навчання й виховання тощо. Загальноєвропейський рівень освіти вимагає вивчення й осмислення вітчизняного і світового досвіду реформування.

Аналіз останніх досліджень. Умови та напрямки інноваційного розвитку освіти, якість освіти як запоруку самореалізації особистості досліджують К. М. Левківський, В. П. Андрущенко та ін. У працях В. Боднара та ін. розкрито шляхи модернізації вищої освіти і запропоновано стратегії розвитку національної вищої освіти в контексті Європейського простору. Пріоритетом вивчення Ю. В. Сухарнікова є реформа вищої освіти України у світлі європейських пріоритетів.

Мета статті. Метою нашого дослідження є аналіз процесу адаптації вищої освіти України до загальноєвропейських вимог. В Україні розробляються нові стратегії та напрями реформування вищої школи загальноєвропейського характеру. Напрями та підходи реформування системи вищої освіти регламентуються вимогами Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Однією зі складових частин освіти є набуття і передача знань. Освіта – це формування загальної ґрунтованості індивіда, широкого кругозору, вміння користуватися отриманими знаннями й швидко реагувати на виклики сучасності. Освіта є одним із визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства. Знання швидко застарівають, якщо їх постійно не відновлювати. Слід згадати концепцію безперервної освіти, головна мета якої "не тільки компенсувати можливі недоробки первинних ланок освіти, прискорити професійну адаптацію робітників і спеціалістів до виробничо-технічних потреб, що безперервно змінюються, а й формувати всебічно, гармонійно розвинуту особу, незалежно від віку, спочатку здобутої професії або спеціальності" [5, с. 173–174]. Освіта має свою цінність на всіх

етапах. Спочатку освіта – це набуття знань, потім застосування цих знань на практиці і набуття певного професійного досвіду. Використовуючи та поглиблюючи отримані знання людина досягає бажаного соціального статусу, який приносить їй матеріальний прибуток, моральне задоволення та почуття затребуваності. Слід згадати професійну самореалізацію освіченої людини, яка полягає у більш продуктивній праці, творчому підході до роботи, генеруванні нових ідей, що дає високий рівень освіти та кваліфікації.

Відчуваючи потребу у вищій освіті, людина прагне досягти суспільно схваленого ідеалу, який у кожному епоху є різним. На початку XXI століття таким ідеалом стає освічена і компетентна людина. Вища освіта у даному випадку слугує засобом для досягнення цілей, які здатні гарантувати людині хороші знання, компетенції і гідне місце на ринку праці. Отже, освіта несе з собою економічний, соціальний та морально-психологічний добробут.

Інноваційний розвиток української освіти безпосередньо асоціюється з її входженням у європейський освітній простір, приєднанням до Лісабонської і Болонської конвенцій. У Страсбурзі в грудні 2006 року на конференції міністрів освіти країн, що приєдналися до Болонського процесу, Україна підтвердила свою готовність координувати свою політику по створенню Європейського простору вищої освіти в рамках Болонського процесу. Було підтверджено рішення: сприяти подальшому підвищенню якості освіти у вищих навчальних закладах; розробити національну рамку кваліфікацій на виконання зобов'язань, прийнятих у Бергенському Комюніке 2005 року, порівняну із загальною рамкою кваліфікацій у Європейському просторі вищої освіти; сприяти подальшій реалізації реформи навчальних програм вищих навчальних закладів з урахуванням потреб ринку праці [6, с. 33].

Однак, набуваючи нових ознак, не слід докорінно відмовлятися від того, що у минулому було продуктивним й ефективним і приносило позитивні результати. Здійснюючи інновації, приєднуючись до Болонського процесу, запозичуючи нове, впроваджуючи його у вітчизняну практику, слід завжди зберігати те, що напрацьовано віками, що є серйозним надбанням європейського і світового педагогічного досвіду [7, с. 12–13].

Інноваційний розвиток освіти потребує також вільне володіння кількома мовами є актуальним у світлі входження України в європейський освітній простір. Знання англійської, французької, німецької та інших мов є європейською нормою і показником освіченості людини. Однак, мовна стратегія освіти все ще перебуває на етапі вдосконалення.

Окреслюючи основні загальноцивілізаційні тенденції XXI століття, визначаючи шляхи модернізації національної освіти, президент АПН України Василь Кремень наголошує на необхідності переходу від кваліфікації до компетенції, яка дозволяє людині "знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці" [2, с. 17–18].

Однією з найважливіших проблем входження України до європейського освітнього простору є формування національної системи кваліфікацій (НСК), адаптованої до європейської системи кваліфікацій (ЕСК). У сфері вищої освіти на конференції міністрів освіти країн-членів ЄС із питань розвитку Болонського процесу, що відбулася у м. Берлін у вересні 2003 року, було прийнято рішення про розробку комплексної системи кваліфікацій. На конференції міністрів освіти у м. Бергені був прийнятий документ «Принципи системи кваліфікацій для європейського простору вищої освіти», в якому йдеться про необхідність забезпечити взаємозв'язок і взаємодоповнюваність між європейською системою кваліфікацій вищої освіти та національними системами кваліфікацій країн-учасниць Болонського процесу [5, с. 135].

Розробка ЕСК зумовлена необхідністю реалізації стратегії навчання протягом усього життя з урахуванням суспільно-політичних, економічних та демографічних змін, які проходять у Європі. ЕСК сприятиме усуненню бар'єрів, які існують між країнами і перешкоджають ефективному використанню знань і

компетенцій фахівців.

Перехід економіки України до ринкових відносин збільшує соціально-психологічні та економічні труднощі, які пов'язані із взаємодією сфер освіти і праці. Сфера освіти несе відповідальність за якість професійної підготовки фахівців. З цієї метою відпрацьовуються і впроваджуються прогресивні цінності світового освітнього досвіду, які відповідають соціальним та історичним умовам країни.

Для розробки Національної системи кваліфікацій та механізму її зіставлення з європейською системою слід:

- визначити обсяг завдань, учасників, обсяги та джерела фінансування;
- визначити чіткі зв'язки між національними кваліфікаціями та рівнями кваліфікацій європейських держав;
- привести у відповідність систему забезпечення якості національних кваліфікацій із напрацюваннями в сфері забезпечення якості в країнах-учасницях Болонського процесу;
- відобразити в документах EUROPASS зв'язок національної системи кваліфікацій з європейською;
- розробити національну систему визнання, як формального, так і неформального та спонтанного навчання на засадах загальних принципів, узгоджених на європейському рівні;
- використовувати можливості системи накопичення та трансферу кредитів для розробки інтегрованого механізму навчання впродовж життя [5, с. 135].

Адаптація національної рамки кваліфікацій України до Європейської системи кваліфікацій потребує перебудови навчального процесу. Запроваджуються нові підходи до рівня знань, навичок, особистісно- професійних компетенцій випускників вищих навчальних закладів, впроваджуються нові освітні підсистеми, такі як багаторівневі індивідуалізовані навчальні плани, активізація самостійної роботи студентів, накопичувальна кредитно-модульна система, розширена шкала оцінювання знань.

Реалізація освітніх інновацій на шляху інтеграції в європейський простір вищої освіти забезпечить:

- створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України;
- рівні можливості для здобуття якісної освіти, розвитку системи неперервної освіти впродовж життя;
- підвищення якості навчання, виховання, кваліфікації, компетентності та відповідальності фахівців;
- приведення наукового та науково-методичного забезпечення вищих навчальних закладів у відповідність до європейських стандартів;
- підвищення професіоналізму та соціального статусу педагогічних та науково-педагогічних працівників;
- підвищення якості та конкурентоспроможності майбутніх фахівців, узгодження потреб ринку освітніх послуг та ринку праці, поліпшення ситуації із працевлаштуванням випускників вищих навчальних закладів, надання їм першого робочого місця [3, с. 13].

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору зумовлює необхідність розв'язання ряду складних проблем: підвищення якості освіти, налагодження моніторингу ефективності діяльності освітньої системи на національному рівні; структурна перебудова освітньої системи відповідно до потреб забезпечення безперервного характеру освіти; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти тощо. Пошук Україною власних шляхів розвитку освіти в умовах активізації глобалізаційних впливів є процесом складним і суперечливим. Він все меншою мірою є вільним вибором самої держави і все більшою зумовлений пріоритетами, що існують у європейському та глобальному просторах.

Людина, розвиваючись, поступово здобуває нові якісні знання, які просувають її по суспільній ієрархії на новий щабель, засвоює досвід суспільного життя, в процесі якого вона стає суспільним індивідом з затребуваними професійними ком-

петенціями.

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що адаптація вищої освіти України до загальноєвропейських вимог, удосконалення й підвищення рівня якості особливо необхідно на сучасному етапі інтеграції економіки країн Європейського Союзу. Інноваційний розвиток національної освіти покликаний сприяти особистісному вдосконаленню індивіда та його самореалізації у житті. Реформування структури вищої освіти України є необхідністю, оскільки оновлено

напрямки діяльності європейського освітнього простору, що передбачає вирішення нових завдань і створення нових умов для їх реалізації. В країні розробляються нові стратегії та напрями реформування вищої школи, які б відповідали усім вимогам сучасності і набули загальноєвропейського характеру.

Дана стаття не вичерпує усіх аспектів проблеми адаптації вищої освіти України до загальноєвропейських вимог. Подальшого вивчення потребує детальний аналіз інноваційних напрямків і підходів до реформування вищої освітньої системи.

Література та джерела

1. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В.П.Андрущенко // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3. – К, 2009. – С.5-13
2. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В.П.Андрущенко, В.Боднар // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 4. – К, 2009. – С.17-23
3. Левківський К.М. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / К.М.Левківський // Вища школа : науково-практичне видання. – 2010. – № 1. – С. 5–14.
4. Лалакулич М.Ю. Потенціал вищої освіти в активізації розвитку регіональних освітніх систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 08.00.05 „Розвиток продуктивних сил і регіональна економіка” / М.Ю.Лалакулич. – Ужгород, 2009. – 20 с.
5. Суспільство і трансформація вищої освіти в Україні : підручник / [Г.Б.Вільський, К.М.Левківський, С.В.Мельник, Ю.В.Сухарніков]. – Миколаїв, 2008. – 181 с.
6. Сухарніков Ю. В. Реформа вищої освіти України : європейські пріоритети / Ю.В.Сухарніков // Проблеми та перспективи входження України в європейський інтелектуальний простір : освітні аспекти : зб. наук.-експерт. мат.; за ред. Н.В.Грицяк. – К. : НІСД, 2009. – С.33–46.
7. Україна XXI століття. Державна національна програма "Освіта". – К. : Райдуга, 1994. – С. 5.

В статті розглядається процес адаптації вищої освіти України до загальноєвропейських вимог, удосконалення та підвищення рівня якості. Відображено оновлені напрями діяльності європейського освітнього простору, яке своєю чергою передбачає вирішення нових завдань і створення нових умов для їх реалізації.

Ключові слова: адаптація, європейське освітнє простір, Болонський процес, реформування вищої освіти, загальноєвропейські вимоги.

The article studies the adaptation of the higher education of Ukraine to general European requirements, the improvement and quality level increase. The renovated approaches in the activities of the European educational area, which in its turn envisages the solution of new tasks as well as the creation of new conditions for their realization, are highlighted.

Key-words: adaptation, European educational area, Bologna process, higher education restructuring, general European requirements.

УДК 159.9:316.35

ФАКТОРИ, ЯКІ ПОЗИТИВНО ВПЛИВАЮТЬ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ, ЩО ВИХОВУЄТЬСЯ В ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Смук Оксана Тарасівна,
м.Ужгород

Дитячий будинок сімейного типу як форма суспільного виховання дітей, позбавлених батьківської опіки, має об'єктивні переваги перед іншими інститутами соціалізації, перш за все інтернатного типу. Насамперед природність процесу виховання, емоційний контакт дитини з батьками-вихователями, який ґрунтується на довірі дітей до дорослих членів родини, виховання в малій групі найповніше відповідає вимозі поступового залучення дитини до соціального життя.

Ключові слова: діти-сироти, батьки-вихователі, дитячі будинки сімейного типу.

За педагогічним потенціалом дитячий будинок сімейного типу як форма суспільного виховання дітей, позбавлених батьківської опіки, має об'єктивні переваги перед іншими інститутами соціалізації, перш за все інтернатного типу. Насамперед звертається увага на природність процесу виховання, емоційний контакт дитини з батьками-вихователями, який ґрунтується на довірі дітей до дорослих членів родини, виховання в малій групі найповніше відповідає вимозі поступового залучення

дитини до соціального життя, тривалість виховного впливу батьків-вихователів на дітей, комплексний підхід до виховання, інтегративний характер виховання, індивідуальний підхід до кожної дитини, взаємозакінченість у стосунках вихователів та вихованців, контроль за негативними проявами серед дітей, негативними впливами на них як зовнішніх, так і внутрішніх факторів (однотипність, засоби масової інформації, література тощо).

Виховний процес у дитячому будинку сімейного типу справляє вплив водночас і на моральний та інтелектуальний розвиток дитини. Вона набуває навичок мислення, предметних дій, міжособистісних взаємин, засвоює норми поведінки дорослих, виходячи із того, що сім'я – це перша модель суспільства, яку вона безпосередньо сприймає, а взаємостосунки у сім'ї – перші зразки міжособистісних стосунків.

Виховання в дитячих будинках сімейного типу дитини-сироти, яка позбавлена можливості перебувати у біологічній родині, спрямоване на надання їй можливості в сімейному оточенні засвоїти соціальні правила і норми життя. По суті дитячий будинок сімейного типу – це благодушна сім'я, в якій поряд

з рідними виховуються прийомні діти. Однак, для дитини, яка була позбавлена батьківського піклування і направлена на виховання у дитячий будинок сімейного типу, він виконує функції соціального і соціалізуючого інституту. Дитячий будинок сімейного типу виконує соціальні функції, притаманні кожній сім'ї, в той же час його соціальна сутність набуває специфічного забарвлення стосовно впливу на дітей, які певний час зазнавали сімейної депривації.

Діти, які зазнали травмуючого впливу з боку оточуючих, були знехтувані і майже не відчували, що хтось несе відповідальність за їхнє існування, стали жертвами жорстокості з боку рідних, завдяки заохоченню, підтримці і підбадьорюванню поступово усвідомлюють, що кожен з них є особистістю, може щось робити і досягти успіхів, може бути сам собою і має право на помилки. Така спрямованість виховання формує готовність до відмови від асоціальних форм поведінки та засвоєння нових, соціально прийнятних норм для сім'ї, родини, суспільства.

Покинуті напризволяще діти відчувають певні психологічні труднощі в умовах взаємного непорозуміння між ними і дорослими. Здебільшого вони перебували у середовищі, де втрачається сенс життя або його просто неможливо збагнути. Через глибоку невпевненість у житті і часту зміну дорослих, що опікуються ними, діти схилиються до думки, що це оточення є ненадійним і загрозливим. У таких дітей часто спостерігається відсутність таких основних чинників гармонійного розвитку особистості, як довіра, щирість, допитливість, зацікавленість, уміння чомусь дивуватися. виправити негативне сприйняття оточення можна лише за умов, коли прийомні батьки ставляться до дитини як до особистості, коли вони самі стають для неї життєвим прикладом, надійною опорою.

У ДБСТ дитина, як і в кожній іншій сім'ї, навчається керувати власними справами і бажаннями. У дитини, якій довгий час постійно твердили, що вона ні на що не здатна, нікому не потрібна, формується комплекс неповноцінності, постійна потреба виконувати вказівки дорослих: як і що саме слід робити, щоб уникнути помилок. Виходячи із таких сформованих в неї установок, виховання самостійності у дітей-вихованців в багатьох випадках представляє довготривалий процес. Батьки-вихователі спочатку допомагають їм подолати невпевненість і страх, щоб вони поступово навчилися самостійно виконувати доручення (допомагати по господарству, ходити до крамниці, куховарити, доглядати молодших тощо).

За спостереженнями у дитини протягом певного часу попереднього життя формується мотивація невдахи. Обмежені у власній можливості панувати у навколишньому середовищі, постійно переслідуються з боку дорослих заборонами діяльності, оскільки вони можуть щось розбити чи полатати, діти поступово переймають негативні установки дорослого оточення і роблять їх власними. Формується зневіра у собі самому і у власних можливостях. Допомогти дитині подолати відчуття невпевненості, зневіри у власних силах лише прийомні батьки можуть поступово, повільно рухаючись з нею вперед, доручаючи виконувати посильні завдання в сім'ї.

Сім'я дає нам відчуття своєї приналежності до близьких, сприяє комфорту в житті, здатності обирати свій шлях та відчувати підтримку інших. Саме вона сприяє формуванню адекватної самооцінки дитини, розвитку її індивідуальності, збереженню культурної ідентичності.

Основні функції, що виконує самооцінка – регуляторна і захисна.

Регуляторна: на основі самооцінки відбувається вирішення задач особистісного вибору; захисна: забезпечує відносну стабільність та незалежність особистості. Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань людини – ступенем складності мети, яку вона ставить перед собою. Розходження між прагненнями та реальними можливостями призводить до того, що людина починає неправильно себе оцінювати. Як наслідок – емоційні зриви, підвищена тривожність тощо.

Самооцінка часто страждає через наявність травми від фізичної або сексуальної наруги, через занедбаність або погане ставлення. В ДБСТ формується адекватна самооцінка.

Наприклад, батьки доручають виконати дитині якусь роботу, заздалегідь знаючи, що ця робота для неї цікава і посилює, дитина зможе досягти успіху і отримати схвалення. Позитивні емоції, які переважно виникають у дитини після успішно виконаної роботи і заслуженої похвали батьків викликають у неї бажання досягти успіху повторно, можливо, в іншому виді діяльності. Все це в кінцевому результаті сприяє формуванню адекватної самооцінки у дитини.

Влаштування дитини за межами її власної культури може негативно впливати на її культурну ідентичність. Ігнорування культурних коренів дитини та її індивідуальності може створити у неї враження, що з нею щось негаразд або змусити її соромитися їх. Діти-вихованці можуть відчувати, що їх сім'я не така як інші, вони можуть переживати через те, що мають особливий статус. У нашому регіоні досить часто батьками-вихователями стають угорці, проте, двомовне спілкування у сім'ї тільки позитивно відбивається на розвитку дітей-вихованців. У трьох дитячих будинках сімейного типу, що розміщені у с.Ратівці, батьки-вихователі угорці, усі діти вихованці відвідують українську школу, сусідські діти розмовляють як українською так і угорською мовами.

Діти, які пережили декілька переміщень і не можуть успішно прив'язатися або пережити скорботу через втрату попередніх прив'язаностей. Вони можуть мати проблеми із розумінням того, що з ними трапляється і не можуть довіряти майбутньому. За наявності цих проблем дитині важко зберігати власну індивідуальність і підтримувати позитивну самооцінку.

Батьки-вихователі, незалежно від їх бажання, не зможуть надати дітям повноцінний юридичний статус, соціальний статус, неперервність батьківства, і все те, що випливає з перебування дитини у власній сім'ї. Ці юридичні недоліки розуміють і батьки-вихователі, згодом їх усвідомлюють і самі діти-сироти. Батьки-вихователі дуже хвилюються за подальшу долю своїх вихованців.

Можна виділити дві основні функції, які необхідно виконувати батькам-вихователям.

1.)Підтримка ідентичності дитини з її рідною сім'єю, культурним та соціальним середовищем.

2.)Формування у дитини самооцінки та культурної ідентичності на основі досвіду нової сім'ї.

Це зобов'язує батьків дотримуватися у вихованні прийомних дітей або дітей-вихованців таких принципів:

- враховувати бажання або небажання дитини пригадувати свою сім'ю, підтримувати зв'язки з родичами, а також приймати чи не приймати традиції дитячого будинку сімейного типу.
- надавати дитині правдиву інформацію про її минуле в тому разі, якщо у неї є запитання та інтерес до цього.

Якщо дитина хоче дізнатися про своїх родичів, важливо допомогти їй у пошуках. Також важливо не загострювати травми, які переживала дитина в минулому та не висловлюватися у присутності дитини негативно про її сім'ю.

Запорукою позбавлення негативних проявів та деформації соціального досвіду прийомної дитини є налагодження у ДБСТ стосунків, побудованих на почутті єдиної родини, відсутності поділу на вихователів та вихованців, рідних та прийомних дітей. Саме такі умови є найбільш сприятливими для адаптації дитини до сімейного життя, яка, на жаль, має досвід асоціальних проявів у рідній родині, пережила психологічний стрес через втрату близьких, пройшла систему інтернатних закладів виховання.

У дитячому будинку сімейного типу формування особистості дитини відбувається в природних умовах, вплив батьків-вихователів на світогляд і самоусвідомлення дитини домінує. Під впливом сімейного оточення у дитини формуються морально-етичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтації, тобто усі ті якості, які характеризують особистість, індивідуальність.

На становлення особистості дитини впливають стосунки між батьками, між батьками і дітьми, іншими членами родини, ставлення батьків до праці, їх участь у суспільному житті, інтереси, ціннісні орієнтири, загальний культурний рівень тощо.

Особливості психічного розвитку дітей, які залишилися без батьківської опіки, проявляються у різних вікових групах порізно. Незаперечним є одне: всі вони мають серйозний вплив на формування особистості дитини, її міжособистісні відносини, самосвідомість, діяльність.

Такі діти інколи не знають звичайних речей, що добре відомі домашнім дітям. Усе це – результат відстороненості цих дітей від різних побутових процесів, які домашні діти щодня спостерігають і в яких самі беруть посильну участь. Саме тому ДБСТ може справити на психічний розвиток дитини надзвичайно благотворний вплив і за умови стабільності емоційного спілкування, і залучення дитини до щоденних побутових справ та спостережень довкілля.

Вплив залучення до щоденного життя значно підвищує можливості дітей виконувати за допомогою дорослого певні мисленнєві операції під час звичної побутової роботи. Цей процес буде ефективнішим для дитини, якщо дорослі знатимуть про труднощі дитини і спрямовано надаватимуть підтримку дитині щодо їх подолання.

Ключовим елементом сімейного оточення є «теплота», емоційний комфорт. Емоційно позитивні батьки турбуються про дітей, проявляють свою любов, потреби дитини ставлять на перше місце, заохочують дитину до активної життєвої позиції, емпатично реагують на почуття дитини. Сім'я дає дитині-сироті психологічну захищеність. Батьки-вихователі приймають дитину-сироту такою як вона є від природи, без критики та осуду, поважають її і схвалюють як особистість, а не внаслідок її догоджання батькам. Батьки-вихователі повинні розуміти, що дитинство – це не підготовчий етап до життя, а саме життя, коли відбувається формування особистості. Психологи вважають, що діти, які виховуються у функціональних сім'ях мають високу або адекватну самооцінку; делінквен та альтруїстичні і гостріше реагують на біль чи дистрес інших людей; також ці діти відрізняються більш високими показниками інтелекту період [2]. діти які виховуються в теплій сімейній атмосфері, значно рідше демонструють високий рівень агресії чи делінквентною поведінку у підлітковому віці. Діти виховуються в дитячих будинках сімейного типу в атмосфері любові і теплоти, якої їм так не вистачало в інституційних закладах чи деструктивних сім'ях, вчать довіряти іншим, активніше взаємодіють з ровесниками, більш активні у пізнанні навколишньої дійсності, більш впевнені у собі. Вчені доводять, що до трьох років позитивна реакція батьків звільняє біохімічні елементи, які відповідають за ріст орбітально-лобової частини мозку, яка відповідає за розвиток соціальних здібностей. Ці дані дають нам підстави стверджувати, що залучати дітей-сиріт до сімейних форм проживання потрібно якомога раніше.

Крім позитивних емоцій, як основного сімейного фону, важливим сімейним патерном – є чуйність яка проєктується батьками щодо дітей. Чуйні батьки – це ті, які певним чином «зчитують» сигнали дитини і потім адекватно реагують на них. Діти які виховуються такими батьками демонструють вищі показники інтелекту, швидкий розвиток когнітивної сфери. Вони частіше встановлюють безпечну прив'язаність, більш поступливі щодо прохань батьків, і наділені більшою соціальною компетентністю [1, с.571].

Домогтися таких стосунків у сім'ї можна, забезпечивши наступні умови:

- виховання і розвиток ціннісного ставлення до життя, до кожної окремої особистості;
- формування потреби розуміти інших людей, поважати їхню гідність;
- забезпечення таких стосунків між батьками і дітьми, сутність яких полягає у взаємній турботі, наповненні життя доброчинністю;
- накопичення досвіду гуманних взаємин і поведінки в емоційно насичених ситуаціях, які потребують співчуття, співпереживання і збереження власної гідності [3, с.174].

Ці загальні принципи, норми й умови виховання створюють основу сімейного добробуту і забезпечують порозуміння батьків і дітей. Вони можуть бути конкретизовані в різноманіт-

них ситуаціях.

Діти, які виховуються в ДБСТ відчують батьківську увагу та опіку, це формує механізм психологічного захисту, який позитивно впливає на соціальну адаптацію. Сучасні дослідження показують, що повноцінна турбота про дитину може в значній мірі компенсувати наслідки проживання в збіднілому середовищі. Для повноцінного розвитку дитини повинна бути задоволена передусім потреба в любові і визнанні. Одні вважають її базовою, вродженою, інші набутою в процесі життя. Незадоволеність цієї потреби веде до деформованого розвитку особистості і появи емоційної депривації.

Досить часто діти здійснюють вчинки які не схвалюються батьками. З перших днів батьки неминуче зіштовхуються з необхідністю контролювати поведінку дітей і привчати їх підпорядковуватись певним правилам, які вироблені в дитячому будинку сімейного типу. Наші спостереження показали, що самим дієвим елементом контролю поведінки – є послідовність вимог. Батьки-вихователі докладають чималі зусилля щоб дитина чітко знала, які існують правила поведінки і які можуть бути наслідки якщо їх не дотримуватись. Спостерігаючи за поведінкою батьків-вихователів ми побачили, що одні батьки-вихователі ведуть себе послідовно і чітко, інші ж непередбачувані, нечіткі у своїх вимогах і очікуваннях. Нами було зроблено наступні висновки: в ДБСТ у яких батьки послідовні і чіткі у своїх вимогах, діти-вихованці значно рідше бувають неслухняні, зменшуються прояви демонстративної поведінки, діти більш компетентні і впевнені у собі. Наші спостереження підтверджуються дослідженнями Лоренса Курдека і Марка Файна [1, с.573]. Курдек і Файн також отримали інформацію про самооцінку і відчуття самої ефективності кожної дитини – більш сильний контроль чітко пов'язаний з більш вищою психологічною компетентністю.

Наступною складовою батьківського контролю – рівень очікувань батьків по відношенню до поведінки дитини-вихованця. Нами було виявлено, що в дитячих будинках сімейного типу де застосовувались трошки завищені вимоги в очікуваннях (в розумних межах) спостерігались кращі результати. Ті діти, до яких батьки-вихователі ставили високі вимоги (очікували від них допомоги по дому, або зрілої поведінки, яка відповідає їх віку), мали більш високу самооцінку, проявляли більше щедрості та альтруїзму по відношенню до інших, вони також відрізнялись низьким рівнем агресії. Проте, суттєво завищені вимоги, які не будуть відповідати віковим нормам можуть викликати у дитини почуття сором'язливості, невпевненості, замкнутості і навіть прояви агресії.

Спостерігаючи за процесом батьківського контролю ми виділили покарання – одна із форм дисципліни, один із методів навчання і контролю. Покарання може бути направлене на те, щоб прискіпiti заборонену поведінку (бійки, розмальовані стіни, інколи діти знущались з тварин, ламали квіти, дерева, навіть власні меблі). Але покарання може бути направлене на те, щоб спробувати підштовхнути дитину робити те, що вона відмовляється робити (дотримуватись правил гігієни, відмовляється прибирати свою кімнату...). Самі ефективні покарання, які викликають довготривалі зміни в поведінці дитини без негативного побічного ефекту, – це покарання, застосовані на ранніх стадіях небажаної поведінки і характеризуються максимально низьким рівнем емоційності.

Спілкування відіграє провідну роль у формуванні особистості. Дитина-сирота, яка проживає в умовах наближених до сімейних може у повній мірі задовольнити цю потребу. Якість спілкування батьків-вихователів з дітьми має ряд особливостей: конгруентність спілкування, заохочення промовляння дитини і звичайно, вміння емпатично слухати. У двох дитячих будинках сімейного типу, де проводилось наше дослідження, спілкування дітей-вихованців з батьками було щирим і відкритим (авторитетний стиль виховання), в третьому батьки поводитись підкреслено правильно, закриті для постійного спілкування (домінував авторитарний стиль виховання). Наші спостереження співпадають з дослідженнями проведеними Говардом Барнсом та Девізом Ослоном [3, с.575]. Вчені прийшли до таких висновків, що ті батьки і діти, які підтвердили високий рівень

щирості і відкритості у своїй сім'ї, вважають свою сім'ю більш пристосованою до рішення стресових або нестабільних ситуацій у порівнянні з тими, хто продемонстрував більш низький рівень відкритості.

Діти-сироти, які мають змогу спілкуватись з дорослими щиро і відкрито (батьками-вихователями, їх друзями, знайомими...) так і з ровесниками, мають можливість чітко сформулювати уявлення про самого себе, що позитивно впливатиме на формування самооцінки, «Я-концепції», розширить спектр рольових моделей, у них краще розвинути самоконтроль і соціальні навички. Спілкування з батьками дає можливість сформувати первинний образ майбутньої сім'ї. Діти-сироти, що виховуються в ДБСТ відвідують загальноосвітні школи (якщо дозволяє стан здоров'я), гуртки, спортивні секції. Загальновизнаним є факт, що ровесники сприяють розвитку комунікативних навичок і самосвідомості. У компанії ровесників діти обмінюються інформацією, відбувається і взаємозбагачення, хоча можлива і передача негативного досвіду. Діти мають можливість вибрати референтну групу. Отже, спілкування дітей-сиріт, що живуть в умовах наближених до сімейних, є багатограним і сприяє особистісному розвитку, розвитку пізнавальної сфери.

Кожна сім'я унікальна, дитячі будинки сімейного типу не є виключенням. Батьки користуються певними прийомами виховання в залежності від ситуації, конкретної дитини, її поведінки в даний момент. В ідеалі вони повинні створювати розумні обмеження автономії дитини, передавати дітям свою систему цінностей, сприяти розвитку самоконтролю, діяти при цьому дуже обережно, щоб не присікати ініціативу і зростаюче почуття компетентності дитини Д.Крайг домінуючим виміром батьківської поведінки вважає контроль і теплоту [2, с.397].

Анкетування проведене серед батьків дало нам змогу виявити домінуючі стилі виховання. Із трьох дитячих будинків сімейного типу, де проводилось наше дослідження, у двох виявлено авторитетний стиль виховання в останньому авторитарний. Ми побачили, що авторитетні батьки поєднують високу міру контролю з теплотою, прийняттям і підтримкою зростаючої автономії своїх дітей. Вони накладають певні обмеження на поведінку дітей, але пояснюють зміст і причини таких дій. Їх рішення і вчинки дітьми сприймаються як справедливі, і тому діти легко погоджуються з ними. Авторитетні батьки готові вислухати своїх дітей, і піти на поступки, якщо у цьому є доцільність. Ми були свідками бесіди на рахунок модного аксесуару – «арафатки», дівчинка переконувала маму, що у школі більшість дівчаток носять такі хустинки, мама намагалась роз'яснити, що це атрибут зовсім іншої культури і не потрібно сліпо слідувати модним тенденціям. Авторитетні батьки відкриті до спілкування, допускають зміни своїх вимог в розумних в розумних межах. У сім'ях де домінує авторитетний стиль виховання, діти впевнені у собі, у них краще розвинутий самоконтроль і соціальні навички, вони добре вчаться в школі і наділені високою самооцінкою.

Авторитарні батьки (цей стиль виховання був характерний для одного з ДБСТ) старанно контролюють поведінку своїх дітей і зазвичай проявляють мало теплоти до них. Найчастіше сильний контроль проявляють люди невпевнені у собі, і відповідно, недовіряють іншим. Ці батьки закриті для постійного спілкування з дітьми; встановлюють жорсткі обмеження і правила, не допускають ніяких обговорень; дозволяють дитині тільки в незначній мірі бути незалежним від них. Спостереження за дітьми дало нам змогу виявити такі особливості у їх поведінці, як замкнутість, боязкість, похмурість знижений рівень домагань, роздратованість. Дівчатка, як правило, залишаються пасивними і залежними. Хлопчики стають некерованими і агресивними. Авторитарні батьки ведуть себе так, ніби встановлені ними правила не можуть змінюватись ні за яких обставин. Всі намагання дитини до автономії у такому випадку можуть стати для неї frustrуючими.

Ненсі Дарлінг і Лоренс Штейнберг [1, с.587] запропонували, що необхідно проводити суттєву різницю між стилями батьківського виховання і поведінкою батьків, ми підтримуємо дану пропозицію. Стиль виховання – це домінуючий клімат у сім'ї, набір відносин і цінностей, а не набір специфічного впли-

ву чи вчинків батьків. Специфічна поведінка чи вплив батьків, напроці, є реакцією на конкретні ситуації чи завдання. Стиль і поведінка батьків, багато в чому взаємопов'язані, оскільки специфічні вчинки батьків частіше зустрічаються при одних стилях виховання, ніж при інших. Вчені вважають, що батьківський вплив напругу впливає на дитину, підвищуючи чи знижуючи ймовірність появи специфічної поведінки. Стиль виховання, навпаки, має непрямий вплив. Зокрема, як вважають, Дарлінг і Штейнберг, стиль «визначає здатність батьків змінювати соціалізацію дітей, змінюючи ефективність своїх впливів» [1, с.585]. Таким чином, авторитетний стиль виховання ефективний, тому, що створює клімат, в якому дитина більш відкрита впливу батьків, і робить специфічний вплив батьків більш вагомим.

Ми повинні пам'ятати, що в сімейній динаміці приймає участь багато факторів крім стилю виховання. Кожна дитина вносить у взаємодію свій власний темперамент або інші якості; значиму роль відіграють відносини і між сиблінгами. Дитячі будинки сімейного типу мають свою специфіку, адже тут виховуються як рідні, так і діти-сироти. Спостерігаючи за дітьми, ми виявили, що багато позитиву від взаємодії отримують саме рідні діти: багато друзів, чіткий розподіл обов'язків... Серед дітей-вихованців інколи спостерігається конкуренція за любов батьків вихователів.

Психологи наголошують і на такому факті, як однакові умови виховання по-різному впливають на розвиток дітей з однієї сім'ї. Діти, що виховуються в одній і тій же сім'ї, стають зовсім різними, і сімейна система, можливо, навіть сімейний стиль, можуть відрізнятись для кожної дитини. Ми погоджуємось із дослідженнями Джуді Дан [1, с.588], яка вважає, що ті діти які отримують менше любові і тепла від матерів, частіше перебувають в депресивному стані, стані тривоги і хвилювання, ніж їх сиблінги. Чим більше відмінностей у відносинах батьків із дітьми, тим, ймовірно більше суперництва і ворожості між дітьми. На наш погляд найбільші відмінності у відносинах між батьками і дітьми зумовлені особливостями віку. У попередніх розділах ми наголошували, що значна частина дітей-вихованців – підлітки. Батькам потрібно знати про вікові особливості цього періоду, щоб уникнути непорозуміння у взаємодії.

Різне відношення батьків залежить і від темпераменту дітей, від гендерних відмінностей, від здібностей і навичок, що створює унікальний патерн у взаємодії з кожною дитиною.

Батьки також вносять в сімейну динаміку свою історію життя, особистісні характеристики і особливості взаємодії один з одним. Ми можемо однозначно стверджувати, що взаємовідносини батьків один з одним поширюються на їх відносини з дітьми. Якщо пари задоволені своїм подружнім життям, то вони проявляють більше теплоти і підтримки по відношенню до дітей; якщо в подружніх парах багато неузгодженостей, то з дітьми вони також встановлюють більш негативні відносини. В результаті у дітей з таких сімей підвищений ризик формування еліквентною поведінки, прояви тривоги та депресії. Як позитивну тенденцію ми визнали, наявність обох батьків (у ДБСТ, де проводилось наше дослідження. Хоча дане явище не є обов'язковим).

Отже, виховання дитини у середовищі максимально наближеному до сімейного буде позитивно впливати на розвиток особистості. Для того щоб дослідити розвиток дитини нам потрібно вийти за межі індивідуального вивчення дитини чи діади мати – дитина; ми повинні вивчати екологічну систему загалом. Бронфенбреннер [2] вважає, що екологічна система дитини складається із трьох елементів: мікросистема, наприклад сім'я школа, в яку дитина безпосередньо включена; екосистема, наприклад робота батьків, яка впливає на дитину не прямо, а через вплив на мікросистему; і макросистема, наприклад етнічна субкультура або соціум чи культура, в яких знаходиться сім'я. У сімейній мікросистемі особливо важливими є характеристики батьківської взаємодії з дітьми, зокрема емоційний тон сім'ї, спосіб підтримки контролю і якості спілкування. Якщо в сім'ї існують чіткі і послідовні правила, стандарти і вимоги, то діти, що виховуються в такій сім'ї, характеризуються адекватною і високою самооцінкою, компетентністю за самим широким

діапазоном ситуацій. Якщо з дітьми в сім'ї часто розмовляють, використовуючи складні речення, якщо дітей слухають у відповідь, то мова у них розвивається помітно швидше; вони також

встановлюють більш позитивні і менш конфліктні відносини з батьками.

Література та джерела

1. Би Х. Развитие ребенка /Х.Би. – СПб.: Питер, 2004. – 768с.
2. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг, Д.Бокум. – СПб.: Питер, 2008. – 940 с.
3. Книга для батьків. Посібник до тренінгового курсу «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» /За загальною редакцією Т.Алексєєнко. – К.: Науковий світ, 2006. – 496 с.
4. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу: Навч.-метод. комплекс / Автори-упорядн.: Г.Лактіонова, Ж.Петрочко, А.Калініна та ін.; За заг.ред. Г.Лактіонової, Ж.Петрочко. – К.: Науковий світ, 2006. – 270 с.
5. Мацумото Д. Психология и культура / Д.Мацумото. – СПб.: прайм-Евразнак, 2002. – 416 С.

Детский дом семейного типа как форма общественного воспитания детей, лишенных родительской опеки, имеет объективные преимущества перед другими институтами социализации, прежде всего интернатного типа. Естественность процесса воспитания, эмоциональный контакт ребенка с родителями-воспитателями, основанного на доверии детей к взрослым членам семьи, воспитание в малой группе наиболее полно соответствует требованию постепенного приобщения ребенка к социальной жизни.

Ключевые слова: дети-сироты, родители-воспитатели, детские дома семейного типа.

Orphanage family as a form of public education of children deprived of parental care has objective advantages over other institutions of socialization, especially boarding. The natural process of education, emotional contact with the child's foster parents, which is based on trust children to adult family members, is trained in small group and meets the requirement of gradual involvement of the child's social life.

Key words: orphans, foster parents, family-type homes.

УДК 372.4+7:615

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Сорока Ольга Вікторівна,
Банкул Лариса Дмитрівна,
м.Тернопіль

У статті обґрунтовано актуальність використання музикотерапії з молодшими школярами. Представлено класифікацію дітей відповідно до дисгармонійних проявів емоційних станів. Охарактеризовано види музикотерапії: рецептивний, активний, інтегративний. Розглянуто правила проведення музикотерапевтичних занять з молодшими школярами.

Ключові слова: музикотерапія, молодші школярі, емоційні стани.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Одним із стратегічних напрямів реформування освіти в Україні на початку ХХІ століття є формування освіченої творчої особистості, яку характеризує фізичне, психічне і моральне здоров'я. Це вимагає від учителів переосмислення свого ставлення до дитини, її потреб, прагнень, бажань: упроваджуючи новітні технології навчання та виховання, педагоги повинні приділяти увагу емоціям і почуттям, які переживає дитина, формувати дитячу радість пізнання та почуття насолоди від навчання.

У зв'язку з цим в останні роки все більшої актуальності набуває музикотерапія – напрям психотерапії, що об'єднує ідеї гуманної особистісно орієнтованої педагогіки з окремими психотерапевтичними технологіями та займається адаптацією різноманітних технологій психотерапії до проблем дитячого віку (проблеми соціалізації, почуття неповноцінності, відчуженості у соціальних контактах, тривожності тощо). Категорія музикотерапії використовується у сучасній психолого-педагогічній науці як інтегроване поняття, яке об'єднує дві складові: «музика» (від грецьк. *music* – мистецтво організації музичних звуків) та «терапія» (від грецьк. *therapeia* – лікування) [9].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зазначимо, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці останніх років з'являються розвідки, у яких висвітлюються загальні тенденції розвитку української музичної освіти (О. Михайличенко [6], О.

Овчарук [7]), особливості викладання музики в початковій школі (Е. Печерська [8], О. Ростовський [10]).

Не зважаючи на давнє існування музикотерапії як науки про позитивно-лікувальний вплив музики на людину, вона залишається не до кінця дослідженою. Теоретичні аспекти цієї науки ще не отримали певної системи.

Мета статті: розкрити особливості проведення музикотерапевтичних занять з молодшими школярами.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні роки питання, що стосуються емоційних станів учнів молодшого шкільного віку набули в нашій країні особливої актуальності. Це обумовлено ствердженням у психології й педагогіці ідей особистісно орієнтованого підходу, підвищенням вимог суспільства до якості підготовки дітей до життя, а також збільшенням учнів з вираженими розладами емоційної сфери.

Однією з важливих соціальних систем життя дитини є школа. Розвиток учня залежить від того, наскільки успішно віднеслися батьки та вчителі до його емоційного шкільного життя. У цей період у молодшого школяра розвиваються потенційні можливості та формується вміння контролювати емоційні прояви. Дитина молодшого шкільного віку знаходиться у тісній емоційній взаємодії з учителем. У процесі навчання школяр засвоює не тільки інформацію, а й емоційно-оцінне ставлення вчителя до нього. Реакція дорослого є важливим стимулом для подальшого навчання та формування емоційності дитини. Позитивні взаємостосунки школяра-початківця з першим учителем розвивають у ньому довіру, мотивацію до навчання та дружні стосунки з однолітками. «Можна сказати, що перший учитель – це, так би мовити, доля учня». На думку В. Сухомлинського, учитель – це людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними [11, с. 90-91].

Почуття та емоції відіграють значну роль у навчальній роботі. Від того, які емоції вона викликає, багато в чому залежить якість навчання. Зацікавленість, захопленість, упевненість у

своїх силах, задоволення – все це стає стимулом до навчання. Підтримка позитивної емоційності стає одним із найважливіших завдань для вчителя початкової школи, адже саме навчальна діяльність має давати дитині насолоду від пізнання довкілля. На думку Л. Божович, для зміцнення емоційного позитивного відношення учнів до школи слід приділяти увагу індивідуальним можливостям та відмінностям, пам'ятаючи, що серед них є впевненість і невпевненість у своїх силах, що є діти, які намагаються проявляти активність, демонструючи цим ставлення до школи і вчителя, але є і такі, які прагнуть бути непоміченими у класі, чітко не проявляючи свого відношення до школи [2, с.153-159].

Ігнорування з боку вчителя індивідуальних і вікових особливостей кожної дитини може бути причиною різних негативних проявів емоційності, негативних психічних станів учнів (тривожності, агресії), викликаних неправильним ставленням учителя, коли дитина боїться йти до школи, відповідати біля дошки тощо. На думку В. Штифурака, ефективність роботи вчителя залежить від того, наскільки правильно й глибоко він розуміє індивідуально-психологічну своєрідність розвитку своїх учнів, може пояснити причини, що зумовлюють специфіку реагування класу на зауваження, покарання, вимоги, заохочення [14, с.35].

Оскільки сьогодні негативні тенденції в суспільстві спостерігаються все частіше, вони є наслідком зростання вияву деструктивних емоційних станів серед молодших школярів, таких як тривожність, агресія, гнів, депресія, страхи тощо.

Т. Зінкевич-Євстигнеєва виділяє декілька типів дітей, відповідно до дисгармонійних проявів емоційних станів. Так, до першого типу відносяться збуджені, розгальмовані, неуважні, метушливі діти, які не вміють слухати, прагнуть до самоствердження за будь-яку ціну, без урахування інтересів оточення. Такі діти переповнені позитивними емоціями. Вони захоплені, азартні, балакучі, їх переповнюють відчуття гордості і переваги. Також вони схильні перебільшувати свої можливості, але в реальності рідко доводять розпочату справу до кінця. Вираз їх обличчя постійно змінюється, руки і тіло знаходяться в постійному русі із-за напруженого стану м'язів. Таку поведінку можна пояснити неусвідомленим прагненням скинути нервову напругу.

До другого типу відносяться теж збудливі діти, але з переважанням негативних емоцій. Вони виглядають дратівливими, похмурими і впертими; постійно чимось невдоволені, на когось ображені. Свою м'язову напругу діти намагаються скинути за допомогою грубих слів і різких рухів. У важкій ситуації вони віддають перевагу грубій фізичній силі.

Дітей третього типу можна охарактеризувати як тихих, хворобливих, невпевнених у собі, самотніх, сором'язливих і покірних. Вони часто повторюють фрази: «Я не можу», «У мене не вийде», «Я не зумію» тощо. Не розпочавши що-небудь робити, вони вже «знають», що не зможуть впоратися з цим. Такі діти не проявляють ініціативи, вони схильні підкорятися іншим, сильнішим за них. Вони не люблять активних дій і станів, що вимагають певної напруги. М'язи їх тіла найчастіше в'ялі, слабкі. Можна припустити, що високий рівень підсвідомого страху, тривоги, відчуття провини паралізує їх волю і знижує тону м'язів.

Про дітей четвертого типу можна сказати, що вони наче позбавлені емоцій. Зовні вони виглядають байдужими, їх важко чим-небудь захопити, зацікавити. Вони схильні діяти і мислити за шаблоном, не проявляти надмірної радості і не впадати у відчай. Їх зв'язки зі світом, природою та іншими людьми носять поверхневий характер. Такі діти значною мірою втрачають багатство почуттів, радість залучення до краси світу, задоволення від уміння співпереживати, емоційно допомагати тим, хто цього потребує. Безумовно, вони не позбавлені емоцій, але залишаються «невидимими» для свідомості самих дітей [4].

Запропонована типологія лише приблизно відбиває картину емоційного світу дітей і не може бути абсолютно точною. Одна і та ж дитина здатна проявити себе по-різному в різних ситуаціях. Її поведінка залежить від різноманітних факторів, серед яких можна назвати поганий настрій, вплив недосконалої системи шкільного навчання, засобів масової інформації та комунікації, новітніх технологій, особливості сімейного виховання

тощо. Часто взагалі неможливо визначити, що слугувало поштовхом до прояву тієї або іншої емоції.

Е.Печерська стверджує, що правильно впливаючи навіть на якусь одну сферу, можна покращити і вдосконалити роботу всього організму [8]. Проведення «музикотерапевтичних» занять – не що інше, як спроба створення умов для чіткої і злагодженої роботи дитячого організму.

На сьогоднішній день музичну терапію визначають як напрям медицини, у методологічній основі якого лежить використання музичного мистецтва з лікувально-профілактичною метою [3].

Як засвідчують дослідники, позитивний ефект у психокорекційній роботі з молодшими школярами мають різні види музичної терапії: рецептивний, активний та інтегративний [1]. Такі музично-терапевтичні заняття з молодшими школярами краще проводити в груповій формі в умовах початкової школи.

Рецептивна (пасивна) музикотерапія характеризується тим, що клієнт отримує музично-терапевтичний сеанс за певною технологією, не приймаючи в ньому активної участі. У рецептивній музикотерапії існують два основні напрями: музикопсихотерапія, завданням якої є нормалізація психоемоційного стану клієнта та музикосоматотерапія, що лікує засобом безпосереднього контактного впливу на тіло людини. У музикопсихотерапії розрізняють динамічну музичну терапію, яка слугує емоційній активізації клієнта і регулятивну музикотерапію, спрямовану на провокування афективно-динамічних реакцій, що викликають катарсис – духовне очищення.

Активна музикотерапія включає у процес музикування самого клієнта і має два напрями: лікувально-педагогічний – застосування музики для роботи з дітьми, які відстають у розвитку, а також дітьми з порушеннями слуху та мови; і аналітичну музикотерапію, що використовують при психозах, неврозах і функціональних дисбалансах.

Інтегративна музикотерапія є новітнім музикотерапевтичним напрямом, що з'явився на перетині ряду наук: нейрофізіології, психології, рефлексотерапії, музикознавства тощо. Головним її завданням є корекція як окремих психофізіологічних порушень, так і підвищення резервних потенцій цілісного організму. Один із напрямів інтегративної музикотерапії є вокалотерапія – лікування співом, під впливом якого в організмі людини виникають оздоровчі фізіологічні реакції – фонаційні вібрації життєво важливих органів [1].

Зупинимось детальніше на рецептивній музикотерапії, що може бути рекомендована молодшим школярам, які важко адаптуються до умов початкової школи. Саме цей період супроводжується появою емоційно-особистісних проблем, конфліктних стосунків з іншими дітьми, станом емоційної депривації, тривожністю, імпульсивністю тощо. Такі заняття можуть бути спрямовані на моделювання позитивного емоційного стану, катарсис, вихід з психотравмуючої ситуації шляхом сприймання музики.

Під час сприймання музики вчитель початкових класів, соціальний педагог або психолог допомагає учням «зробити крок» в уявний світ музичних фарб, таким шляхом звільняючи дітей від негативних переживань. З цієї метою використовується різноманітна медитативна музика, що відтворює картини природи: «Чарівність лісу», «Світанок у лісі», «Шум дощу» тощо [12]. Після прослуховування музичного твору необхідно провести бесіду з дітьми, в якій з'ясується, що вони «бачили», чули, «робили» у такій уявній подорожі. Дослідження показують, що 8-10 цілеспрямованих музично-терапевтичних сеансів значно покращують психоемоційний стан дітей, відволікають їх від психотравмуючої ситуації [5; 13].

Окрім цього рецептивна музикотерапія може проводитись у формі «моделювання» емоційного стану дітей (підвищення емоційного тону, знання психоемоційного збудження тощо). З метою виведення молодших школярів з несприятливого емоційного стану, можна їм запропонувати для прослуховування спеціально підібрану колекцію різних мелодій, потім змінити їх на протилежні за характером. Найкращий ефект досягається, якщо на початку прослуховується музичний фрагмент протя-

гом 3-5 хвилин, який найбільшою мірою відповідає емоційно-му стану дитини. Після цього необхідно змінити музику, що за емоційним настроєм протилежна попередній. І на завершення, передбачається музичний відрізок з найбільшою силою емоційної дії. Добираючи відповідні композиції, вчитель початкових класів, психолог повинен знати, що найбільший психокорекційний ефект має класична музика.

Представимо правила проведення музикотерапії (за адаптованими методиками В. Зав'ялова, В. Петрушина):

1) з метою ефективного впливу, перш за все, необхідно налаштувати і підготувати клас для зустрічі з музикою: учням треба зручно сісти, розслабитись і зосередитись на уважному сприйманні музики, не відволікаючись при цьому на будь-які дрібні справи;

2) необхідно створити установку на «музичні переживання» і готовність учнів «на переключення із зовнішнього сприйняття на внутрішнє» під впливом музичного твору;

3) на одному занятті потрібно використовувати не більше трьох музичних творів або закінчених музичних тем, що застосовуються відповідно до «емоційного портрету класу»: перший музичний твір має сформулювати певну атмосферу заняття (з метою налагодження контакту з учнями); другий – динамічний за змістом, має стимулювати емоційний стан і спрямовувати на комунікацію між учнями; третій – заспокоюючий або енергійний, має знімати напругу спілкування, створювати атмосферу спокою або надавати заряд бадьорості, мажорності, оптимізму тощо;

4) потрібно підібрати «правильну» музику для релаксації як метод самопомогі. Це можуть бути звуки природи чи спеціальна музика (Ф. Шуберт «Аве Марія», Ф. Ліст Ноктюрн № 3 «Мрії кохання», К.Сен-Санс «Лебідь»);

5) грою однакової мелодії на різних інструментах група або клас поступово включаються у спільний єдиний ритм, що важливо для створення взаємоповаги і взаємодовіри;

6) такий вид музикотерапії, як інструментальна, вокальна, рухова імпровізація, дозволить виражати спонтанні почуття. Головним є природність і зіткнення з власним «Я» через музичне вираження звуків. При співі важливо чути себе, оскільки у співі задіяні не тільки голосові зв'язки, але і вся внутрішня сутність людини. Починати можна з мовчання, зосереджуючись на своєму внутрішньому голосі, потім тихесенько співати про себе і тільки згодом починати голосно співати. При цьому важливо не оцінювати рівень виконання співу;

7) прослуховування музики, заздалегідь підібраної для конкретних випадків, як метод естетично-емоційного споглядання, з наступним її обговоренням у групі, має додатковий соціально-психологічний ефект, сприяє музичному тренінгу чутливості для вироблення здатності бачити прояви життя в музиці.

У роботі з молодшими школярами при корекції емоційних

деструктивних станів, таких як тривожність, страхи, гнів, ми пропонуємо застосовувати метод асоціативного пошуку, який застосовував у своїй практичній діяльності відомий педагог-музикант Б. Яворський. Він розробив систему завдань для зображення на малюнках музичних вражень, що передають настрої, навіяні прослуханою музикою. Найчастіше це сполучення ліній і кольорових розводів. Зорові асоціації молодших школярів поглиблювалися в процесі графічної передачі теми твору або його фрагмента; зображення в кольорі динаміки музичного образу.

Досить ефективним у розвитку художнього сприймання є метод порівняння. Його можна вважати універсальним, оскільки він дає змогу порівнювати твори різних видів мистецтва.

Музикотерапевтичні заняття ми проводили з учнями 2-Б класу (23 учня) ЗОШ I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов. Молодшим школярам пропонувалися такі завдання:

- дивлячись на малюнок, постаратися внутрішньо відчувати музику, що відповідає настрою;
- необхідно замалювати дві фігури, однакові за формою, але різні за виразом обличчя;
- потрібно обрати колір для різних царств: добра, зла, страху, веселощів тощо);
- вигадати новий колір, змішуючи будь-які фарби, і вигадати йому назву.

Досвід учителів-практиків переконує, що в молодших класах музикотерапевтичні заняття краще закінчувати в мажорних, світлих тонах. Слухання творів веселого характеру наприкінці заняття можна супроводжувати музично-ритмічними рухами.

На початку проведення заняття ми запропонували учням обрати будь-який колір, що відповідає їх настрою. По завершенню заняття процедуру вибору кольору було проведено повторно.

Кожний кольоровий відтінок супроводжувався вербальною характеристикою, своєрідним «словником емоцій», розробленим Л. Лутошкіним. Згідно з ним, червоний колір символізує захоплення, активний настрій; оранжевий – радісний, теплий; жовтий – світлий, приємний; зелений – урівноважений, спокійний; синій – сумний, журливий; фіолетовий – збентежений, незадоволений. З чорним кольором пов'язані неприємні емоції, такі як туга, занепад, дискомфорт тощо.

Таким чином можна прослідкувати не тільки настрої молодших школярів, але і їхнє відношення до проведених занять.

У школярів (як до проведення музикотерапевтичних занять, так і після них) спостерігався широкий вибір кольорів, характеризуючий індивідуальні варіації в їх настрої – від захоплено-активного до збентеженого, незадоволеного стану. Однак, перед сприйняттям заходу у дітей переважав синій колір, характеризуючий сумний, журливий стан. Звертає на себе увагу вибір кольору з середньої частини спектра – зеленого і жовтого, що відображають позитивно-стимулюючий стан (таблиця 1).

Таблиця 1
До характеристики сприймання музикотерапевтичного заняття молодшими школярами

Назва кольорів	Вибір кольору на початку проведення заняття (Абс./ %)	Вибір кольору по закінченню заняття (Абс./ %)
Червоний	2/ 8,7	7/ 30,4
Оранжевий	3/ 13,1	7/ 30,4
Жовтий	2/ 8,7	6/ 26,1
Зелений	4/ 17,4	2/ 8,7
Синій	5/ 21,7	1/ 4,4
Фіолетовий	5/ 21,7	-
Чорний	2/ 8,7	-
Разом	23/100	

Отримані дані безпосередньо після завершення музикотерапевтичного заняття, характеризуються також поширеною представленістю кольорів. Необхідно відмітити, що різко збільшився вибір оранжевого і червоного кольорів і зменшився зеленого, який відображав спокійний, урівноважений стан.

Отже, музикотерапія є позитивним чинником становлення й розвитку гармонійної особистості через вплив на емоційно-почуттєву сферу, психотерапевтичний і фізіологічний стан учнів

молодшого шкільного віку.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, головними умовами цілеспрямованого використання музикотерапії є розуміння вчителем початкових класів специфіки музичного мистецтва; врахування вікових особливостей молодших школярів; розуміння багатозначності мистецтва, що зумовлює суб'єктивність сприймання.

Література та джерела

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Т.А.Добровольская. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 689 с.
3. Завісько Н. Перспективи розвитку музичної терапії в Україні / Завісько Наталя. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Spkho/2009_5/PDF%5CНО-5_2009_p-043-048_Zavisjko.pdf. – Заголовок з екрана. – Мова укр..
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: «Златоуст», 1998. – 352 с.
5. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И.Мамайчук. – СПб.: Речь, 2004. – С. 43-81.
6. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О.В.Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 210 с.
7. Овчарук О.В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття (1905-1925 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.В.Овчарук. – К., 2001. – 20 с.
8. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник / Елла Пилипівна Печерська. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 944 с.
10. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник/ Олександр Якович Ростовський. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
11. Сухомлинский В.А. О воспитании / Василий Александрович Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
12. Ханзерук Лілія. Психологічна допомога дошкільникам з особливостями психофізичного розвитку. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_12/23.pdf
13. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М.И.Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
14. Штифурак В. С. Виховна робота з важковиховуваними дітьми: навчально-методичний посібник / В. С. Штифурак. – В.: Вінниця, 2003. – 46 с.

В статтє обоснована актуальность использования музыкотерапии с младшими школьниками. Представлена классификация детей в соответствии с дисгармоничными проявлениями эмоциональных состояний. Охарактеризованы виды музыкотерапии: рецептивный, активный, интегративный. Рассмотрены правила проведения музыкотерапевтических занятий с младшими школьниками.

Ключевые слова: музыкотерапия, младшие школьники, эмоциональные состояния.

The authors of the article have grounded the urgency of using the music therapy with junior schoolchildren. Classification of children has been presented in accordance with the disharmonious displays of the emotional states. The types of music therapy have been described: receptive, active, integration.

Keywords: music therapy, junior schoolchildren, emotional states.

УДК 378.03

СОЦІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ КООПЕРАЦІЇ

Стеблюк Світлана Василівна,
м.Мукачево

У статті розкриваються соціологічні особливості формування економічної культури студентів. З'ясовуються окремі питання формування економічної культури та наводяться фрагменти аудиторних та позааудиторних занять, важливих для підготовки майбутніх фахівців сфери кооперації.

Ключові слова: економічна культура, економічні цінності, економічні норми.

Постановка проблеми. На сучасному етапі формуванню економічної культури населення надається велике значення. Це викликано тим, що у суспільстві дедалі більше спостерігається розвиток ринкових відносин, що вимагає від випускників навчальних закладів і, зокрема системи споживчої кооперації, більш глибоких знань з економіки торгівлі, що дасть можливість

сформувати певні економічні цінності. Наявність в нашій країні інституту конкуруючого товарного ринку має забезпечуватися взаємно орієнтованою поведінкою багатьох соціально-професійних груп - комерсантів, підприємців, найманих продавців, адміністраторів ринків, ярмарок, бірж, податкових інспекторів тощо.

Цей процес передбачає виникнення нових практик і норм закупки, розподілу і поставки товару, становлення нових видів торгівлі, розвиток цивілізованої конкуренції, ринкової інфраструктури та ін. Економічні цінності містять переваги відносно таких понять, як "багатство", "гроші", "засоби придбання доходів", а також відносно більш абстрактних категорій, таких як "капіталізм", "соціалізм", "індивідуалізм", "економічна свобода", "рівність" тощо. Розуміння означених понять і сприяє форму-

ванню економічної культури.

Дослідженням питання формування економічної культури займається ряд науковців. Так, А. Дзундза проводить аналіз теоретичних та методологічних засад формування соціо-економічної культури студентів ВНЗ України.

В. Москаленко, О. Мищенко досліджують економічну культуру як чинник її соціальної адаптації. Г. Соколова розглядає економічну культуру як складову системної трансформації суспільства.

Психолого-педагогічну основу формування економічної культури у вищих навчальних закладах становить теорія цілісного навчального процесу (Ю. Бабанський, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, І. Зимня та інші); гуманістична парадигма освіти (В. Андрущенко, І. Бех, А. Бойко, О. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Гриньова, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, В. Мадзігон, Ю. Мальований); дослідження з питань економічного навчання і виховання (В. Брицький, Т. Грищенко, О. Камишанченко, О. Кульчицька та інші).

Мета статті – розкрити соціологічні аспекти формування економічної культури студентів торговельно-економічного коледжу.

У сучасних умовах економічна культура включає в себе ряд важливих соціологічних аспектів. Відтак С. Матвеев, Л. Лясота значну увагу акцентують на поняттях економічна культура, ідеали, економічні ідеали, економічна свобода, економічна честь. Вони зазначають: « Економічні цінності - це загально-прийняті уявлення відносно цілей, яких повинна прагнути людина в економічній діяльності... Економічні норми - загальні шаблони, які регулюють економічну поведінку в певному напрямку. Це система поведінкових очікувань того, як люди мають діяти в економічній сфері»[4].

Людина діятиме в економічному соціумі за певними нормами, якщо у неї сформована економічна культура. М. Лукашевич визначає сутність економічної культури у соціологічному аспекті [3]. Перша полягає в тому, що економічна культура охоплює ті і лише ті цінності, норми, потреби, переваги, що виникають із потреб економіки і впливають (позитивно чи негативно) на неї. Це і ті соціальні норми, що, виникаючи за межами економіки, набувають у ній специфічного значення (наприклад, загальна норма соціальної справедливості в сфері економіки втілюється у принцип оплати за обсягом роботи), і ті, що зароджуються в економіці, виникають із її внутрішніх потреб (наприклад, такі норми, як планування від досягнутого, "план за будь-яку ціну", зрівнялівка).

Друга особливість економічної культури стосується каналів, через які вона впливає на економіку. Специфіка економічної культури полягає в тому, що основним каналом впливу на економіку тут є не будь-яка поведінка, а насамперед - економічна. Крім того, у трансляції економічної культури, у вираховуванні одних її елементів і впровадженні інших надзвичайно велику роль мають політичні групи влади. Їхнє величезне значення як провідника впливу культури на економіку - особливість саме економічної культури, що відрізняє її, наприклад, від релігійної, естетичної і наукової, де вплив цього апарату менший.

Третя особливість економічної культури полягає в тому, що вона значно більше, ніж, наприклад, естетична чи наукова, орієнтована на управління поведінкою людей. Справді, цінності й норми як елементи економічної культури значною мірою мають організаційну спрямованість - активізувати маси на ті чи інші дії, підвищити їхню віддачу. Усі серйозні зміни в політиці супроводжувалися висунуттям відповідних гасел. Гасло - це феномен культури, спрямований на те, щоб виробити в людей соціальні якості, необхідні для вирішення нових завдань. Особливості економічної культури відбиваються на її функціях. Виходячи з концепції загальної культури як соціальної пам'яті суспільства, економічна культура виконує роль соціальної пам'яті суспільства у частині історії економічних відносин [3].

Розглядаючи проблему формування економічної культури соціологія виходить із розуміння ряду понять, які чітко сформульовані в економічній енциклопедії. «Економічна культура спи-

рається на такі соціальні цінності, як справедливість, рівність, повага, престиж, солідарність, згода, злагода, порядок тощо. Економічна культура – це також продукти діяльності соціальних інститутів, які належать до економічної сфери, і продукти функціонування соціальних груп, що входять до соціальної сфери. Цінності і норми культури поділяють на особистісні й інституційні. До особистісних відносять вид занять, роботу, посаду, становище в колективі, соціальні блага, можливість зробити кар'єру, вдосконалитися професійно, наблизитися до керівництва, посісти вигідне місце, володіти власністю приймати рішення тощо. З цими функціональними цінностями пов'язані соціальні якості суб'єктів. Так, для професійно зорієнтованих людей характерна висока цінність праці, її зміст, а люди з пріоритетом споживачьких цінностей надають перевагу заробітку. Економічна соціологія враховує не лише те, що люди здатні створювати і зберігати культуру, а й те що вони можуть знищувати і забувати спадщину інституційний аспект.

Економічна культура охоплює соціальні цінності й норми, що функціонують в економіці, але властиві соціальним інститутам політиці, праву, ідеології, науці, сім'ї, моралі, релігії. Взаємозв'язок інституційного та особистісного аспектів надає економічній культурі відповідної цілісності»[2].

В умовах торговельно-економічного коледжу розуміння економічних цінностей здійснюється на заняттях з дисциплін економічного циклу, позааудиторних заходах, олімпіадах, конференціях тощо. Для прикладу пропонуємо одне із завдань, яке мало місце при проведенні позааудиторного заходу « Інтелектуальний клуб молодого кооператора».

Завдання. Відео запитання – галузь етики бізнесу. Запитання задає приватний підприємець В.Сидор.

Людські особистості наділені цінностями . Дехто навіть вчить, що саме ті цінності, які ми приймаємо, роблять нас тією чи іншою особистістю. І навпаки, без цінностей неможливо навіть уявити людину. Мислителі вважають, що важливими у прийнятті управлінських рішень є два чинники. Один із них – воля, яка керує людиною у досягненні її мети і способу її досягнення. Назвіть другий чинник.

Студенти, обговорюючи запитання, дійшли висновків, що другим чинником є мотив, який не тільки спонукає людину до дії, а й визначає, що потрібно робити і як буде здійснюватись ця дія.

Наведемо фрагмент лекції. Тема. Керівництво і лідерство. Етап заняття: пояснення нового матеріалу.

Менеджер — це людина, яка знає, що і як треба робити. Такі якості можна набути, коли людина здібна, бажає і може вдосконалюватися. Але для керівника недостатньо знати, що і як треба робити. Така здібність повинна доповнюватися певними вольовими якостями: твердістю, енергією, наполегливістю, гнучкістю. Воля — це рішення, реалізоване у дії. Знання повинні доповнюватися також мужністю і сміливістю, вмінням, коли треба, піти на значний, але обґрунтований ризик. Наполегливість — це ключ до перемоги. Знання плюс цінності — ось що у поєднанні формує першокласного менеджера.

На виховній годині студентам 1 курсу спеціальності «Товарознавство та комерційна діяльність» нами було запропоновано анкету з питаннями:

що таке економічна культура, чи має вона місце в колі моєї родини, що є для мене економічними цінностями в житті. На останнє запитання студенти відповіли таким чином: економічними цінностями є порядність(36%), чесність (42%), толерантність (22%). Серед інших цінностей називалися: доброта, чесність конкуренції, людяність, власний імідж тощо.

Отже, у формуванні економічної культури значне місце займають соціологічні аспекти. Культура не може розглядатися без поняття совісті, честі, порядності. Усі ці поняття формуються у майбутніх фахівців сфери кооперації комплексно через навчально-виховний процес, науково-дослідну роботу та інші види позааудиторної діяльності студентів.

У перспективі передбачається розробка моделі формування економічної культури у майбутніх фахівців сфери кооперації.

Література та джерела

1. Дзундза А.І. Аналіз теоретичних та методологічних засад формування соціоекономічної культури студентів ВНЗ України // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки / зб.наук.праць.-Київ-Запоріжжя.-2003.-Вип.27.-420с.
2. Економічна енциклопедія / Відповідальний редактор С.В. Мочерний. — Київ: Видавничий центр «Академія», 2000. — Т. 1. - 863 с.
3. Лукашевич М.П. Соціологія економіки. Підручник. - К.: Каравела, 2005. — 288с.
4. Матвеев С.О., Лясота Л.І. Економічна соціологія. Підручник. - Суми: Університетська книга, 2006. - 184 с.
5. Москаленко В. В. Соціальна психологія.: Підручник. — Київ: Центр навчальної літератури, 2005. — 688с.

В статье раскрываются социологические особенности формирования экономической культуры. Выясняются отдельные вопросы, важные для исследования проблемы формирования экономической культуры. Приводятся фрагменты аудиторных и внеаудиторных занятий, важных в подготовке будущих специалистов сферы кооперации.

Ключевые слова: экономическая культура, экономические ценности, экономические нормы.

The article reveals the sociological basis of the formation of economic culture. It also might some issues that are important to study the problems of economic culture. Classroom and extracurricular activities are given as fragments, which are important in training future specialists in the sphere of cooperation.

Keywords: economic culture, economic values, economic norms.

УДК 378.147

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Товканець Ганна Василівна,
м.Мукачеве

В статті розглядається міжкультурна комунікація у педагогічній взаємодії як особливий вид діяльності, вплив різних культур на зміст і форми її вираження, особливості спілкування між носіями різних мов і різних культур та врахування їх у навчально-виховному процесі. Розкрито суть комунікаційного процесу, зазначено його роль у формуванні ділової та особистісної взаємодії.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, комунікаційний процес, міжкультурна комунікація, особистісна та ділова взаємодія, ділова культура.

У сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції, коли країни прагнуть до співробітництва і взаємозбагачення в суспільній, економічній, політичній, культурній, науковій та інших сферах, великого значення набувають міжкультурні зв'язки представників різних держав, що є необхідною передумовою налагодження контактів, досягнення взаєморозуміння та взаємовигоди. У цивілізованому суспільстві мовою спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства в цілому.

Основним елементом міжособистісних соціально-культурних відносин є комунікація, тобто процес обміну інформацією між двома і більше індивідами (або групами), психологічний процес взаємодії двох і більш людей з приводу повідомлення, де співрозмовники формують інформацію, уточнюють, розвивають, спотворюють, переживають і реагують на повідомлене практично одночасно, корегують свої думки, емоції в залежності від отриманої інформації про безпосередній взаємодії, виражають ставлення до цієї інформації та до людини. Це в повній мірі стосується і педагогічної комунікації.

Філософські аспекти усвідомлення необхідності вирішення питань щодо співвідношення культури та комунікації, їх взаємозв'язку та взаємовпливу, дослідження міжкультурних відмінностей були предметом розгляду І.Канта, Ф.Ніцше, П.Сорокіна, І.Фіхте, З.Фрейда, Ф.Шляєрмахера, О.Шпенглера соціально-психологічні - Г.Андреевої, С.Г.Тер-Минасової. Цю проблему розробляють у різнопланових працях В.Андрущенко, Н.Висоцька, О.Гриценко, Л.Губерський, І.Дзюба, П.Донець, В.Євтух, Г.Почепцов, Т.Лук'янець та інші.

Зазначимо, що в основі міжособистісної комунікації ле-

жать різні мотиви, цілі і завдання її учасників. Як причини комунікації можуть виступати передача або одержання будь-якої інформації, спонукання партнера до вчинення дій, намір змінити його погляди, прагнення надати емоційну підтримку і т.д. Залежно від цих факторів прийнято виділяти кілька моделей міжособистісної комунікації в педагогічній взаємодії.

1. Лінійна модель, яка розглядає комунікацію як дію, у рамках якого відправник кодує ідеї та почуття у певний вид повідомлення й потім відправляє його одержувачу, використовуючи будь-який канал (мова, письмове повідомлення тощо). Якщо повідомлення досягло одержувача, подолавши різного роду «шуми», або перешкоди, то комунікація вважається успішною. Дана модель привертає увагу до деяких важливих моментів у процесі комунікації. Це - вплив каналу, за яким отримано повідомлення, на реакцію одержувача. Так, визнання в любові при зустрічі віч-на-віч буде сприйнято зовсім інакше, ніж прочитане у листі або почуте по телефону. Також лінійна модель звертає увагу на «шум», перешкоди, які спотворюють повідомлення. До них відносяться як фізичні (людне, шумне приміщення), так і психологічні (вони пов'язані з фізичним або емоційним станом людини, що заважає йому адекватно сприймати повідомлення) перешкоди.

2. Трансакційна модель. Вона є комунікацією як процес одночасного відправлення й одержання повідомлень комунікаторами. Адже в кожен конкретний момент часу ми здатні отримувати і декодувати повідомлення іншої людини, реагувати на нього, і в той же самий час інша людина отримує наше повідомлення і відповідає на нього. Таким чином, акт комунікації неможливо відокремити від подій, які йому передують і йдуть за ним. Ця модель сприяє комунікації як процесу, у якому люди формують відносини, постійно взаємодіючи один з одним.

3. Інтерактивна, або кругова модель, міжособистісної комунікації. Вона є не просто процесом передачі повідомлення від відправника до одержувача, в ході якого перший кодує, а другий декодує інформацію. Важливим елементом цієї моделі є зворотний зв'язок. Це - реакція одержувача на повідомлення, що виражається у відповідному повідомленні, направленій відправнику. Введення зворотного зв'язку наочно демонструє колоподібний характер комунікації: повідомлення відправника і одержувача міняються місцями [7, с.69].

Кругова модель, подібно лінійній, зображує комунікацію

як ряд дискретних актів, що мають початок і кінець, причому ключовою фігурою в них є відправник повідомлення, так як від нього залежить реакція одержувача інформації. Саме тому вони вважаються застарілими в порівнянні з транзакційною моделлю. Але для опису процесів міжкультурної комунікації та розуміння її специфіки більше підходить саме кругова модель.

Така модель складається з наступних елементів: відправник (джерело) - кодування - повідомлення - канал - декодування - отримувач - зворотний зв'язок. У цьому процесі створюються різні перешкоди, «шуми», що перешкоджають ефективній комунікації. Ефективність комунікації характеризується тим, що передана інформація повинна бути зрозуміла відповідно до її початкового значення. Тому комунікація - це не тільки передача, але і розуміння інформації. Кожний з цих компонентів забезпечує реалізацію певного комунікативного завдання:

- Відправник (джерело) - творець повідомлень, ним може бути як людина, так і організація (хоча в будь-якій організації повідомлення складають люди).

- Кодування - перетворення повідомлення в символічну форму.

- Повідомлення - інформація, ідея, заради якої здійснюється комунікація. Воно складається з символів, може бути усним, письмовим або візуальним.

- Канал - шлях фізичної передачі повідомлення, засіб, за допомогою якого передається повідомлення. Він може бути міжособистісним і масовим.

- Декодування - розшифровка повідомлення, яка в результаті різних перешкод може бути більш-менш адекватною.

- Одержувач - об'єкт, якому передається повідомлення. Ним так само може бути як окрема людина, так і організація.

- Зворотний зв'язок - повідомлення, яке викликає у одержувача якусь реакцію, тому що в результаті комунікації у нього відбулися зміни в знаннях, установках, поведінці [7, с.77].

Мета статті: стисло охарактеризувати особливості педагогічної взаємодії в контексті міжкультурної комунікації та визначити їх роль у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу.

Підкреслимо, що у своїй життєвій практиці кожна людина залучається до комунікації, використовуючи при цьому такі істотні можливості виразності, як власна мова, а також жестикуляція, одяг, хода, спосіб використання приміщення та ін. На нашу думку, поняття комунікації повинно сприйматися насамперед як діалог: в ньому беруть участь, принаймні, двоє людей. Таким чином, кожна комунікація, зокрема педагогічна, є соціально зумовленою.

Зазначимо, що на сучасному етапі активного поширення отримало поняття інтеркультурної, міжкультурної комунікації. В епоху глобалізації завдяки широкій доступності певних ідей та продуктів, в тому числі інформаційних та інтелектуальних, локальні культури змінюються і кордони між ними стають прозорішими. Завдяки розвитку транспортних засобів, економічних зв'язків та засобів комунікації відбувається процес інтеграції окремих етнічних культур в єдину світову культуру, тобто процес глобалізації культури. При цьому культура розглядається як сукупність ціннісних орієнтацій й поведінкових стереотипів, прийнятих у конкретній країні або групі країн і засвоєних більшістю. Тобто мова йде про міжкультурну комунікацію. В сучасній науці під цим терміном розуміють «адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур» [14].

Т.Грушевицька трактує «міжкультурну комунікацію» як «сукупність специфічних процесів взаємодії партнерів у спілкуванні, які належать до різних лінгвоетнокультурних співтовариств» [1, с.34]. Міжкультурна комунікація є такою комунікацією людей, при якій способи комунікації або функції мовних подій не є ідентичними, але є відмінності в їх реалізації та інтерпретації в певних ситуаціях, таких як, наприклад, прояв поваги до старших за віком, поведінка в громадських місцях тощо. Необхідно враховувати, такі моменти: існують різні, відмінні одна від одної культури; комунікація тісно пов'язана з культурою, оскільки комуніканти є завжди носіями певної культури, а елементи

культуральності знаходять свої відображення у комунікації; схожі культури полегшують комунікацію, різні – ускладнюють її; причетність до певної культури припускає специфічність комунікації [2].

Розуміння комунікаторів передбачає знання ними історії, суспільства, інституції, соціальних умов, релігійних переконань, культурно і ситуативно зумовлених зразків мовленнєвої діяльності та поведінки один одного.

У зв'язку з цим для ефективної міжкультурної комунікації у педагогічній взаємодії варто більше уваги приділяти розумінню культури, яку необхідно розглядати як універсально поширену і водночас специфічну для певного суспільства, нації, організації або групи орієнтаційну систему, яка зумовлює сприйняття, мислення, оцінювання та дії людей усередині відповідного суспільства. Культурно-специфічна орієнтаційна система складається із певних культурних стандартів, які служать водночас мірилом для визначення власної поведінки, для очікувань стосовно поведінки інших, а також для сприйняття і оцінювання поведінки ближнього. Головними визначаються такі культурні стандарти, де йдеться про сприйняття, мислення, оцінювання, дію, і центральне значення мають міжособистісні сприйняття і оцінки. Культура є чітко окресленою, відносно статичною одиницею. У міжкультурній комунікації вона виявляється у розширенні культурних контактів, запозиченні культурних цінностей та міграції людей з однієї культури в іншу.

На початку двадцятого століття багато людей сприймають культурну ідентичність у мультиполярному просторі не як дещо гарантоване, а як суперечливе і процесуальне. Водночас сприймання розбіжностей між культурами веде до нагальної потреби міжкультурного діалогу.

Практичне знання базових рис культур інших народів (як і своєї власної) дасть розуміння того, як формувати систему комунікації, долати певні бар'єри у спілкуванні з представниками інших країн. Є декілька концепцій, що пояснюють взаємозв'язок культури та міжособистісної комунікації у міжкультурному середовищі.

Одна з них концепція «чистого спілкування» Г.Зиммеля. Німецький соціолог Георг Зиммель (1858-1918), стверджував, що спілкування в звичайному значенні слова – це ігрова форма соціальної взаємодії. Так, на вечірці люди «грають у суспільство», стають членами різних форм соціальної взаємодії, що немає реальної основи. Це і є «чисте спілкування». Світ «чистого спілкування» - тенденція штучне утворення, що у будь-який момент може зруйнувати той, хто замість легковажної балаканини надуває підняти обговорення серйозної наукової теми або переслідувати ділові інтереси, тобто відмовиться грати за правилами гри [4].

Інша концепція трактується як теорія «міжкультурного спілкування», суть якої полягає в тому, що величезна кількість людей тимчасово живуть або працюють за кордоном і знаходяться в такий спосіб поза рідною культурою. Соціологи виділяють кілька категорій таких людей:

- туристи, що виїжджають на короткий термін;
- бізнесмени, урядові чиновники і вчені, що роблять не надто тривалі подорожі;
- фахівці і бізнесмени, що уклали багаторічний трудовий контракт, студенти, що навчаються за рубежом;
- іммігранти, яким потрібно швидко адаптуватися до чужої культури;
- місцеві жителі, що знаходяться вдома і приймають іноземців.

Міжкультурні контакти полягають в тому, що між партнерами існує чіткий поділ ролей і кожен суб'єкт виконує запропоновані культурою (тієї країни, де він знаходиться) норми поведінки. В основному це ролі господаря, гостя чи чужинця [4].

Труднощі соціальної взаємодії між представниками різних культур виявляються в наступних сферах:

1. Оволодіння мовою, включаючи грамотне вживання формул увічливості. Так, наприклад, варто знати, що в ряді азійських країн слово «ні» використовується дуже рідко, та що «так» може означати і «ні», і «можливо».

2. Невербальна комунікація: використання міміки, жестів, знання розмірів персонального простору, уявлення про допустимість дотиків тощо.

3. Правила соціальної поведінки, до яких відносяться уявлення про розміри чайових, можливих подарунків, правил поведінки за столом і розсаджування гостей, допустимий час запізнення.

4. Суспільні відносини: усередині родини, усередині каст або класу, усередині національних груп.

5. Мотиви поведінки, такі, наприклад, як мотив збереження особи, що має особливе значення в країнах Далекого Сходу.

6. Концепції й ідеології, тобто ідеї, почерпнуті з релігійної або політичної практики, як, наприклад, російська або західна концепція «волі» і «демократії», так звана «протестантська етика».

Форми комунікації в різних суспільствах відрізняються, оскільки включають не тільки вербальну, але і невербальну інформацію. І невідомо, який з них засвоїти складніше. В одних країнах люди при зустрічі обіймаються і цілують один одного в щоку, в інших така поведінка може вважатися непристойною. В Америці, наприклад, більшість людей не соромляться відкрито виражати свої почуття, а в Японії або в арабських країнах відвертий прояв емоцій викликає незручність.

У процесі міжкультурної комунікації, особливо ділової, сторонам як взаємодіють, є необхідність осмислення іншої культури, яка має свої особливості.

Підкреслимо, що на міжнародному рівні дві основні культури - Заходу та Сходу - накладають відбиток на ділові відносини. Основою західної соціокультурної системи є принципова автономія сімейних домогосподарств, наявність яких сприяє формуванню соціально-економічної самостійності, повноцінного громадянського статусу та особистої гідності господаря-власника. Це привело Захід до перемоги принципів раціоналізму та індивідуалізму, утилітаризму та меркантильності, буржуазних відносин і парламентаризму, затвердження основних цінностей західної цивілізації: свободи, рівності, братерства, а також закону (права) та приватної власності. Східний шлях становлення цивілізації і розвитку визначається незмінним підвищенням ролі надобчинних органів влади та управління у всіх сферах життєдіяльності. Західна культура концентрується на індивідуальності, ставить особистість в основу всього, підкреслює активне ставлення людини до всього, культивує раціоналізм, прагматизм, а східна культура в основу ставить відмову від особистості на користь певному абсолюту, культивує колективізм, інтуїтивне пізнання світу, увагу до медитації, самовпливу. Європейські держави будувалися «знизу», азійські — «зверху». В Європі соціальне становище людини визначалося її статусом як члена суспільства, в Азії - належністю до сім'ї, касті, клану. В Європі цінувалася свобода, в Азії - залежність, вміння підкорятися іншому; в Європі цінувалися такі якості людини, як мобільність та здатність до змін, в Азії — стійкість та прихильність традиціям. Узагалі на Сході досить різноманітною є культура пояснення жестами. У Японії або в Кореї вона мінімально контактна. Переважає форма вітання укланомі (чим нижче уклін, тим більше поваги), а досить своєрідний спосіб рукоштовтання використовується найчастіше в офіційних ситуаціях. Широко посміхатися, демонструючи зуби, вважається непристойним для східних жінок. Чесноти, що вимагають в арабів не дивитися прямо в очі співрозмовникові, європейці нерідко розцінюють як ознака нечесності або нещирості партнера [4].

Варто зауважити, що спілкування між людьми оформлено в різні форми й умовності. Спосіб спілкування продиктований культурними нормами, що регламентують правила, як повинні звертатися або спілкуватися один з одним старші за віком і чином, чоловіки і жінки, законслухняні і злочинці, тубільці й іноземці.

Наприклад, бразильці, що практично дотримуються найменшої дистанції між співрозмовниками, інтерпретують звичай американців як прояв холодності. Коли бразильці вступають у бесіду, вони роблять крок уперед, а американці, навпаки, відступають. Подібні рухи тіла зовсім не означають у бразильців або американців свідомий намір установити більш дружні від-

носини зі співрозмовником. Кожен виконує запропоновану йому власною культурою програму поведінку [18].

У процесі комунікації людина зустрічається з величезною кількістю правил дотримання культури, яким навчається з раннього дитинства і які упорядковують, взаємодіючи з іншими. Їх називають культурними конвенціями. Вони стосуються багатьох аспектів, зокрема часу і місця соціального спілкування людей. Наприклад, просторові конвенції розглянув у своїй книзі «Персональний простір» (1969) Роберт Соммер. Він стверджує, що в кожній людині є невидиме коло, що визначає його особистий простір. Це персональна територія, яку людина, за окремим винятком, не дозволяє порушити іншим. Просторові конвенції можна спостерігати в повсякденному житті. Приміром, в американському суспільстві загальноприйнята дистанція при розмові — приблизно 30 сантиметрів, тому якщо вона надмірно скорочується, американець почуває дискомфорт.

У праці «Мовчазна мова» (1959) американський антрополог Едвард Холл описав культурні варіанти дистанції, яких дотримуються двоє людей, що розмовляють. Вона може бути різною — від мінімальної (ніс до носа) в одних суспільствах до максимальної (кілька кроків) в інші. Її величина зовсім не довільна, а залежить від менталітету народу. В іншій книзі «Схований вимір» (1969) Е. Холл, на основі даних спостережень і інтерв'ю з дорослими - вихідцями із середнього класу півночі США, виявив загальноприйняті дистанції, що використовуються для спілкування: інтимна дистанція становить віддаль до 0,45 м, персональна — від 0,45 до 1,2 м, соціальна — від 1,2 до 3,6 м і громадська — більше ніж 3,6 м [16].

Е. Холл підкреслює розходження в дистанціях, яких дотримують представники різних культур у різних ситуаціях. Він зазначає, що сприйняття приватної території, розмовної дистанції і публічної дистанції, що зберігається в американців, німців, французів, японців і арабів, сильно відрізняються. Культурні розходження в поняттях простору відбиті у відчутті людиною того, наскільки він потребує відокремленості, або наскільки йому потрібен колектив, група людей.

Особистий простір людини розширюється і скорочується в залежності від ситуації. Часто близькість людей, що знаходяться поруч, сприймається як показник ступеня довіри у їхніх відносинах. Ділова бесіда відбувається на одній відстані, дружня бесіда — на іншій, розмова закоханих — на третій.

Так, при міжособистісному спілкуванні у діловій сфері слід виходити з того, що на процес укладання будь-якої міжнародної угоди обов'язково вплинуть особливості національної культури країни походження та країни призначення товару [9, с.166-167].

Практичне знання базових рис культур інших народів (як і своєї власної) дасть розуміння того, як долати певні бар'єри у спілкуванні з представниками інших країн. Поняття «культура» у контексті взаємин з представниками інших культур визначається як стійка сукупність ціннісних орієнтирів і поведінкових стереотипів, прийнятих у конкретній країні та засвоєних особистістю [1].

Якщо говорити про ділову культуру, то необхідно мати на увазі, що це набір загальнолюдських, загальногуманітарних базових цінностей і морально-етичних норм як фундамент взаєморозуміння і взаємодії представників різних націй, як основа для встановлення ділових контактів [8]. Тобто під діловою культурою розуміємо цінності та норми, що регулюють поведінку і діяльність людей у процесі виробництва та обміну під час переговорів та укладення угод на міжнародному рівні. І саме із загальнолюдських цінностей і морально-етичних норм слід насамперед виходити, спілкуючись з представниками інших культур. Проте ділова культура кожної нації має свої специфічні характеристики, пов'язані з певними психологічними та культурними особливостями, що впливають з її історії та розвитку. У будь-якій діловій культурі головним об'єднучим елементом управління розглядаються комунікації. Проте англійські менеджери тільки в 60 % випадків віддають пріоритет комунікаціям, тоді як американські — в 73 %, а японські — у 86 %. Саме японці вважають, що розміщення працівників одного підрозділу в різних приміщеннях заважає ефективному в реальному часі

обміну інформацією між працівниками, а отже, негативно позначається на ефективності управління [2; 12; 13].

Таким чином, у педагогічній взаємодії міжкультурну комунікацію слід розглядати як соціальний феномен, сутність якого полягає у конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних) або між субкультурами в межах чітко визначеного простору. Поєднання ж елементів різних культур (іноді навіть несумісних), їх взаємодія між собою, здатне призводити до виникнення нетривіальних та нестандартних утворень, які є полем для розвитку нових форм. Водночас, культура зберігає власний, притаманний їй стрижень, що є незаперечною цінністю стосовно суспільства в цілому і не призводить до втрати культурної самобутності.

Відмітимо, що процес глобалізації веде до виникнення нових культурних форм, нових цінностей, зразків поведінки і діяльності, усереднювання світових потреб. Завдяки посиленню взаємозалежності бізнес-процесів та глобалізації локальні культури (національні, ділові, організаційні) вступають між собою в своєрідні взаємодії, розмиваючи межі між своїми і чужими

культурами.

Внаслідок процесу інтеграції окремих етнічних культур відбувається поєднання у єдину світову культуру на засадах розвитку засобів комунікації, економічних зв'язків, соціальних перетворень тощо, тобто відбувається глобалізація культури. В міжкультурній комунікації це відбувається через розширення контактів між державними інститутами, соціальними групами й індивідами різних країн та культур, запозиченні культурних цінностей та зміні культурного середовища внаслідок міграцій [6, с.215].

В освітній сфері це реалізується через взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу на заняттях, конференціях, в ході міжнародних семінарів, в Інтернет-комунікації.

Таким чином, у педагогічній взаємодії на сучасному етапі своєрідність міжкультурної комунікації полягає у формуванні спільного комунікативного та інформаційного простору, спільної діяльності, активності обміну, наявності зворотного зв'язку, значущості взаємного впливу партнерів, ідентичності розуміння ситуації спілкування.

Література та джерела

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.Л. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. - М., 2002. - 486 с.
2. Заботкина В.И. Прагматические основы межкультурной коммуникации / В.И. Заботкина // Вестник Российского государственного университета им. Им. Канта. - 2006. - № 2. - С.47-52
3. Зернецька О.В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини / О.В. Зернецька. - К.: Освіта, 1999. - 351 с.
4. Зиммель Г. Истина и личность / Г. Зиммель // Лики культуры: Альманах. Москва, 1995. - Т.1.
5. Кін І.С. У пошуках себе: Особистість й її самосвідомість / І.С. Кін. - М., 1984. - 243 с.
6. Кузьмин А.В. Миграция: проблемы межкультурной коммуникации / А.В. Кузьмин. - Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ - 2006. - 375 с.
7. Лук'янець Т.І. Маркетингова політика комунікацій: Навчальний посібник / Т.І. Лук'янець. - К.: КНЕУ, 2003. - 524 с.
8. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Р.Д. Льюис. - М., 1999.
9. Марджаро С. Международный маркетинг: Сокр. пер. с англ. / С. Марджаро. - М., 1979.
10. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. - К.: Видавничий центр «Київський університет», 1999. - 308 с.
11. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г.Г. Почепцов. - М.: Ваклер, 1999. - 352 с.
12. Сравнительный менеджмент: Электронное учеб. пособие [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://inform.finec.org/theory/sm/smlec_end. - Заголовок з екрану. - Мова рос.
13. Такаянаги С. Японская система управления трудовыми ресурсами: Как работают японские предприятия: Сокр. пер. с англ. / С. Такаянаги - М., 1989.
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово // Slovo, 2000. - 259 с.
15. Dance F. The Concept of Communication / F. Dance // Journal of Communication. - 1970. - № 20. - P.201-210
16. Edward T. Hall and Mildred Reed Hall «Understanding Cultural Differences» [Електронний ресурс]. - Режим доступа: <http://www.timesaver.ru/articles/a1231.php>. - Заголовок з екрану. - Мова англ.
17. Kottak C.P. Anthropology: The Exploration of Human Diversity / C.P. Kottak. - N.Y.: McGraw-Hill, Inc. - 1994. - P.40-41

В статье рассматривается межкультурная коммуникация в педагогическом взаимодействии как особый вид деятельности, влияние различных культур на содержание и формы ее выражения, особенности общения между носителями разных языков и разных культур, учета их в учебно-воспитательном процессе. Раскрыта сущность коммуникационного процесса, указано его роль в формировании делового и личностного взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, коммуникационный процесс, межкультурная коммуникация, личностное и деловое взаимодействие, деловая культура.

The author of the article has discussed cross-cultural communication in teacher interaction as a particular kind of activity, the influence of different cultures on the content and form of its expression, characteristics of communication between speakers of different languages and different cultures, recording them in the educational process as well as the essence of the communication process, its role in the formation of business and personal interaction.

Key words: pedagogical interaction, communication process, intercultural communication, personal and business interaction, business culture.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Товканець Оксана Сергіївна,
м.Мукачєво

В статті розглядаються питання розвитку професійно-технічної освіти в Україні, її особливості та завдання на майбутнє.

Ключові слова : професійно-технічна освіта, етапи розвитку професійно-технічної освіти, професійно-технічні училища.

Тенденції світового розвитку ставлять перед Україною нові проблеми щодо побудови економічно розвиненої демократичної держави та її виходу на світовий ринок. Це неможливо здійснити без вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників у різних галузях народного господарства. Проте на сьогоднішній день в Україні простежується низка суперечностей, зокрема : між глобальними світовими тенденціями нагромадження знань, налагодженням соціального партнерства та відсутністю вітчизняної науково обґрунтованої системи цілісного процесу неперервної професійної освіти підготовки кваліфікованого робітника; між зростаючими вимогами сучасного виробництва до якості підготовки кваліфікованих робітників в умовах інформаційно-технологічного розвитку й неготовністю вітчизняної системи професійно-технічної освіти до відповідних трансформацій; між соціальною потребою у висококваліфікованих фахівців із визначеними вимогами щодо професійно-важливих якостей та невідомістю цієї проблеми через застарілі підходи до визначення змісту і програмно-методичного забезпечення.

Якщо загальні питання розвитку освітнього процесу в Україні досліджуються багатьма вченими (С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, Г.Терещук, В.Чайка та ін.), то питання розвитку і вдосконалення професійно-технічної освіти висвітлені у науковій літературі менше.

Професійно-технічна освіта є комплексом педагогічних і організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвитку компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури. Професійно-технічна освіта забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей, а також допрофесійну підготовку, перепідготовку, підвищення їх кваліфікації.

Історія розвитку професійно-технічної освіти засвідчує, що основи професійної освіти в Україні було закладено ще в часи Київської Русі, а в середньовіччі поширилися школи ремісничої майстерності та система індивідуальної професійної підготовки у козацькому суспільстві на Слобожанщині в XVI – XVIII столітті. Вже у 1825 році на території України нараховувалося 674 промислових підприємств, для яких потрібно було підготувати відповідні робітничі кадри [1, с.232].

Спираючись на висновки дослідників, а також на виявлені архівні документи, дослідник історії професійно-технічної освіти І. Лікарчук конкретизує хронологічні рамки в розвитку підготовки робітничих кадрів в Україні. Він визначає наступні головні періоди в розвитку систем професійної підготовки робітничих кадрів в Україні:

Перший період – з кінця 80-х років XIX століття – до 1920 року. Після прийняття «Основних положень про промислові училища» в Україні, як і у всій Росії, розпочалося створення систем промислової, сільськогосподарської та жіночої освіти. Ці системи існували до 1917 року. Впродовж 1917-1920 років жодному з урядів України, не вдалося створити будь-яку іншу систему професійно-технічної освіти.

Другий період – 1920-1929 роки. Період створення та становлення української системи нижчої професійної освіти. Він закінчився прийняттям урядових та партійних рішень про уніфікацію освітніх систем Росії і України.

Третій період – 1929-1940 роки. Підготовку робітничих ка-

дрів було підпорядковано господарським наркоматам. Існували галузеві системи підготовки кваліфікованих робітників.

Четвертий період – 1940-1959 роки. У цей час була створена та діяла державна система трудових резервів, яка забезпечувала потреби народногосподарського комплексу країни в кваліфікованих робітничих кадрах.

П'ятий період – 1959 – 1991 роки. Упродовж цього періоду відбулися: утвердження єдиного типу закладів освіти, де здійснювалася підготовка робітничих кадрів – середніх профтехучилищ; перехід до єдиних навчальних планів та програм; інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему.

Шостий період – з 1991 року, тобто з часу проголошення незалежності України. У цей період тривають пошуки власного шляху розбудови системи професійно-технічної освіти, адаптація її до ринкової економіки, приймається перший в історії України Закон «Про професійно-технічну освіту»[2]. Безумовно, така періодизація не є чимось сталим, оскільки, як зазначає академік Н.Ничкало, серед ознак сучасного періоду розвитку системи треба особливо наголосити на його трансформаційному характері, тобто такому, що передбачає здійснення не тільки перетворень з вдосконалення вигляду і форми об'єкту, а й потребує суттєвих змін його істотних властивостей [3, с.4-5].

Перший в історії України Закон «Про професійно-технічну освіту», приймається у 1998 р. ПТУ поступово стали перетворюватися у багатофункціональні регіональні та галузеві професійні освітні центри, що передбачалося постановою Кабінету Міністрів від 2 квітня 1998 р. «Про затвердження комплексних заходів щодо реформування ступеневої професійно-технічної освіти, спеціалізації та перепрофілювання професійно-технічних навчальних закладів». Почали формуватися також інші навчальні заклади професійної освіти, такі як курси для перепідготовки незайнятого населення, з'явилися вищі професійні училища, центри професійно-технічної освіти, професійні ліцеї. Більшість з них оснащені сучасною технікою, використовують новітні інформаційні, виробничі та педагогічні технології з метою формування високого рівня професійної підготовки. Наказом Міністерства освіти і науки України від 20 червня 2000 р. затверджене Положення про вище професійне училище та центр професійно-технічної освіти. Ним визначено статус вищого професійного училища (ВПУ), що здійснює підготовку робітничих кадрів високого рівня кваліфікації з технічно і технологічно складних професій або діяльність яких пов'язана із складною організацією робіт. Діяльність центрів професійно-технічної освіти (ЦПТО) спрямована на підвищення кваліфікації і перепідготовку робітників і молодших спеціалістів, які впроваджують нові технології виробництва або сфери послуг. У ВПУ та ЦПТО, які пройшли акредитацію, також здійснюється підготовка молодших спеціалістів, що передбачено Законом України «Про професійно-технічну освіту» (статті 15, 16). Крім того, почала функціонувати мережа галузевих навчально-курсівних комбінатів, в яких здійснюється початкова професійна підготовка та підвищення кваліфікації робітників. Більшість з них оснащені сучасною технікою, використовують новітні інформаційні, виробничі та педагогічні технології з метою формування високого рівня професійної підготовки.

За професійними напрямками діяльності ПТНЗ державної форми власності розподіляються за такими профілями: промислові; сільськогосподарського або агропромислового комплексу; будівельні; сфери послуг.

На початку XXI століття система професійно-технічної освіти помітно змінилася. Оновлюються та розширюються її функції, розвивається соціальне партнерство, здійснюється пошук співпраці з роботодавцями.

У липні 2004 р. була затверджена «Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні» з програ-

мою дій для національної професійно-технічної освіти.

18 вересня 2005 р. підписано Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо вдосконалення професійно-технічної освіти в Україні».

Потужною системою, як за мережею державних професійно-технічних училищ, так і за напрямками, професійно-технічна освіта України стає станом на 2009 р. В ПТНЗ формується триступенева професійна освіта. Кожен ступінь навчання визначається теоретичною та практичною завершеністю та закріплюється присвоєнням випускникам ПТНЗ відповідної кваліфікації. Випускники нижчого ступеня за власним бажанням можуть продовжити навчання на вищому.

Слід відзначити, що з 1994 р. в Україні має місце тенденція до зменшення мережі закладів професійно-технічної освіти і зменшення кількості учнів. Це можна пояснити кількома причинами:

- демографічними процесами в Україні, зокрема зменшення кількості народжуваності;
- кризою в економіці, яка призвела до скорочення кількості підприємств та, відповідно, зменшення державного замовлення на підготовку робітничих кадрів;
- відсутністю науково обгрунтованого прогнозування потреб у робітничих кадрах тощо.

У 2008 році існувала мережа професійно-технічних навчальних закладів приватної і державної форми власності, яка

нараховує 798 навчальних закладів з контингентом 100 тис. осіб, які отримують професійну підготовку за 179 робітничими професіями (станом на 2007-2008 навч.рік). [4]

На сьогоднішній день ми можемо говорити про ще один етап – сьомий, який фактично розпочався на початку першого десятиріччя XXI століття та початком якого можна вважати прийняття у квітні 2011 року Кабінетом Міністрів України «Державну цільову програму розвитку професійно-технічної освіти на 2011 – 2015 роки». Так, Державна програма передбачає:

- утворення ефективної та гнучкої системи підготовки робітничих кадрів орієнтованої на соціально-економічний розвиток країни;
- оновлення якості професійно-технічної освіти шляхом розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти нового покоління, впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, сучасного обладнання, устаткування та техніки;
- посилення ролі місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, роботодавців щодо визначення напрямів та обсягів підготовки кваліфікованих робітників, збільшення обсягів фінансування та інвестицій;
- підвищення престижності робітничих професій.

Передбачено відповідне фінансування професійно-технічної освіти[5].

Таблиця 1.

Прогнозні обсяги та джерела фінансування системи професійно-технічних навчальних закладів України на 2011-2015 р.р.

Джерела фінансування	Орієнтовний обсяг фінансування, млн. гривень	У тому числі за роками				
		2011	2012	2013	2014	2015
Державний бюджет	594,6		86,4	121,2	170,9	216,1
Місцеві бюджети	1672,8	29,4	215,4	240,4	446,5	741,1
Інші джерела	1226,8	15	49,8	137,4	384,5	640,1
Усього	3494,2	44,4	351,6	499	1001,9	1597,3

Зауважимо, що система професійно-технічної освіти складається з професійно-технічних навчальних закладів незалежно від форм власності та підпорядкування, що проводять діяльність у галузі професійно-технічної освіти, навчально-методичних, науково-методичних, наукових, навчально-виробничих, навчально-комерційних, видавничо-поліграфічних, культурно-освітніх, фізкультурно-оздоровчих, обчислювальних та інших підприємств, установ, організацій та органів управління ними, що здійснюють або забезпечують підготовку кваліфікованих робітників.

Професійно-технічна освіта здійснюється у професійно-технічних навчальних закладах за денною, вечірньою (змінною), очно-заочною, дистанційною, екстернатною формами навчання, з відривом і без відриву від виробництва та за індивідуальними навчальними планами.

Випускнику професійно-технічного навчального закладу, який успішно пройшов кваліфікаційну атестацію, присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень «кваліфікований робітник» з набутої професії відповідного розряду (категорії). Випускнику, який закінчив відповідний курс навчання в акредитованому вищому професійному училищі, центрі професійно-технічної освіти певного рівня акредитації, може присвоюватись освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст».

Професійно-технічна освіта в Україні має три ступені. Відповідно до ступенів професійно-технічної освіти встановлюється три атестаційні рівні професійно-технічних навчальних закладів.

На першому ступені професійно-технічної освіти забезпечується формування відповідного рівня кваліфікації з технологічно нескладних, простих за своїми виробничими діями і операціями професій, що дає змогу робітнику вільно працювати з раніше вивченими предметами, об'єктами виконувати кон-

кретні дії, виробничі операції та роботи під контролем робітника з більшим досвідом і вищим рівнем кваліфікації. Навчання здійснюється шляхом прискореного формування необхідних умінь і навичок в учнів, слухачів професійно-технічних навчальних закладів першого атестаційного рівня та шляхом індивідуального чи групового навчання на виробництві, у сфері послуг.

До професійно-технічних навчальних закладів першого атестаційного рівня належать: навчальні курси певного професійного спрямування, професійні школи, навчально-курсівні комбінати, автомобільні навчальні комбінати, інші, прирівняні до них навчальні заклади.

Навчання на першому ступені не вимагає від учнів, слухачів базової чи повної загальної середньої освіти. Нормативний термін навчання не повинен перевищувати 1 року.

Навчання на першому ступені завершується кваліфікаційною атестацією. Особам, які успішно пройшли кваліфікаційну атестацію, присвоюється кваліфікація «кваліфікований робітник» з набутої професії відповідного розряду (категорії) та видається свідоцтво.

На другому ступені професійно-технічної освіти забезпечується формування відповідного рівня кваліфікації з масових робітничих професій середньої технологічної складності у різних галузях економіки, що дає змогу робітнику самостійно виконувати по пам'яті чи з допомогою технологічних карт, інструкцій, креслень або іншої документації типові дії, виробничі операції, роботи за встановленими нормами часу і забезпечувати необхідну якість. Навчання здійснюється у професійно-технічних навчальних закладах другого атестаційного рівня і вимагає, як правило, від учнів базової загальної середньої освіти.

До професійно-технічних навчальних закладів другого атестаційного рівня належать: професійно-технічні училища відповідного профілю, професійно-художні училища, художні

професійно-технічні училища, училища-агрофірми, училища-заводи, навчально-виробничі центри, навчальні центри, інші прирівняні до них навчальні заклади.

Учні, слухачі можуть одночасно з отриманням професії здобувати у професійно-технічному або в іншому навчальному закладі повну загальну середню освіту. Нормативний термін навчання не повинен перевищувати:

- для осіб, які мають повну загальну середню освіту, - 1,5 року;
- для осіб, які мають базову загальну середню освіту і здобувають повну загальну середню освіту, — 4 роки;
- для осіб, які мають базову загальну середню освіту або, як виняток, не мають її і поки не здобувають повну загальну середню освіту, - 2 роки.

Навчання на другому ступені завершується кваліфікаційною атестацією. Особам, які успішно пройшли кваліфікаційну атестацію, присвоюється кваліфікація «кваліфікований робітник» з набутої професії відповідного розряду (категорії) та видається диплом.

На третьому ступені професійно-технічної освіти забезпечується формування високого рівня кваліфікації з технологічно складних, наукоємних професій та спеціальностей у різних галузях економіки, що дає змогу робітнику чи службовцю на основі отриманих знань та вивчених раніше типових дій самостійно виконувати складні виробничі операції, продуктивні дії, створювати алгоритми діяльності у нетипових ситуаціях.

Навчання здійснюється у професійно-технічних навчальних закладах третього атестаційного рівня і вимагає від учнів, слухачів повної загальної середньої освіти.

До професійно-технічних навчальних закладів третього атестаційного рівня належать: вищі професійні училища, вищі художні професійно-технічні училища; вищі училища-агрофірми, центри професійно-технічної освіти, центри підготовки

і перепідготовки робітничих кадрів, інші, прирівняні до них навчальні заклади.

Навчання завершується кваліфікаційною атестацією. Особам, які успішно пройшли кваліфікаційну атестацію, присвоюється кваліфікація «кваліфікований робітник» з набутої професії відповідного розряду (категорії) та, за умови закінчення відповідного курсу навчання в акредитованому професійно-технічному навчальному закладі, - кваліфікація молодшого спеціаліста і видаються дипломи.

Сучасна система підготовки робітничих кадрів в Україні є досить розгалуженою та поширеною. Станом на 2010 рік в країні функціонувало 874 державних професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) різних типів, в яких навчалося понад 423 тис. учнів і працювало понад 57 тис. педагогічних працівників. На підставі отриманих ліцензій кваліфікованих робітників готують понад 1 тис. відомчих та приватних навчальних закладів.

Особливістю ПТНЗ є те, що вони в більшості готують висококваліфікованих робітників, діяльність яких спрямована на відтворення та створення матеріальної культури, надання послуг (електрики, секретарі-діловоди, слюсарі, електрогазозварники, муляри, штукатурки, облицювальники-плиточники та інші), на які на даному етапі соціально-економічного розвитку України є досить високий попит, але, на жаль, спостерігається нестача справжніх професіоналів через небажання випускників ПТНЗ працювати за спеціальностями.

Сьогодні завданням професійно-технічної освіти на загальнодержавному рівні є оновлення нормативно-правової бази, розвитку професійної освіти і навчання з урахуванням Європейських тенденцій і прогностичних потреб нашої держави, виокремлюючи як провідні впровадження концепції багаторівневої професійної освіти, розробку і впровадження інноваційних педагогічних систем та особистісно-орієнтованих технологій.

Література та джерела

1. Пузанов М.Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М.Ф.Пузанов, Г.И.Терещенко. – К.: Вища школа, 1980. – 232 с.
2. Лікарчук І.Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки) / І.Л.Лікарчук. - К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1999. - 475 с.
3. Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Н.Г.Ничкало. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
4. Історія розвитку ПТО. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.proftekhsivita.org.ua/uk/flatpages/information/history/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки /Постанова Кабінету Міністрів від 13 квітня 2011 р. № 495. - Електронний ресурс. - Режим доступу: <http://ovv.com.ua/articles/10603-pro-zatverdzhennya-derzhavnoyi-tsilovoyi-programi>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

В статье рассматриваются вопросы развития профессионально-технического образования в Украине, его особенности и задачи в будущем.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, этапы развития профессионально-технического образования, профессионально-технические училища.

In this article the issues of vocational education system development in Ukraine have been considered, as well as the main peculiarities of this system and the future tasks.

Key words : vocational education, periods of the vocational education system development, vocational schools.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Третьо Віталій Віталійович,
м.Хмельницький

У статті розглядаються теоретичні засади інноваційного розвитку системи вищої освіти України. Особливу увагу приділено перегляду змісту, технологій навчання і механізмів адаптації інноваційного досвіду в навчальному процесі.

Ключові слова: система вищої освіти, інновації, інноваційний розвиток, тенденції, зміст, технології навчання.

Постановка проблеми. Інтеграція України до Європейського освітнього простору зумовлює необхідність формування в Україні інноваційної моделі розвитку системи вищої освіти, диктує її нові пріоритети, вимагаючи стабільної динамічності, невинного генерування інновацій, які б сприяли безперервному оновленню знань, і як наслідок – економічному і соціальному зростанню країни. У сучасному суспільстві «інновації є основою нової економіки, що базується на знаннях й конкурентоспроможності країни» [4, с.19].

Процес впровадження інновацій в систему вищої освіти не повинен проходити стихійно і хаотично, оскільки він потребує системного, послідовного й цілеспрямованого підходу, а відтак має сприяти підвищенню якості освітнього процесу у вищій школі, забезпечити конкурентоспроможність фахівців на європейському ринку праці. Ці завдання взаємопов'язані, оскільки висока якість навчального процесу є умовою для досягнення цілей другого завдання. Необхідно відмітити, що інноваційний процес є показником розвитку системи освіти в цілому.

Аналіз наукових, аналітико-інформаційних джерел, нормативно-законодавчої бази, педагогічного досвіду професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах показав, що дослідженню теоретичних засад інноваційного розвитку системи вищої освіти України приділялась значна увага, зокрема таким її аспектам: розробці теоретичних засад функціонування педагогічних систем (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Г. Білявський, Р. Гуревич, І. Лернер, Л. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко та ін.); проблемам неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Я. Цехмістер та ін.); інноваційним процесам в освіті та управлінні їх здійснення (В. Андрущенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, С. Клепко, В. Корженко, В. Кремень, С. Ніколаєнко, В. Паламарчук, С. Хаткевич та ін.). Проблема інновацій широко розглянута у працях Б. Гершунського, В. Загвязинського, М. Кларина, В. Краєвського, Г. Новикова, В. Слассьоніна та ін. Розроблено різні моделі впровадження змін у діяльність закладів освіти у дослідженнях В. Беспалька, П. Далина, В. Руст, Л. де Калуве, Є. Маркса, М. Петрі, В. Лазарева, М. Поташник.

Велика увага надається проблемам управління розвитком закладів освіти, різні аспекти яких розглянуто у працях Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Кричевського, І. Курдюмової, В. Лазарева, В. Маслової, В. Симонова, Т. Шамової та ін.

У зарубіжній педагогіці, де дослідження інновацій більшою мірою мають прагматичний характер, розглядаються, в основному, практичні аспекти впровадження інновацій (А. Ніколлс, Дж. Бассет, А. Адамс, Дж. Нісбет, Е. Роджерс та ін.) і створення умов, що необхідні для «життєдіяльності» інновацій (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, А. Елліс Р. Карлсон, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен та ін.).

Проте основні тенденції інноваційного розвитку системи вищої освіти ще недостатньо визначені та обґрунтовані, не отримали однозначного розуміння і потребують спеціальних системних наукових досліджень, спрямованих на з'ясування його характеристик, рівнів існування у педагогічній науці та практиці, прогнозуванні наслідків результативності та ефективності застосування, що й зумовило вибір проблеми і визначило мету статті – дослідження сучасних тенденцій інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Соціальні та економічні

трансформації в українському суспільстві приводять до суттєвих змін у сфері системи освіти: змінюються соціальні вимоги, соціальне замовлення, для виконання якого ВНЗ потрібно досягати більш високих, ніж раніше, результатів. У зв'язку з цим процеси інноваційного розвитку ВНЗ стають невід'ємною частиною їх життєдіяльності, а ідея їх розвитку – ключовою в ідеології нової парадигми вищої освіти.

Головне завдання української освітньої політики – забезпечення сучасної якості вищої освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. У зв'язку з цим, для забезпечення якісної вищої освіти, рівного доступу до неї для всіх громадян необхідна інституційна перебудова системи вищої освіти на основі ефективної взаємодії вищої освіти з ринком праці, яка здійснюється з урахуванням європейських і міжнародних досягнень, зокрема в руслі Болонської декларації як нової соціально-культурної парадигми розвитку європейської, в тому числі й української освіти, її якісної модернізації.

Для потреб інноваційного розвитку країни вища освіта відіграє надзвичайно важливу роль. Вона є не лише з'єднувальною, але й конструктивною ланкою в системі трьох головних складових інноваційної економіки – «наука – освіта – виробництво». У цьому поєднанні освітній потенціал виступає одночасно як джерело поповнення науки кадрами і як головний фактор оволодіння робочою силою, населенням сучасними знаннями, необхідними для забезпечення економічного, соціального і культурного розвитку суспільства на основі використання передових досягнень науки, технологій, інновацій.

Українські ринкові неоліберальні реформи, які проводилися, як правило, лише заради зміни форми власності, звільнення процесу накопичення капіталу від регулюючого контролю держави, абсолютної лібералізації цін, комерціалізації всіх видів людської діяльності, в тому числі освітньої, майже зовсім не спиралася на ті величезні можливості, які закладені в освітньому потенціалі суспільства. Сумний досвід таких ринкових трансформацій свідчить про суттєве зниження якості освітньої діяльності і формування робочої сили, в тому числі її найбільш висококваліфікованої частини.

Існуюча система вищої освіти майже цілком орієнтована на передачу знань, тобто транслює в основному минулий досвід і способи діяльності. Необхідний перехід до абсолютно іншого типу соціокультурної спадковості, в якому головним підходом є не засвоєння колишніх рецептів, а підготовка до оволодіння методами діяльності зі змістом пізнання і практики, яких раніше не існувало, тобто зі змістом високого рівня невизначеності.

Очевидно, що інновації все більшою мірою стають атрибутом сьогодення і яскраво характеризують сферу сучасної системи вищої освіти. В основі поступового процесу впровадження інноваційних підходів в систему освіти лежить зміна парадигм. Класична парадигма освіти, що переважала до цього часу, досить обмежена, в її рамках не укладаються розвиток нових підходів, вирішення гострих проблем, нові уявлення про людину і про те, як вона повинна формуватися і розвиватися у новому світі, новій цивілізації, що йде на зміну колишньої.

Для здійснення інноваційного процесу у ВНЗ, необхідно подолати механізм гальмування, що склався в ньому за попередній період. Останній виявляється в домінуванні технократичного і утилітарного підходів, що збереглися нині в теорії і практиці вищої освіти. На наших очах створюється світ, в якому все визначається новизною і прагненням до нового. Це забезпечує фундамент для соціального прогресу, проте одночасно зумовлює значні труднощі, перш за все в професійній діяльності. Їх подолання залежить від сформованості у фахівця відчуття нових, творчих особистісних якостей, потреби в самовдосконаленні. Інакше кажучи, інноваційна освіта покликана розв'язати

ціоналгостріші проблеми вищої освіти, спираючись на нові знання та інноваційну динаміку. Сама категорія «нові знання» розуміється широко як знання, отримані засобами науки, мистецтва, винахідництва, інтегрального синтезу [1, с.136].

Будь-яка діяльність в будь-якій сфері може бути інноваційною, якщо в неї привноситься нове (знання, технології, прийоми, підходи) не заради новизни, і не з метою використання нового на практиці, а виключно для отримання результату. У цьому контексті інноваційність освіти є характеристикою навчальної діяльності, що має на меті підготовку людей до інноваційної практики. Проте якісні зміни у вищій школі повинні базуватися на наявних здобутках традиційної вітчизняної системи освіти з метою збереження традицій і утримання всього позитивного.

Інноваційні цілі в освіті реалізуються в освітніх теоріях, наукових підходах, проєктах, технологіях тощо, що проєктуються у рівень практичного їх застосування, а доцільність визначається на практиці у вигляді отриманого результату. Як приклад, інноваційна мета на рівні ідеї компетентнісної підготовки фахівців у вищій школі проєктуються у розробку наукового її обґрунтування та методичної розробки для системи вищої освіти, подальший розвиток якої диференціюється за напрямками підготовки фахівців тощо. Перевірка доцільності інновації може здійснитися на етапі експериментальної перевірки або запровадження нових розробок у педагогічну практику.

Формування та розвиток цілей інновацій в системі вищої освіти пов'язаний із її нормативними цілями, закладеними у законотворчих документах, положеннях, та соціальними тенденціями розвитку суспільства що конкретизуються на кожному її рівні [2].

Вагомою характеристикою, що наповнює розуміння поняття інновації в освіті є їх рівні. Так, відомий дослідник С. Курбатов визначив шість рівнів нововведень, які існують у системі освіти, зокрема: удосконалення – зміна одного або кількох елементів освітнього процесу; раціоналізація – встановлення нового правила використання наявних педагогічних засобів для розв'язання традиційних завдань; модернізація – зміна декількох елементів існуючої освітньої системи; евристичне розв'язання – знаходження способу розв'язання існуючих педагогічних проблем; створення та використання невідомих раніше педагогічних форм, методів, засобів для розв'язання актуальних педагогічних завдань; педагогічний винахід – новий засіб, технологія або нова комбінація відомих засобів для досягнення освітніх цілей; педагогічне відкриття – постановка та розв'язання нової педагогічної задачі, що призводить до принципового оновлення освітньої системи або суттєвого поліпшення її складових елементів [3, с. 268-276].

Цей підхід поглиблює розуміння поняття інновацій, охоплюючи визначеними рівнями два аспекти: функціональність інновацій в освіті; послідовність розв'язання педагогічних задач у системі вищої освіти, які можуть розпочатися з будь-якого визначеного рівня.

Узагальнення розуміння рівнів інновацій уможливило їх систематизацію за трьома рівнями:

Перший (радикальний) – передбачає впровадження нововведення, що визначається як радикально нове, ґрунтується на базі нових знань, закономірностей, має революційний характер, а також може докорінно змінити систему вищої освіти.

Другий (адаптаційний) – передбачає адаптацію нововведень, що створені на базі існуючих знань, законів, закономірностей, діють в інших сферах (технічній, економічній, гуманітарній) в систему вищої освіти (наприклад, закони синергетики тощо).

Третій (удосконалювальний) – передбачає удосконалення впроваджених нововведень (мікроінновацій) з метою покращення якості існуючої освітньої системи чи її елементів, не потребує тривалої адаптації, не створює великих загроз дестабілізації системи вищої освіти.

Із введенням розуміння рівнів інновацій постає проблема, наскільки вони виявлятимуться новими для системи вищої освіти або її складових. З огляду на це, розв'язання цього питання передбачає два аспекти. Перший, пов'язаний із ступенем роз-

робленості ідеї, а другий – з процесом упровадження нового. Інновація на рівні ідеї, яка не отримала методологічного, методичного рівня розробленості матиме статус об'єктивно нового для галузі, системи у яких передбачається її застосування. Очевидно, що чим детальніше та устороннє розроблена інноваційна ідея в педагогічній науці, тим нижчий рівень її новизни. Необхідно зазначити, що у педагогічну практику може бути впроваджена інновація у якості інноваційного продукту або продукції.

Етап розповсюдження інновації у педагогічній практиці характеризує суб'єктивний фактор новизни, яка виявлятиметься такою для конкретного освітнього закладу, процесу тощо. Отже, ідея, що розроблена у педагогічній науці для педагогічної практики, але не застосовувалась, виявлятиме характеристику інноваційності у середовищі впровадження. Наприклад, ідея активного навчання не є новою для педагогічної науки. Її інноваційність виявлятиметься у тому навчальному середовищі, в якому панували традиційні методи навчання.

Характеристика масштабності інновації є важливою у розумінні поняття інновації. Вона вказує на дві речі: розповсюдження впливу інновації у певному середовищі; обсяг внесення змін в існуючу систему. Розповсюдження впливу інновації, тобто охоплення інновацією освітньої системи або його складових залежить від потреби (освітньої системи, соціальних потреби, політичних мотиви перетворень) у внесенні таких змін, як наприклад, реформа вищої освіти, яка орієнтована на покращення, удосконалення якості професійної підготовки у вищій школі. Обсяг внесення змін зумовлює руйнування звичних механізмів здійснення освітнього процесу (певного його аспекту). Цей фактор потребує здійснення окремих досліджень для визначення ефективності застосування інновації. Це передбачає здійснення аналізу та порівняння витрат на впровадження інновації, наслідків від руйнувань, що супроводжують цей процес, прогнозування результативності як для окремої галузі, так і для соціальної системи.

Інновації виявляються як в освітній системі в цілому, так і її елементах, впливаючи на подальший розвиток. Чим масштабніше нововведення, тим більше воно потребує витрат матеріальних, часу, підготовки педагогічного складу до її впровадження. Разом з тим, впровадження будь-якого за масштабом нововведення призводить до зміни та наслідків у педагогічному процесі. Якщо вводиться освітня інновація, вона охоплює цю систему, вносячи зміни у структури, які входять до неї. Наприклад, ідея введення Болонської освітньої системи у вищу навчальні заклади зумовила зміни у відповідності до неї на вертикальних та горизонтальних рівнях ВНЗ.

Масштабні інновації вводяться поступово, покроково. Кожний із цих кроків є інновацією для етапу чи структури. Так, кроками для впровадження Болонської системи є: розробка галузевих освітніх стандартів за напрямками та освітньо-кваліфікаційними рівнями підготовки студентів (які до того ж повинні відповідати інтеграційним характеристикам в межах європейського освітнього простору); кредитно-модульна технологія. Вони мають внести зміни в структуру підготовки фахівців, навчальних програм та технологію оцінювання навчальних досягнень студентами. Продукт новизни цієї інновації відповідає освітній технології. Спрямованість її на застосування нової освітньої ідеї, масштаб відповідає рівню нової системи і передбачає радикальний рівень новизни. Така інновація вносить зміни в цілі, процес та результати освіти. І навпаки, коли вводиться інновація на рівні, наприклад, навчальної технології, то вона вносить резонанс у навчальний процес. Упровадження її впливає на процес навчання та його результати. Саме за цими ознаками можна ідентифікувати інновацію. Необхідно зазначити, що й незначні інновації, у порівнянні з освітніми, призводять до руху в розвитку системи. Класифікація інновацій дозволяє передбачити такі зміни, спрогнозувати їх вплив, запобігти або скорегувати можливі проблеми. Для цього визначені ознаки повинні бути включені в неї [5].

Останні інноваційні доробки зосереджено на задоволенні вимог до професійної освіти, що визначені у документах

Болонської системи та у стандартах фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Введення модульно-рейтингової моделі навчання спрямовує інноваційні пошуки на реалізацію основних цілей і принципів Болонської системи у вищій освіті. Пріоритетними тут є інноваційні доробки, що реалізують ідею компетентнісної підготовки фахівців. Розробляються моделі компетентнісної підготовки, що відповідає рівню педагогічної інновації і технології, що обслуговують навчальний процес. При цьому компетентнісний підхід інтегрується з особистісним, виявляючи пріоритети формування особистісних і професійних якостей у майбутніх фахівців.

Продовжується розвиток технологій у межах особистісно орієнтованої парадигми як окремої педагогічної. З'являються

інновації, що поєднують особистісно орієнтовану і діяльнісну парадигми. Прихильники цього підходу розробляють педагогічні і навчальні технології, що сприяють розвитку особистості, певних якостей, необхідних для успішної самореалізації у професійній та інших сферах життя людини.

Таким чином, можна зробити висновок, що основні тенденції інноваційного розвитку системи вищої освіти ще недостатньо визначені та обґрунтовані, не отримали однозначного розуміння і потребують продовження спеціальних системних наукових досліджень, спрямованих на з'ясування їх характеристик, рівнів існування у педагогічній науці та педагогічній практиці, прогнозуванні наслідків результативності та ефективності застосування.

Література та джерела

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Буркова Л. В. Цільові орієнтири інновацій в освіті. / Л. В. Буркова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Вип. 2010. – С 9-15.
3. Курбатов С. В. Освітні інновації: контури майбутнього: [монографія] / С. В. Курбатов // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура; [за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.
4. Патон Б. Є. Наука – інноваціям / Б. Є. Патон // Наука та інновації. – 2008. – Т. 4. – № 5. – С. 19–20.
5. Скубашевська О. Інноваційний розвиток освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – К.: Гнозис, 2009. – № 3 (додаток 1). – С. 130-131.

В статті розглядаються теоретичні аспекти інноваційного розвитку системи вищої освіти України. Особливу увагу приділено перегляду змісту, технологій навчання і механізмів адаптації інноваційного досвіду в навчальному процесі.

Ключові слова: система вищої освіти, інновації, інноваційний розвиток, тенденції, зміст, технології навчання.

The article deals with the theoretical aspects of innovative development of higher education system in Ukraine. Special attention has been given to the analysis of content, studying approaches and adaptation of innovative experience in educational process.

Key words: system of higher education, innovations, innovative development, trends, content, studying approaches.

УДК 378.015.46

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Туряниця Василь Васильович,
Грабовська Тетяна Іванівна,
Грабовський Олександр Володимирович,
м. Ужгород

Стаття присвячена проблемі формування готовності вчителів до використання ІКТ у своїй професійній діяльності. Розглядаються шляхи формування потреби вчителів у використанні ІКТ у навчальному процесі.

Ключові слова: учитель, інформація, компетентність, готовність, інформаційно-комунікаційні технології, використання.

Постановка проблеми. Однією з основних умов реалізації стратегічних завдань модернізації освіти на практиці є підготовка і перепідготовка вчителів. У зв'язку з розширенням інформаційного простору в системі безперервної освіти все більшого значення набуває роль компетентнісного підходу в професійному розвитку вчителів будь-яких спеціальностей в галузі застосування ІКТ. Величезна кількість інформації, яку сучасній людині необхідно вміти аналізувати, інтерпретувати і адекватно на неї, реагувати актуалізувала необхідність впровадження компетентнісної освіти. Адже фахівці стверджують, що за останні два роки кількість інформації збільшилася в стільки разів як за дві тисячі років. За кожні 4-5 років інформація застаріває, тобто вимагає внутрішньої готовності до постійного оновлення, створює потребу у володінні інтелектуальними, соціальними і іншими компетенціями. Крім того, постійна зміна

життєвих ситуацій вимагає від учителя безперервного вдосконалення своїх професійних можливостей.

Для реалізації компетентнісного підходу в системі освіти необхідна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів, здатних у реальній життєвій і професійній практиці застосовувати ключові компетенції. Серед універсальних (ключових) компетенцій в першу чергу необхідно виділити інформаційну і комунікативну, тому що саме вони є невід'ємною частиною широкого впровадження і використання інформаційних технологій. При цьому формування таких компетенцій у вчителів має два аспекти: загальноосвітній і професійний. Загальноосвітній аспект пов'язаний з готовністю використовувати інформаційно-комунікаційні технології в різних видах діяльності. Професійний аспект інформаційної комунікативної компетенції ми пов'язуємо з готовністю застосування цих технологій у навчальному процесі [3]. Виходячи з цього, постає проблема всебічного аналізу і прогнозування змін у професійній діяльності вчителя в умовах переходу на компетентнісний підхід, який вимагає певних змін у навчальному процесі. Всім відомо, що для формування компетенцій необхідно створити певні навчальні ситуації, які дадуть змогу вчителю моделювати і здійснювати ефективний контроль за діяльністю учнів в освітньому середовищі.

Аналіз досліджень. О. Н. Шилова і М. Б. Лебедева визна-

чають ІКТ-компетентність як здатність індивіда вирішувати навчальні, побутові, професійні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [2]. Отже, ІКТ-компетентність є однією з ключових компетенцій сучасної людини і проявляється, перш за все, при розв'язанні різних задач за допомогою комп'ютера, засобів телекомунікацій, Інтернету.

Як показники ІКТ-компетентності можна виділити:

- готовність до освоєння ефективного доступу до необмеженого об'єму інформації та її аналітичної обробки;
- прагнення до формування і розвитку особистих творчих якостей;
- наявність високого рівня комунікативної культури (зокрема комунікації за допомогою інформаційних засобів), теоретичних уявлень і досвіду організації інформаційної взаємодії, яка здійснюється в діалоговому режимі „людина – комп'ютер”;
- формування культури отримання, відбору, зберігання, відтворення, передачі та інтеграції інформації.

Процес становлення інформаційно-комунікативної компетентності вчителів – це розвиток мотивації, потреби і інтересу до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів і інформації. Компетентний вчитель володіє знаннями, які є інформативною основою комунікації і пошукової пізнавальної діяльності, володіє уміннями і навичками ефективної комунікації і пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів, має потребу у використанні ІКТ в своїй професійній діяльності.

До основних компонентів формування ІКТ-компетентності можна віднести наступні: змістовний, мотиваційний, організаційний [1].

Змістовний компонент включає:

- розробку адаптивних навчальних програм, які забезпечують підготовку і стимулюють вчителів до використання ІКТ у самоосвіті;
- створення освітніх баз даних за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, які містять наукову, методичну, психологічну, технічну, довідкову літературу, змістовну навчальну інформацію, програмне забезпечення різного типу та інші матеріали.

Мотиваційний компонент пов'язаний зі створенням умов, які сприяють подоланню внутрішніх бар'єрів, перебудові свідомості вчителя, його психологічній готовності працювати в комп'ютеризованому середовищі, підвищенню кваліфікації в галузі використання засобів ІКТ. Цього можна досягти за допо-

могою формування в учителів інтересу, сильної мотивації, підвищеної активності до використання ІКТ у своїй діяльності.

Організаційний компонент пов'язаний з питаннями професійної підготовки вчителів з урахуванням рівня сформованої внутрішньої потреби (ціннісної орієнтації) і чинників, які впливають на активне застосування засобів ІКТ у самоосвіті.

Ми пропонуємо наступні шляхи формування потреби вчителів у використанні ІКТ в навчальному процесі:

- розробка цілеспрямованого програмно-методичного забезпечення для різних категорій;
- забезпечення самоактуалізації потреби вчителів у застосуванні засобів ІКТ;
- організація навчання на різних видах курсів з використанням адаптивних навчальних програм;
- створення сприятливих умов для підвищення кваліфікації вчителів у сфері використання засобів ІКТ;
- розвиток у вчителів здатності накопичувати і передавати практичний досвід використання засобів ІКТ в різних умовах;
- розробка системи стимулів до активного застосування засобів ІКТ в процесі самоосвіти;
- створення комфортних умов для роботи в комп'ютеризованому середовищі.

Компетентний фахівець – це особистість, здатна усвідомлювати і рефлексувати власні цінності, порівнювати, оцінювати себе та інших, проектувати майбутнє. В той же час під готовністю вчителя слід розуміти інтеграційну якість його особистості, як фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності. На нашу думку, готовність – це внутрішній стан (здатність) особистості, цілісність, ознака професійної кваліфікації, а також результат цілеспрямованої підготовки. Готовність вчителя, крім необхідних знань, умінь, навичок, адекватних вимог до професійної діяльності, якостей особистості і здібностей, включає пізнавальні (розуміння професійних завдань, оцінка їх значущості і т.д.), мотиваційні (інтерес до професії, прагнення досягти успіху і т.д.) і волевільні (подолання сумнівів, уміння мобілізувати свої сили і т.д.) компоненти [3]. Це наводить на думку про деякий збіг понять компетентності і готовності. Але, враховуючи, що компетентний фахівець здатний виходити за рамки предмету своєї професії, дозволяє визначити компетентність, як вищий ступінь готовності.

Отже, готовність вчителів до використання ІКТ можна зобразити у вигляді моделі зображеної на рис.1.

Висновки. Аналіз результатів теоретичних і практичних

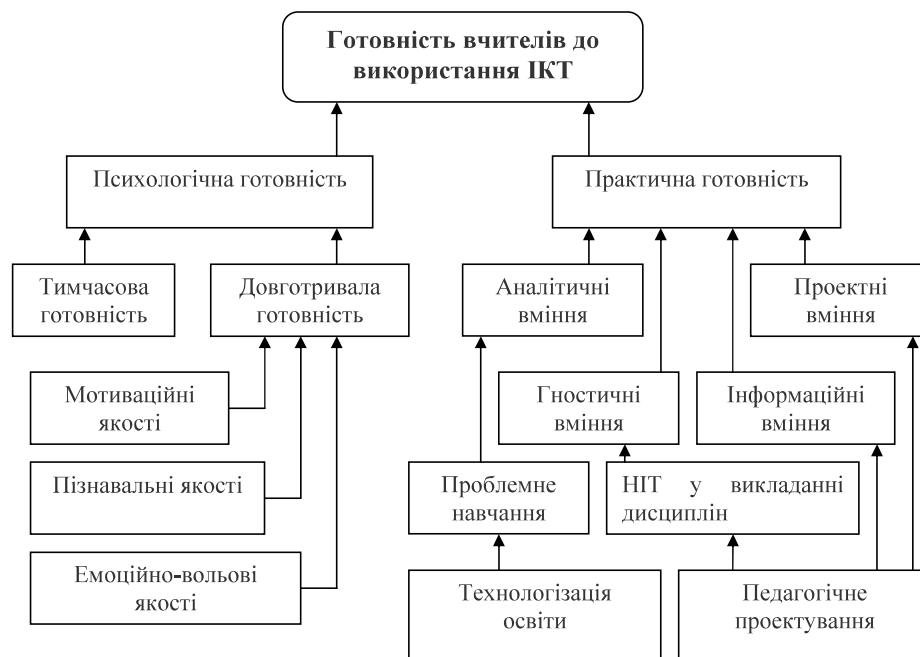


Рис.1 Модель готовності вчителя до використання ІКТ

досліджень з формування готовності вчителів до застосування ІКТ в своїй діяльності дозволив нам визначити готовність вчителів до застосування ІКТ як комплексний стан особистості, який визначається її психологічними, етичними, професійними якостями і забезпечує повноцінну здатність вчителя реалізувати компетентнісний підхід до навчання за допомогою застосування нових інформаційних технологій.

Таку модель доцільно використовувати при організації підготовки вчителів до використання ІКТ у своїй професійній

діяльності. Таким чином, запропоноване нами співвідношення між категоріями компетентності і готовності дозволить творчо застосувати наукові дослідження і практичний досвід формування готовності освітян до застосування нових інформаційних технологій при підготовці вчителів, які володіють ІКТ-компетенцією.

Перспективи подальших досліджень зумовлені вимогами часу: швидким розвитком нових технологій, методів і засобів їх реалізації та глобалізації.

Література та джерела

1. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей / Едуард Анатольевич Ганин – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать. / М.Б.Лебедева. О.Н.Шилова // Информатика и образование, 2004. – №3. – С.95-100.
3. Хуторской В.А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г./ В.А.Хуторской. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.eidos.ru> – Загол. з екрану. – Мова рос.

Статья посвящена проблеме формирования готовности учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности. Рассматриваются пути формирования потребности учителей в использовании ИКТ в учебном процессе.

Ключевые слова: учитель, информация, компетентность, готовность, информационно-коммуникационные технологии, использование.

Article is devoted to the formation of teachers' readiness to use ICT in their professional activities. The ways of formation of the needs of teachers in using ICT in the learning process have been considered.

Keywords: teacher, information, expertise, availability, information and communication technology use.

УДК 378.17:378.17

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПОКАЗНИК ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Фенчак Любов Михайлівна,
м.Мукачєво

Стаття присвячена проблемі формування здоров'язберігаючої культури майбутніх вчителів початкових класів. Розглядається системний підхід до професійної підготовки майбутніх вчителів, як один із важливих концептуальних принципів, що визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти.

Ключові слова: Здоров'язберігаюча культура, духовні цінності, навчально-виховний процес, професійна підготовка, системний підхід.

Постановка проблеми. Виховання та навчання здоровому способу життя майбутнього потенціалу країни здійснює учитель початкових класів. Тому особлива увага науковців акцентується на необхідності удосконалення формування здоров'язберігаючої культури майбутніх фахівців початкової ланки. Проблема якості підготовки майбутніх учителів початкових класів, здатних бути конкурентоспроможним на ринку праці, мобільно змінюватися і пристосовуватися до нових його потреб, раціонально організовувати свою життєдіяльність з позицій здоров'язбереження та здоров'ятворення свого та молодших школярів, актуалізує питання формування їхньої здоров'язберігаючої культури.

Це питання набуває особливої значущості у зв'язку з прискореними темпами соціально-економічного розвитку нашого суспільства, тенденціями щодо зростання захворюваності підлітків, поширенням шкідливих звичок у молодіжному середовищі, знеціненням індивідуального й суспільного здоров'я в ньому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти

проблеми формування особистості педагога як пропагандиста і вихователя здорового способу життя висвітлено у працях М. Алексєєва, М. Бака, О. Бондаренко, Т. Бойченко, О. Ващенко, В. Войтенко, М.Гриньової, С. Крохмалю, А. Царенка та інші. Дослідження науковців свідчать про наполегливі пошуки шляхів розв'язання проблеми збереження здоров'я студентської молоді, навчання та виховання їх відповідно до засад здорового способу життя, попередження шкідливих звичок, що поширюються у молодіжному середовищі тощо. Особливого значення сьогодні набуває проблема формування у студентської молоді умінь не тільки дбати про своє здоров'я, а й їх інших.

В останні роки відчутна тенденція до посилення зусиль учених у дослідженні проблем валеологічної культури (В. Андрущенко, М. Гончаренко, В. Грушко). Ці дослідження об'єднують прагнення авторів розглядати валеологічну культуру як сукупність таких інтегрованих особистісних характеристик, як гуманістична спрямованість особистості, творче педагогічне мислення, нахил до інноваційної діяльності, висока соціальна відповідальність.

Аналогічні підходи знаходимо і в інших дослідженнях. Проблема формування валеологічної компетентності та на її основі і відповідної валеологічної культури в студентської молоді, знайшла своє відображення у працях О. Маджуги [6], На думку О. Маджуги, валеологічна компетентність фахівця – це результат становлення валеологічної культури особистості, що виражається у здатності й готовності реалізувати отримані знання про здоров'я в повсякденному житті і професійній діяльності [6, с.235-236].

Незважаючи на значну кількість досліджень науковців

у галузі формування здорового способу життя, у вітчизняній педагогіці недостатньо наукових досліджень у яких обґрунтовувались би теоретичні та методичні підходи до формування здоров'язберігаючої культури майбутнього вчителя [1; 2; 3]. Однак з'ясування сутності характеристик валеологічної культури несистемне, немає єдиної основи у їх виділенні, відсутня теоретична модель валеологічної культури особистості вчителя і шляхи її формування. Все це пояснює наше прагнення розробити і обґрунтувати теоретичні основи побудови моделі формування валеологічної культури особистості вчителя.

Метою статті є обґрунтування системного підходу до підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи по здоров'ятворенню під час професійної діяльності та формування особистої здоров'язберігаючої культури.

Викладення основного матеріалу дослідження. За останній період крім понять „валеологічна культура”, „культура здоров'я”, „валеологічна компетентність” в науковий обіг введено поняття „здоров'язберігаюча компетентність особистості” (Д. Воронін) як компетентність у веденні здорового способу життя, яка є інтегральною, динамічною рисою особистості [1, с.29-32]. На основі власного педагогічного досвіду та аналізу праць науковців з досліджуваної проблеми, ми вважаємо що здоров'язберігаюча компетентність майбутнього вчителя початкових класів лежить в основі формування його здоров'язберігаючої культури. Формування цієї якості студентів напряму підготовки «Початкова освіта» у процесі їх фахової підготовки є показником успішного розв'язання педагогічних завдань крізь призму професійного зростання, самореалізації та сформованості здоров'язберігаючої основи власного способу життя та життя учнів. В умовах початкової школи важливо навчити школярів використовувати резервні сили свого організму, навчити жити в суспільстві здоровою людиною, налагоджувати стосунки, спілкуватись із людьми, передбачати наслідки своєї поведінки, вміти приймати своєчасні рішення. Основна робота з реалізації цього завдання покладається на вчителів початкових класів.

Практика засвідчує, що без спеціальної підготовки студентів до професійної підготовки, усвідомлення ними важливості зазначеної проблеми, озброєння його відповідними знаннями та практичними вміннями навчально-виховна робота з цього напрямку гальмуватиметься. Під час навчальної діяльності можливе створення теоретичних та методичних основ ефективного формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкових класів, які мають здійснювати навчання щодо збереження здоров'я кожної особистості як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті.

Як показують результати нашого дослідження, процес формування здоров'язберігаючої культури студентів педагогічного напрямку підготовки має здійснюватися системно, реалізуючи конструктив трьох провідних факторів - здоров'язберігаючої освіти; здоров'язберігаючого виховання; практичної діяльності. На основі власних спостережень та досліджень виявлено, що у ВНЗ наявна система формування здоров'язберігаючої культури студентів, але вона містить тільки деякі елементи та фрагменти під час навчально-виховного процесу.

У педагогіці поняття системності досліджували вчені Ю. Бабанський, А. Кузьмінський та інші. Зокрема, Ю. Бабанський під системою розумів єдність елементів, які функціонують за внутрішньо властивими їй законами. [5]. Однак, А. Кузьмінський ввів у широкий науковий обіг поняття "педагогічна система". Ним аргументовано розкрито сутність цього поняття як "множину взаємозв'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей". Науковець визначає структурні компоненти педагогічної системи: навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми, засоби); учні; педагоги; мета. Автор виділяє також функціональні компоненти, які мають забезпечувати зв'язки між структурними компонентами: конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні, гностичні [7]. Такий підхід дає більш повне уявлення про педагогічну систему в сфері навчання. Таким

чином, під педагогічною системою необхідно розуміти динамічно функціонуючий комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і чинників, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання і виховання людей залежно від соціальних завдань. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину [7]. Будь-яка педагогічна ідея може бути успішно реалізована за умови забезпечення системності під час її реалізації. Лише системність, змодельована на науковому рівні, є запорукою успіху в педагогічній діяльності. Тому у ВНЗ слід особливо ретельно підходити до організації навчально-виховної роботи на засадах системності.

У зв'язку з цим нами дослідженні основні принципи, фактори і умови формування здоров'язберігаючої культури майбутніх вчителів початкових класів, що створюють об'єктивні можливості розроблення педагогічної системи означеного процесу, а також виявлено основні її компоненти: мотиваційний (сукупність спонукальних причин діяльності); інтелектуальний (конкретні знання, факти, поняття, теорії, закономірності); професійно-діяльнісний (активна участь в здоров'язберігаючій діяльності, застосування набутих умінь та навичок). Названі компоненти тісно взаємопов'язані і є необхідними складовими підготовки майбутнього вчителя.

Більше того, сучасні реалії детермінують необхідність розглядати підготовку студентів до формування основ здорового способу життя молодших школярів в якості важливої складової їх професійної компетентності. У цьому плані ведеться певна робота в умовах вищої школи.

Так, у професійному становленні майбутніх вчителів початкових класів значний внесок робить навчальний курс "Методика вивчення основ здоров'я в початковій школі", розрахований на студентів спеціальності "Початкова освіта". Ця дисципліна, створена у відповідності з вимогами Державного стандарту підготовки вчителів початкової школи. Метою курсу є ознайомлення студентів з основними завданнями та змістом шкільного предмета "Основи здоров'я", найдодільнішими методами та формами роботи, допомогти майбутнім учителям оволодіти методикою навчання дітей темам курсу. У межах даної дисципліни вирішуються завдання підвищення теоретичного рівня знань студентів, удосконалення практично-методичних умінь, розвитку професійної самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності, формування здоров'язберігаючої культури [2].

Наступним напрямом формування здоров'язберігаючої культури майбутніх вчителів початкових класів є виховна робота. Студенти активно беруть участь у організації та проведенні культурно-мистецькі та інформаційно-просвітницькі заходів на таку тематику: „Всесвітній день боротьби зі СНІДом”, „Всесвітній день здоров'я”, конкурси-ярмарки, конкурси плакатів, відеопрезентації матеріалів щодо збереження та примноження здоров'я молодших школярів тощо.

Зазначені заходи передбачали індивідуалізацію організаційних форм, методів виховання через розвиток особистісних якостей кожного студента. На цьому етапі важливо переконати студентів щодо значущості проведення таких заходів, а також спрогнозувати перспективи діяльності та спланувати підготовку та проведення заходу. Слід зауважити, що в обговоренні мають приймати участь всі бажаючі, що вимагає від студентів подання кращого варіанту проведення заходу. Така діяльність дозволяє створювати тимчасові об'єднання студентів з різним рівнем навченості, креативності, активності, згуртовує молодих людей, дозволяє відчувати переваги спільної діяльності, взаємодоповнювати один одного. Робота з організації та проведенню виховних заходів має високий рівень креативності і передбачає формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців початкової ланки. При оцінюванні участі студентів в організації і проведенні таких заходів зверталась увага на ораторське мистецтво, володіння термінологічною мовою, глибину засвоєння науково-практичних знань, вміння працювати у команді тощо.

Оскільки робота здійснювалася серед студентів, які навчаються за спеціальністю „Початкова освіта”, особливу увагу необхідно приділяти розвитку їх вмінь здійснювати пропагандально-просвітницьку діяльність серед учнів початкових класів. Це може бути реалізовано під час педагогічної практики у загальноосвітніх навчальних закладах, коли студенти проводять оздоровчі виховні заходи, що має бути обов’язковою умовою атестації практики. Такі заходи передбачають не лише поглиблення здоров’язберігаючих знань та корекцію відповідних навичок і вмінь студентів, а й активне залучення до участі в них молодших школярів, що сприяє розвитку комунікативних, організаторських та інших важливих якостей майбутнього вчителя. Як бачимо, педагогічна практика студентів з напрямку підготовки «Початкова освіта» у загальноосвітніх навчальних закладах має величезний потенціал щодо формування здоров’язберігаючої компетентності майбутнього учителя. Під час її проведення відбувається практичне використання теоретичних знань щодо виховних особливостей розвитку дітей різних класів, дитячих психічних розладів та їх попередження, оволодіння навичками навчання учнів дотримуватися санітарно-гігієнічних правил у повсякденному житті, перевірка себе стосовно правильності обраного способу життя тощо.

Слід зауважити, що здоров’язберігаюча культура не використовується, а творчо переробляється і засвоюється суб’єктом діяльності. З іншого боку, здоров’язберігаюча культура функціонує, будучи обов’язково включеною в процес творчого активного суб’єкт-суб’єктивного відношення. Здоров’язберігаюча діяльність – це творча діяльність зі створення і самоусвідомлення, перетворення інших і самоперетворення. Вона забезпечує основу самореалізації і виступає її засобом. Потреба студента в такій діяльності – це одночасно і потреба в особистій самореалізації, у творчому самовираженні. Таке розуміння самореалізації призводить до висновку про те, що адекватними можливостями задоволення виокремлених потреб на рівні особистості є активно-позитивне відношення до професійної діяльності, розвиток педагогічного мислення, актуалізована потреба у

постійному професійному самовдосконаленні, розвинута педагогічна рефлексія, розвиток інтелекту з його гуманістичною спрямованістю, педагогічні здібності.

Проведений теоретичний аналіз і узагальнення дозволяють нам зробити висновок про те, що здоров’язберігаюча культура – це спосіб творчої самореалізації особистості вчителя в різних видах здоров’язберігаючої діяльності і спілкування, спрямованих на засвоєння, передачу і створення валеологічних цінностей і технологій.

Висновки. Розглядаючи у дослідженні формальний аспект навчального процесу у вищій школі, дійшли висновку, що він характеризується спрямованістю на отримання певних змін у структурі особистісних і професійних характеристик майбутніх вчителів початкових класів. Удосконалення навчального процесу, на нашу думку, повинно базуватись на принципах методології сучасного людинознавства, бути спрямованим на створення адекватного ставлення особистості до свого здоров’я, позитивного сприйняття просвітницьких, оздоровчих, профілактичних заходів, адже здоров’язберігаючі знання необхідні як для професійної діяльності, так і в особистому житті майбутніх фахівців. Важливо, щоб діяльність студентів з набуття достатнього рівня здоров’язберігаючої культури осмислювалась кожним суб’єктом навчально-виховного процесу ВНЗ через її соціальний зміст і професійне призначення, щоб кожен зрозумів, що оволодіння системою знань, умінь та навичок з формування, збереження і зміцнення свого власного здоров’я і здоров’я своїх вихованців складає основний зміст навчальної діяльності, є специфічною формою включення через цю діяльність у структуру суспільних відносин.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дана стаття не вичерпує розв’язання всіх питань з формування здоров’язберігаючої культури майбутніх вчителів початкових класів. Перспективи подальших розвідок дослідження пов’язані з розкриттям та практичної реалізації на науково-методичному рівні передумов розвитку здоров’язберігаючої культури студентів з напрямку підготовки «Початкова освіта».

Література та джерела

- Бондаренко О. М. Здоров’я як цінність майбутнього фахівця / Олена Бондаренко // науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія „Педагогіка. Соц. робота” – 2004. – № 7. – С. 29–32.
- Гриньова М. В. Методика викладання валеології: навчально-методичний посібник / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2003. – 220 с.
- Гончаренко М. С. Освітня проблема валеології // Формування, збереження і зміцнення здоров’я підростаючого покоління як обов’язковий компонент системи національної освіти: Матеріали міжнар. наук-практ. конф. з валеології, 22-24 жовтня 1996 р., м. Дніпропетровськ. – К., 1997. – С. 28.
- Грушко В. С. Основи здорового способу життя: Навчальний посібник з курсу „Валеологія” / В. С. Грушко – Тернопіль, 1999. – 368 с.
- Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 420 с.
- Маджуга А. Г. Теорія і практика формування культури здоров’я студентів в контексті личностно-центрированої образователной парадигмы: материалы V международной научно-практической конференции „Здоровье и образование в XXI веке”, (М., март, 2004 г.) / РУДН. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – С. 235–236.
- Пищулин В. Г. Модель выпускника университета / В. Г. Пищулин // Педагогіка. – 2002. – № 9. – С. 22–27.

Стаття посвятається проблемі формування здоров’єсохраняющей культури будучих учителів начальных классов. Рассматривается системный подход к профессиональной подготовке будущих учителей, как один из важных концептуальных принципов, который определяет современную методологию реформирования образования.

Ключевые слова: здоров’єсохраняющая культура, духовные ценности, учебно-воспитательный процесс, системный подход, профессиональная подготовка.

The article is devoted to the problem of health-saving culture of the future primary school teachers. The training of the future primary teachers aimed to form healthy lifestyle of primary school students has been disclosed as well as the peculiarities of improvement of student’s health. The competent approach to the professional training of the future teachers’ primary school as one of the most important conceptual principles defining modern methodology of the content of education.

Key words: health-saving culture, training process, professional training, professional education.

УДК 37.017 (09)

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЗАКАРПАТОУКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ ЧЕХОСЛОВАЦЬКОГО ПЕРІОДУ (1919-1938 р.р.)

Фізеші Октавія Йосипівна,
м.Мукачеве

У статті визначаються особливості змісту початкової освіти в школах Закарпаття у період його перебування під юрисдикцією Чехословаччини (1919-1938 р.р.).

Ключові слова: А.Волошин, О.Маркуш, початкова школа, зміст освіти.

Актуальність теми дослідження та ступінь її вивчення в педагогічній літературі. Початкова школа виконує роль фундаменту, на якому будується вся система національної освіти та виховання. Все, що закладається учням у цей період навчання та виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Про це, зокрема, йдеться в законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту" у програмах "Діти України", "Творча обдарованість", у Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) та в Державному стандарті початкової освіти.

Запорукою успішної реалізації завдань початкової освіти є не лише пошук нових дієвих теоретичних та практичних розробок, а й вивчення, узагальнення та творче переосмислення історико-педагогічного досвіду розвитку початкової освіти в Україні. Значний інтерес у цьому аспекті становить історико-педагогічний досвід початкових шкіл, які діяли на Закарпатті у 1919-1938 р.р., коли Закарпаття входило до складу Чехословаччини, для якої характерним було інтенсивне реформування початкової школи, збагачення початкової освіти новими елементами змісту.

Аналіз історико-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти освітніх проблем, розвитку теорії та практики навчання в закладах освіти другої половини початку ХХ століття знайшли відображення в працях науковців: Л.Вовк, М.Гриценко, П.Дроб'язка, М.Євтуха, І.Зайченка, В.Кузя, І.Курляк, В.Липинського, М.Лисенка, Д.Мазохи, Н.Побірченко, О.Савченко, С.Сисоевої, О.Сухомлинської, Б.Ступарика, С.Філоненка, А.Черкашина, М.Ярмаченка, Г.Ясницького та ін. Їхні дослідження мають узагальнюючий характер, де в комплексі розкриваються проблеми освітньої політики, загального шкільництва, розбудови національної освіти, ідеї української національної школи, оригінальність і самобутність української концепції та моделі загальної освіти, діяльність педагогів та громадських діячів.

Визначення сутності початкової освіти розглядається у працях М.Бунакова, А.Волошина, Б.Грінченка, О.Духновича, П.Каптерева, М.Костомарова, С.Русової, К.Ушинського та ін..

Історія розвитку освіти на Закарпатті знайшла відображення у наукових розвідках В.Гомонная, І.Гранчака, Д.Данилюка, А.Ігната, В.Керечанина, М.Кляп, М.Кухти, М.Маляр, П.Р.Магочія, Д.Худанича та ін.

Проблеми формування змісту сучасної початкової освіти знайшли відображення у працях Н.М.Бібік, Е.В.Белкіної, М.С.Вашуленка, І.П.Гудзик, М.Д.Зубалія, Л.П.Кочиної, О.В.Корнілової, Л.М.Масол, Н.В.Очеретяної, О.Ю.Прищепи, О.Я.Савченко, В.П.Тименка.

Мета публікації – з'ясувати особливості змісту початкової освіти в школах Закарпаття з метою творчого використання в сучасних умовах вітчизняного педагогічного досвіду, перетворення на цій основі змісту сучасної початкової освіти.

Основний зміст статті. Сьогодні зміст початкової освіти розробляється відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку, передбачає всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читальних, обчислювальних умінь і навичок, умінь і навичок здорового способу життя.

На відміну від сучасного етапу, коли зміст початкової освіти є досить сталою, визначеною у науці та відпрацьованою у педагогічній практиці категорією, на початку ХХ ст. процес теоретичного обґрунтування змісту шкільної освіти лише розпочинався. Виходячи з цього предмет нашої наукової уваги – праці відомих закарпатоукраїнських педагогів початку ХХ століття А.Волошина, О.Маркуша та ін., у яких відображено їх погляди на систему, знань, умінь, виховних норм, які мали засвоїти учні початкової або народної школи.

Багатий досвід закарпатців у створенні основ народної педагогіки звів міцний підмурок для появи класичної навчально-виховної теорії, школи та педагогіки на Закарпатті. Проте постійне перебування закарпатоукраїнських земель під впливом Австро-Угорської імперії негативно вплинуло на стан вітчизняної освіти та шкільництва. Виняток становить період діяльності мукачівського єпископа А.Бачинського (1732-1809р.р.), який підтримував політику освіченого абсолютизму королеви Марії-Терезії (1717-1740-1780). Зокрема, у 1777 р. Марія-Терезія видала указ про загальну освіту – Ratio educationis, згідно з яким Угорщина була поділена на дев'ять освітніх округів, центром одного з них став Ужгород [5, с.22]. Відповідно до закону, народні школи, які знаходилися на території тодішніх закарпатських земель отримали право на навчання на рідній "материнській" мові. Зокрема, на даний час працювало близько 200 шкіл з українською мовою навчання [2, с.12]. Але, згодом знову посилюлася примусова мадяризація закарпатоукраїнської школи.

У складі Чехословаччини Закарпаття мало сприятливіші, ніж у рамках Австро-Угорщини, умови для розвитку економіки, культури, освіти. Про це свідчать дані багатьох дослідників історії Підкарпатської Русі, зокрема В.В.Гомонная, І.М.Гранчака, А.М.Ігната, П.Р.Магочія та ін.

Так, вже у 1920 р. на Підкарпатській Русі працювало 475 шкіл, причому 321 з них були руськими, тобто такими, навчання в яких проводилося російською, українською або місцевою діалектною мовою. У 1938 р. кількість шкіл зросла до 803. Важливим є й той факт, що абсолютна більшість дітей краю все ж була охоплена навчанням. Якщо у 1920 році в початкових школах навчалось близько 50 тисяч дітей, а поза школою залишалося 30% школопопинних, то в 1938 р. за партами сиділо уже більше 150 тис. дітей. А поза школою залишалося близько 8% дітей [2, с.61]. На нашу думку, зростання кількості освічених дітей було, передусім, зумовлено тим фактором, що мовою навчання у народних школах залишалася рідна, зрозуміла для молодших учнів.

Важливим з боку реформаторської політики Чехословацького уряду було розуміння ним школи як частини суспільно-народного, державного і людського організму, через що вона повинна виховувати культурні та моральні цінності, за якими стоїть народ, держава, людство. За джерелом фінансування школи розподілялись на державні, церковні (римо-католицькі, греко-католицькі, євангелістські, жидівські), казенні і приватні, за мовою навчання – на підкарпатторуські (народні), чехословацькі, мадярські, німецькі, румунські, жидівські, циганські. Всі ходили до "своїх" шкіл за релігійною або національною ознакою.

Школа зобов'язана вести учнів до дружнього суспільного життя, заснованого на засадах справедливості, терпимості, солідарності, має прищеплювати підростаючому поколінню розуміння того, що від успіху і від добробуту громадян залежить успіх і добробут держави загалом [9, с.26-27]. Про це свідчить також і позиція президента Чехословацької Республіки, чеського педагога-гуманіста – Т.Г.Масарика: «Учіть всіх дітей, чтобы не ганылися языком, якому научила їх рідна мамка. Учіть їх, абы всі любилися, як братья. Учіть їх, абы нікому неправды не

сказали. Учть їх, аби були працювотими людьми, бо лінухи дармо живуть на світі. Учть їх, аби ніколи не опилися вином, пивом, або зорілкою, аби сокотили своє здоров'я» ("Наш родний край".-1925р. №7, с.4) [4, 24-26]. Знаковим кроком у розвитку освіти Підкарпатської Русі було проведення у 1922 р. шкільної реформи та введення у дію «Малого шкільного закону на Чехах» [7, с.91-96], згідно з яким обов'язковим стало восьмирічне шкільне навчання, збільшення кількості годин на вивчення рідної мови, математики, природознавства, науки про рідний край тощо. Народні школи працювали за навчальними планами, які затверджувалися на окружних учительських конференціях.

Великого значення у формуванні змісту початкової освіти мали праці відомих педагогів – А.Волошина та О.Маркуша, а також вчителів-практиків які друкувалися у педагогічних журналах, таких як «Учитель. Педагогічний часопис», «Наша школа» та ін.

Августин Волошин (1874-1945) є автором численних підручників як для учнів початкової та середньої ланки освіти, так і підручників для вчителів, автором посібників з методики викладання окремих навчальних предметів у школі. Важливого значення він надавав питанням формування змісту освіти, зокрема початкової. Важливим завданням початкової школи є формування світогляду. Так, у своїй праці «Методика народно-шкільного навчання» (1935) він висловив думку, що у перших двох класах початкової, або, як її називали, народної школи повинна викладатися «Поглядова наука», яка «є одиничним предметом, який подає конкретні пізнання» [1, с.49]. А.Волошин вважав, що «на початку народно-шкільної науки поглядове навчання служить замість всіх реальних та гуманних предметів» [1, с.49]. Реальний матеріал, на його думку, відноситься до ознайомлення з оточуючими предметами та природними явищами, а гуманний матеріал береться з літератури, зокрема з казок та пісень. Такий матеріал, вважає педагог, «не лише розширює коло пізнання, але й розум та почуття дитини розвиває та ушляхетнює» [1, с.49].

Невід'ємною частиною розумового розвитку молодшого школяра є розвиток математичних умінь: порядкова лічба, додавання, віднімання. З цією метою А.Волошин написав для учнів підручники «Наука о числах для 1 и 2 кл. нар. школы» (1919), «Наука о числах для 3 кл. нар. школы» (1919), «Наука о числах для 4 кл. нар. школы» (1919).

Важливим компонентом змісту початкової освіти є засвоєння рідної мови, формування навичок читання та письма. На думку педагога, що «хотя учень руської народності вступивши в школу, знає говорити по руськи, однак його початкове мовознавство школа має доповнити й відповідно до поширювання круга понять постійно збагачувати, вести дитину до мовної культури нашої, познайомити з досконалими, гарнішими виразами наших поетів, письменників» [1, с.45]. Августин Волошин вважає, що «першою задачею науки рідної мови повинно бути: поширювати словесний скарб і доповнювати, виправляти до характеру мови, подати дух мови так, щоб учень міг сам творити, формувати, винаходити нові слова та вирази» [1, с.46]. Як бачимо, зміст початкової освіти повинен бути спрямований не тільки на засвоєння нових понять, але й на формування емоційно-ціннісних ставлень та досвіду творчої діяльності молодших школярів, адже «з першою задачею є злучена ще й друга, яка відноситься до познайомлення способу думання народу, який криється в літературі рідної мови» [1, с.49]. Відтак читання як найважливіший засіб навчання повинна «ширити знання учнів, розвивати мовну готовність і плекати шляхетні почуття» [1, с.55]. Педагог радить, що навчання читання повинно не тільки предметні знання, але й повинно представити найкращі перлини з рідної літератури, щоб дитина зрозуміла і полюбила дух народної творчості, культури та історії: «наша література є досить багата, й багата вона особливо чистотою морального духа, демократизмом і патріотизмом» [1, с.59].

До змісту початкової освіти, на думку А.Волошина, слід ввести також уроки трудового навчання: «Ручна праця в народній школі повинна бути не лише предметом навчання, але головним принципом виховання і помічним засобом наглядної

практичної науки» [1, с.106]; уроки співів: «Гарна церковна мелодія підносить нас духовно до Бога, а патріотична пісня одушевляє нас до горожанських чеснот. Коли співається разом в хорі, цим розвивається почуття солідарності. Народні пісні, їхня краса мелодії, язика і думок є частиною народної культури, якою кожний вірний син цього народу одушевляється і ушляхетнюється» [1, с.107]; уроки гімнастики, які «придають тілу сили проти односторонньої умови роботи, ..., при цьому виховує і душевно учня, привчає до порядку та скріплює волю, енергію, рівно ж почуття солідарності» [1, с.110].

Отже, як бачимо, Августин Волошин основним критерієм для формування змісту освіти початкової школи вважає всебічний та гармонійний розвиток особистості, розвиток інтелектуальних сил та здібностей, оволодіння системою наукових знань, умінь та навичок, формування фізичних сил та потреби у здоровому способі життя, емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу, досвіду практичної та творчої діяльності.

Проблемами формування змісту початкової освіти переймався й відомий педагог досліджуваного періоду, укладач підручників для учнів початкових класів О.Маркуш (1891-1971). Слід зазначити, що окремої праці, в якій були б висвітлені власні педагогічні погляди О.Маркуша не було. Про їх виховну спрямованість ми можемо судити значною мірою з його публікацій у педагогічному часописі «Учитель», а також з підручників, які були укладені ним. Зокрема, зміст підручників «Рідне слово» (1923), «Зорниця» (1924), «Новою Європою» (1925), «По рідному краю» (1926) спонукав школярів до отримання знань, сприяв формуванню наукового світогляду, вчив любити народ і Батьківщину. Про це також засвідчують його публікації у педагогічному журналі «Учитель», в яких він зазначає: «Одна з найважливіших задач рідної школи: научити читати-писати. Однак нова школа і новий модерний учитель не може задовольнитися тільки тим, якщо діти навчати читати і писати. Нова школа має возбудити окреме сего любов до книг і до читання. З нової школи має виходити учень, який знає і буде поза школою обертати книжку і котрий читанєм і самообразованием доповнить ті знання, які подала йому школа і які він у житті потребує» [8, с.33].

У вищезгаданому часописі «Учитель» заслуговують на увагу численні публікації педагогів-практиків, в яких піднімаються питання стосовно змісту початкової освіти загалом та окремих навчальних предметів, а саме Ф.Агія «Научованя родного языка» (1924 р., Рочник V), О.Маркуша «О научованю читати» (1924 р., Рочник V), О.Січа «Важность гимнастики в народных школах» (1925 р., Рочник VI), Ю.Боршоша «О научованню рисунков в народній школі» (1925 р., Рочник VI), И.Мейсароша «Початкова наука в народній школі» (1930 р., Рочник XI-XII), И.Деяка «Виховання на чистоту і порядок» (1930 р., Рочник XI-XII), «Вихова любови до природи» (1930 р., Рочник X-XI) та ін.

Цікавою з огляду нашого дослідження є публікація доктора А.Макаренка «Початкова наука в нашій школі» (1937) у педагогічному часописі «Наша школа». Тут автор зазначає, що «згідно нормативних дефінітивних учених основ початкова наука на нижньому ступені є осередком всієї шкільної праці, тим осередком, із якого виходить навчання других предметів і до якого навіязуються всі виховуючі чинники» [6, с.1]. Зміст початкової освіти повинен бути спрямований на те, щоб «навчити дітей спостерігати природні та громадські явища найближчого оточення; навчити дітей пізнавати ті явища, розуміти й подавати про їх свої дитячі судження» [6, с.1]. Саме такий зміст початкової освіти стане «твердим ґрунтом до предметової й мовної освіти, до смислового й технічного виховання, до психо-фізичного розвитку й вироблення твердої волі, міцного характеру й діяльної моралі» [6, с.1].

Отже, до найважливіших особливостей змісту початкової освіти означеного періоду належать, по-перше, формування системи знань про оточуючий світ, природу, суспільство, вироблення елементарних вмінь та навичок лічби, читання письма, ручної праці, гімнастики, малювання, співів; по-друге, кожний шкільний навчальний предмет повинен сприяти формуванню емоційно-ціннісних ставлень молодших школярів до оточуючого; по-третє, важливим є організація практичної діяльності

учнів, яка б спонукала прояву творчості та самостійності; по-четверте, зміст початкової освіти повинен бути спрямованим на формування високоморальної особистості, з високим рівнем національної, патріотичної та моральної та громадянської культури.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Питання змісту освіти, в тому числі й початкової, завжди носить проблемний характер, адже він формується під впливом багатьох чинників - політико-ідеологічних, методологічних, соціально-

економічних, науково-технічного прогресу, рівня розвитку педагогічної теорії та практики.

Перспективними напрямками дослідження будуть виявлення тенденцій змісту початкової освіти досліджуваного періоду в різних регіонах України, використання досвіду минулого у здійсненні сучасної освітньої політики в умовах врахування регіональних полікультурних особливостей окремих областей нашої держави.

Література та джерела

1. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання (На правах рукопису) / А.Волошин. – Ужгород, 1935. – 113 с.
2. Гомоннай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX - XX ст.). / В.В.Гомоннай. – Ужгород: Закарпаття, 1992. – 286 с.
3. Кляп М.І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939) / М.І.Кляп. – Ужгород: Вид-во В.Падяка, 2001. – 152 с.
4. Кухта М.І. Роль педагогічної преси Закарпаття (20-30-і р.р. XX ст.) у формуванні виховного національного ідеалу / М.І.Кухта. – Ужгород: "Поличка "Карпатського краю", 1997. – 52 с.
5. Магочій П.Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848-1948 / Авториз. переклад з англ. / П.Р.Магочій. – Ужгород: "Поличка "Карпатського краю", 1994. – 296 с.
6. Макаренко А. Початкова наука в нашій школі / А.Макаренко // Наша школа. – Річник III. – Ужгород, 1937. – 4 квітня. – С.1-5
7. Малий шкільний закон на Чехах // Учитель. – 1921. – Ч.6. – С.91-96
8. Маркуш А. О наукованію читаня / А.Маркуш // Учитель. – 1924. – Річник V. – С.33-40
9. Розпорядження Міністерства Школярства і Народної освіти з дня 6 Мая 1930. Чис.47.4 15-І, котрим упорядковуються нормальні учебні основи для народних шкіл // Урядовий вісник шкільного реферату краєвого уряду Подкарпатської Русі. Прилога «Учителя». – 1930 (Р.Х.). – Ч.8. – Ужгород. – С.17-18

В статті обозначаются особенности содержания начального образования в школах Закарпаття в период его пребывания под юрисдикцией Чехословакии (1919-1938 г.г.).

Ключевые слова: А.Волошин, А.Маркуш, начальная школа, содержание образования.

The author of the article has considered features of content of primary education in the transcarpathian school of Czechoslovakian period (1919-1938 y.y.).

Key words: A.Volosin, A.Markus, primary school, content education.

УДК 372.8 =161.2+378.147

НАУКОВО- МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Хома Тетяна Василівна,
м.Мукачеве

У статті проводиться аналіз чинних програм, підручників та посібників з української мови, зокрема, з розділу «Культура мовлення», для студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації. Автором зосереджено увагу на наявності практичних вправ, які сприяють формуванню культури усного українського мовлення.

Ключові слова: культура мовлення, науково-методичне забезпечення, багатомовне середовище.

Постановка проблеми. Формування культури усного українського мовлення у майбутніх фахівців є вкрай важливим. Дотримання орфоепічних, фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних норм є ознакою культури мовлення її носія.

Проблему мови і мовлення у сучасному мовознавстві вважають чи не однією із найскладніших, оскільки трактування цих понять й критеріїв їх розмежування лінгвістами різне. 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.Леонтьєв, 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. Бабич, Н. Гуйванюк, С. Єрмоленко, А. Коваль). Проте питання формування культури усного українського мовлення студентів нефілологічних спеціальностей розкрито у науково-методичній літературі частково.

Мета статті: проаналізувати зміст науково-методичної літератури з питання формування культури усного українського мовлення при вивченні курсу «Українська мова» у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на базі базової загальної середньої освіти.

Навчання української мови у вищих навчальних закладах І-ІІ рівня акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на базі базової загальної середньої освіти, має свої особливості. Серед них: професійна спрямованість навчання; продовження ознайомлення студентів із мовною системою та формування на цій основі лексичних, орфоепічних, граматичних, правописних умінь і навичок; формування і розвиток комунікативної компетенції особистості, виховання духовно багатого мовленнєвої особистості. Вивчення української мови у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на базі базової загальної середньої освіти, проводиться за чинною навчальною програ-

мою «Українська мова. Навчальна програма для вищих закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти» від 16.08.2010 року [7].

Програму розроблено на основі Закону «Про загальну середню освіту», Державного стандарту базової і повної загальної освіти та програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська мова» (Г. Шелехова, В. Тихоша, В.Новосьолова та ін., за ред. Л. Скуратівського). Авторами-укладачами її є Л. Ковалевська, Т. Антонюк, А. Чабаненко, А. Косенко, С. Трошина. В основу програми закладено новий підхід до навчально-виховної мети курсу української мови, що передбачає виховання студента як компетентну мовленнєву особистість, яка відзначається високою мовною культурою; формування навичок комунікативно виправданого користування засобами мови в різних життєвих ситуаціях з обов'язковим дотриманням мовних норм та мовленнєвого етикету, а також новий підхід до принципів реалізації її змісту - комунікативний. Чинна програма передбачає вивчення курсу української мови для здобуття студентами вузів I-II рівнів акредитації повної загальної середньої освіти і спрямована на реалізацію мовленнєвої компетентності студентів.

Формування культури усного українського мовлення здійснюється внаслідок засвоєння мовних норм на всіх рівнях та взаємодії мовної, мовленнєвої, соціокультурної змістових ліній. Для культури мовлення важливим є те, як носій мови користується мовленням для певної мети спілкування.

Курс української мови у ВНЗ I-II рівня акредитації вивчається протягом двох років і складає 140 годин. Зміст матеріалу подано в дванадцяти розділах. Заняття з курсу носять лекційно-практичний характер та розраховані на самостійну роботу студентів.

Для вивчення розділу «Практична стилістика і культура мовлення. Стилiстичні засоби фонетики» програмою передбачено 31 годину. Окрім того, програмою виокремлено розділ «Практична стилістика і культура мовлення. Морфологічні засоби стилістики», на який відводиться 27 годин та розділ «Функціональна стилістика і культура мовлення», на який передбачено 4 години. Студенти знайомляться з двома рівнями володіння літературною мовою – правильністю, що передбачає дотримання норм літературної мови і комунікативною доцільністю мовлення, що означає мотивоване використання засобів мови для певної мети спілкування. Цінним в означеній програмі є те, що укладачами пропонуються практичні заняття з культури мовлення після кожного розділу лінгвістики. Вважаємо, що для формування культури усного українського мовлення в багатомовному середовищі доцільно збільшити кількість годин усіх розділів курсу «Українська мова».

Крім аналізованої програми, рекомендовані й інші, авторами яких є М.Пентиліук, О.Горошкіна, А.Нікітіна [9], Л.В.Скуратівський, Г.Т. Шелехова, В.І.Тихоша, А.М.Корольчук, В.І.Новосьолова, Я.І.Остаф [8], Л.І.Мацько, О.М.Семеног [10]. Значна увага у цих програмах надається засвоєнню мовних явищ та формуванню мовленнєвої компетенції, формуванню ж культури усного українського мовлення здійснюється у процесі вивчення теоретичного матеріалу з курсу української мови та на основі системи навчальних вправ.

Я.Януш вважає, що в основу програми слід покласти функціональний підхід, що дасть змогу забезпечити ефективне засвоєння лінгвістичного матеріалу та розвиток навичок усного мовлення [11, с.18-23].

Для ефективного засвоєння сучасної української мови важливого значення надається підручникам, посібникам. За словами Т.Донченко: "Підручники мають бути спрямовані на досягнення закладеної в концепції мовної освіти, в стандартах і програмі мети навчання української мови" [3, с.4].

Вивчення української мови в студентів нефілологічних спеціальностей коледжів I-II рівнів акредитації забезпечується такими підручниками та посібниками: «Українська мова. Навчальний посібник для молодших спеціалістів», автор В. Ладоня, 2001 [4], «Українська мова: Підруч. для 10-11 кл. з укр. та рос. мовами навчання», автори О. Біляєв, Л.Симоненкова,

Л.Скуратівський, Г.Шелехова [6], «Українська мова. Підручник для 10-11 класів середньої школи», автор О.Олійник [5] та ін.

Означені підручники містять теоретичний матеріал з кожного розділу лінгвістики та систему аналітичних, синтетичних та проблемно-пошукових вправ, націлених на засвоєння знань з теорії мови. Авторами окреслюються ключові поняття теми, пропонуються завдання на узагальнення та систематизацію знань. Методичний апарат посібника В.Ладоня забезпечує урахування особистісно зорієнтованого підходу до навчання української мови у вузах I-II рівнів акредитації. Виклад автором теоретичної частини матеріалу посібника відповідає чинній програмі. У практичній частині посібника міститься близько 274 вправ із завданнями, які, безперечно, сприяють формуванню культури усного (писемного) мовлення, однак, спеціальні вправи для формування культури усного мовлення подаються у незначній кількості. Теоретичні відомості з культури українського мовлення подані у додатку.

При висвітленні теоретичного матеріалу викладачами коледжів використовується довідник [посібник] з культури мови за редакцією С.Єрмоленко [2], у якому висвітлено сучасний зміст поняття "культура мови", наголошено на значенні культури мови для утвердження літературного стандарту національної мови. Авторі вказують на "...існування гармонії між культурою мови й загальною культурою людини" [2, с.7]. Для студентів вищих навчальних закладів нефілологічних спеціальностей викладачами частково використовується матеріал посібника "Практична стилістика і культура української мови", у якому автор Н.Бабиш [1] розглядає питання рівня мовленнєвої культури у різних функціональних стилях літературної мови. Хоча посібник пропонується для студентів і викладачів філологічних факультетів, але структура його спрямована на загальне формування культури мовлення студентів. Так, у I розділі автор подає наукові основи стилістики та пропонує завдання різного змісту, що сприяють формуванню комунікативних умінь і навичок. У II розділі розкривається поняття "культура мовлення" та основні комунікативні ознаки культури мовлення, пропонуються вправи, спрямовані на редагування текстів, удосконалення написаного, опрацювання помилок різних типів та вправи з удосконалення мовленнєвої культури, розвитку логіки викладу власних висловлювань, мислення. Науковець з'ясовує основні причини недостатнього рівня культури мовлення, серед яких: відсутність навичок у мовців швидкого й осмисленого читання; відсутність необхідності усвідомлення практичної необхідності знання мови, потреби у засвоєнні нормативної граматики; поширені явища інтерференції; поява час від часу «модних віянь» у мовленнєвій практиці суспільства (іншомовні слова, ультрапуризм, вульгаризація спілкування тощо) [1, с.194-195].

У практиці роботи вузів I-II рівнів акредитації використовується підручник О. Біляєва, Л.Симоненкової, Л.Скуратівського, Г.Шелехової для 10-11 класів для шкіл з українською та російською мовами навчання. Він відповідає найголовнішим дидактичним вимогам: 1) побудований у повній відповідності до програми; 2) теоретичний матеріал подано у повній відповідності до вимог мовознавчої науки, у чіткій системі, доступно для студентів етнічних меншин; 3) забезпечує виховні вимоги, формує світогляд, розвиває логічне мислення, удосконалює граматичні уміння; 4) практичний матеріал дібраний з кращих зразків різних стилів української літературної мови.

Аналіз підручника засвідчує, що вправи носять здебільшого аналітико-синтетичний характер. Наприклад, вправа 42 [6, с.21] Знайдіть слова, що затранскрибовані з порушенням орфоепічних норм. Запишіть ці слова у фонетичній транскрипції правильно. [кийівщина], [братство], [кост'ум], [дзв'якати], [гайец'а], [зсадити], [жити], [відсиджуєц'а] і т.д.

У підручнику окремо виділено розділ «Види мовленнєвої діяльності. Ситуація спілкування. Культура мовлення». У ньому пропонується низка вправ ситуативного змісту, спрямованих на збагачення активного словника студентів, розвитку їх мовленнєвих умінь. Серед них - лексичні вправи та вправи з культури ділового мовлення.

На заняттях з української мови у вищих навчальних закла-

дах I-II рівнів акредитації використовується підручник «Українська мова» для 10-11 класів середньої школи, автором якого є О.Олійник [5]. Теоретичний матеріал у підручнику спрямований на поглиблення знань з української літературної мови. Основні лінгвістичні правила й визначення подаються систематизовано та доступно у таблицях, що полегшує процес засвоєння як україномовними студентами, так і студентами етнічних меншин. Цінність цього підручника полягає у тому, що автор добирає спеціальні вправи, спрямовані на формування нормативного українського мовлення студентів та запобігання мовленнєвих помилок. Багато завдань у підручнику пропонуються для виконання з метою подолання помилок інтерферентного характеру. Для удосконалення культури мовлення та уникнення помилкового слововживання О.Олійник до кожної з тем пропонує слов-

никовий та текстуальний диктанти, окремо виділено вправу «Як ми говоримо».

Отже, програми, підручники та посібники для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ I-II рівнів акредитації забезпечують засвоєння сучасної української мови на всіх її рівнях. Авторами акцентується увага на формування культури усного та писемного мовлення. Однак проблема формування культури усного українського мовлення студентів в поліетнічному середовищі потребує дослідження.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні означеної проблеми та розробці системи вправ для формування культури усного українського мовлення у поліетнічному середовищі.

Література та джерела

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови: Навч. посібник/Н.Д.Бабич. - Львів: Світ, 2003.- 432с.
2. Довідник з культури мови: [Посібник] / С.Я. Єрмоленко, С.П.Бибик, Н.М.Сологуб та ін.; За ред. С.Я. Єрмоленко.- К.: Вища шк., 2005.- 399с.
3. Донченко Т. Підручники мають будуватися на чітких наукових засадах /Т.К.Донченко //Українська мова та література.- 2007.- №4.- С.4-7
4. Ладоня В.О. Українська мова. Посібник для підготовки молодших спеціалістів вищих навчальних закладів /В.О.Ладоня. К.: Вища школа, 2001.-143с.
5. Олійник О. Українська мова. Підручник для 10-11 класів середньої школи /О.О.Олійник.- К.: Вікторія.- 1998.- 460с.
6. Українська мова: Підруч. Для 10-11 кл. з кр. та рос. мовами навчання/ О.М.Біляєв, Л.М.Симоненкова, Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова. - 4 вид. - К.: Освіта, 2000. - 240с.
7. Українська мова. Навчальна програма для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України Інститут інноваційних технологій змісту освіти.- 2010.- 51с.
8. Українська мова. 10 клас. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Суспільно-гуманітарний напрям (історичний, правовий, філософський профілі); філологічний напрям (профілі – іноземна філологія, історико-філологічний); художньо-естетичний напрям. Академічний рівень/ укладачі Л.В.Скуратівський, Г.Т. Шелехова, В.І.Тихоша, А.М.Корольчук, В.І.Новосьолова, Я.І.Остаф.- К.:Грамота, 2009.-72с.
9. Українська мова 10 клас. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний, природничо-математичний, спортивний напрями, суспільно-гуманітарний напрям (економічний профіль). Рівень стандарту/ Укладачі Пентиліук М.І., Горошкіна О.М., Нікітіна А.В.- К.: Грамота, 2009.- 60с.
10. Українська мова. 10 клас. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Профільний рівень/ Укладачі Л.І.Мацько, О.М.Семенов.- К.: Грамота, 2009.- 136с.
11. Януш Я.В. Проблеми, зміст, завдання курсу української мови для студентів-нефілологів // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К.: ІСДО, 1993.- С.18-23.

В статті проводиться аналіз дійсуючих програм, учебників и пособий по украинскому языку, в частности, из раздела «Культура речи», для студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений I-II уровней аккредитации. Автором сосредоточено внимание на наличии практических упражнений, способствующих формированию культуры устной украинской речи.

Ключевые слова: культура речи, научно-методическое обеспечение, многоязыковая среда.

The article analyzes the existing programs, textbooks and manuals in the Ukrainian language, particularly the section of "Broadcasting Culture", for students of non-philological higher educational institutions of I- II levels of accreditation. The author focuses on the availability of practical exercises that promote a culture of spoken Ukrainian language.

Keywords: speech culture, scientific and methodological support, multilingual environment.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ НАПРЯМКІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ГАЛУЗІ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА (1950-І РР. – ПОЧ. ХХІ СТ.)

Цісарук Віталій,
м.Кременець

У статті коротко проаналізовано становлення та розвиток основних напрямків професійно-педагогічної підготовки в галузі декоративно-ужиткового мистецтва на території України (1950-ті рр.-ХХІ ст.)

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, художньо-трудова підготовка, художньо-промислова діяльність, художні промисли.

Для визначення змісту професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя в галузі декоративно-ужиткового мистецтва велике значення має розуміння теоретичних основ його розвитку та становлення. Ретроспективний огляд проблеми дає підстави стверджувати, що система професійно-педагогічної підготовки розділилася за певними напрямками і пройшла певні етапи становлення, які були зумовлені економічними, соціальними та політичними особливостями розвитку країни. Упродовж цих етапів відбувалися різноманітні ґрунтовні, часом широкомасштабні, заходи щодо її вдосконалення.

Починаючи з ХІХ ст., над вирішенням проблеми професійно-педагогічної підготовки працювали як відомі європейські теоретики мистецтва (Г. Земпер, В. Морріс, Фр. Рьоло, Дж. Рьоскін та ін.), так і вітчизняні вчені-педагоги (К. Кисілевський, Д. Коренець, О. Кульчицький, Д. Лукіянович, В. Радзикович, М. Чарторийський, С. Черкасенко, Я. Чепіга та ін.). Нині локальні особливості культурно-історичного розвитку вітчизняної педагогіки у контексті художньо-трудової діяльності молоді висвітлює низка учених-педагогів та мистецтвознавців (Д. Герцюк, Т. Завгородня, О. Караманов, В. Кравець, М. Курач, Л. Оршанський, Б. Прокопович, М. Станкевич, Б. Ступарик, В. Тименко, Р. Шмаґало та ін.).

Інтенсивний розвиток промисловості, вагома частка продукції місцевих промислів у повоєнному народному господарстві, підтримка народного мистецтва з боку держави, активізація досліджень учених-мистецтвознавців, відновлення діяльності навчальних закладів художньо-промислового напрямку – усе це сприяло розвитку народних художніх ремесел та професійного декоративно-ужиткового мистецтва.

У період 80 – 90-х рр., з одного боку, відбувається більш різке розмежування народного і професійного видів мистецтва, а з іншого – навпаки, спостерігається зближення станкового мистецтва з декоративним.

Вагома роль у зближенні різних видів мистецтва належить системному середовищному підходу. Туристичний бум зумовив пошук національної своєрідності при існуючій на той час інтернаціональній єдності. Звертання до традиційного орнаменту в архітектурі та народного мистецтва загалом уможливило системний підхід у формуванні середовища, художньо-естетичне рішення національно-своєрідного культурного простору. Предмети і вироби народних художніх промислів стали активно використовуватися з метою прикрашання інтер'єрів громадських будівель і споруд. Таким чином, образне середовище, яке створювали предмети народної творчості, найбільш яскраво виявляли синтетичність декоративно-ужиткового мистецтва та його виховний вплив.

З цього приводу, відомий мистецтвознавець М. Воронов зауважував, що „символізація, асоціативність та декоративність станкового мистецтва, прагнення по-новому освоїти простір – усе це в прямій чи опосередкованій формі проникає в народне мистецтво або розвивається під його впливом” [2, с. 19].

У цілому посилення інтересу до декоративно-ужиткового мистецтва та народних художніх промислів у контексті комплексного, середовищного підходу стимулювало розвиток і появу нових підприємств художньої промисловості. Водночас збереглася негативна тенденція розвитку й інтерпретації відомих і популярних художніх промислів Гуцульщини, Петриківки, Гавареччини, Яворівщини і т.ін. в інших регіонах України, не зважаючи на локальність традицій цих осередків народного мистецтва. Так, у цих регіонах створювали глиняний посуд, вишивали, ткали, займалися різьбленням деревини, кували метал, виготовляли ювелірні прикраси тощо, не переймаючись формами, колірною гамою, підбором елементів і мотивів традиційного орнаменту, способами обробки, тобто нехтували найістотнішою ознакою – локальністю традицій.

Тенденції у теорії і практиці декоративно-ужиткового мистецтва екстраполювалися на систему загальної та вищої освіти. У період з 1970-х рр. кардинально змінилося ставлення до викладання декоративно-ужиткового мистецтва як складової шкільних предметів „Трудове навчання” і „Образотворче мистецтво” та творчої художньо-трудової діяльності в позаурочний час. Це передовсім пов'язано зі змінами завдань художньо-трудової підготовки учнів у різні періоди (див. табл. 1.).

Таблиця 1.
Основні завдання художньо-трудової підготовки школярів

№ з/п	1970-і рр.	1980-і рр.	2000-і рр.
1.	Формування естетичного ставлення до навколишньої дійсності, виховання інтересу та прагнення до творчої суспільно-корисної праці	Здійснення ідейно-політичного, морального, трудового та естетичного виховання учнів; зміцнення зв'язку школи з життям і виробництвом; професійна орієнтація школярів у центрах художніх промислів	Організація і систематичний розвиток художньо-творчої діяльності у галузі художніх ремесел, особистісний підхід до навчання і виховання
2.	Навчання учнів образотворчих засобів різних видів мистецтва, передовсім малюнка; оволодіння мистецтвом художніх ремесел на уроках трудово-го навчання у 9 класі та позаурочній діяльності	Навчання учнів елементарних основ реалістичного малюнка, формування навичок роботи з натури, уяви, по пам'яті; ознайомлення з особливостями виготовлення декоративно-ужиткових виробів на уроках трудового навчання, починаючи з 5 класу	Підвищення рівня художньої освіченості школярів, розширення кола знань про декоративно-ужиткове мистецтво, формування стійких умінь і навичок образотворчої діяльності та культури праці, розвиток художньо-образного сприйняття та технічного мислення; виготовлення побутових виробів на традиціях народного мистецтва
3.	Ознайомлення з творами декоративно-ужиткового мистецтва, сприяння розумінню особливостей мови цього виду мистецтва, формування умінь відтворювати зразки традиційних художніх ремесел	Розвиток образотворчих здібностей, художнього смаку, творчої уяви, розуміння та відчуття прекрасного, умінь виготовляти декоративно-ужиткові вироби	Виховання любові і поваги до народного мистецтва, розвиток художньо-трудових ЗУН, естетичного смаку, креативності, образної уяви, просторового мислення, активної життєвої позиції, підприємливості, адаптивності та готовності до безперервної професійної освіти

Можна констатувати, що поступово розширюються і стають багатограннішими завдання художньо-трудової підготовки учнів, а декоративно-ужиткове мистецтво визнається могутнім засобом естетичного, трудового, морального, а з 90-х рр. ХХ ст. – національно-патріотичного виховання. З'являється чимало унікальних навчально-виховних закладів, в яких навчають різних видів декоративно-ужиткового мистецтва – школи народних ремесел, етнографічні і фольклорні центри, творчі майстерні, Будинки художніх ремесел та ін.

З іншого боку, підтримувати й оберігати традиції народно-го мистецтва була покликана нова генерація вчителів трудового навчання. Ідея підготовки саме таких учителів зумовила організацію у Дрогобицькому державному педагогічному інституті імені Івана Франка в 1991 р. першої серед інженерно-педагогічних факультетів України кафедри історії та методики народних художніх промислів (з 1999 р. – кафедра декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну). Незабаром подібні кафедри здійснювали художньо-трудову підготовку майбутніх учителів трудового навчання у Полтаві та Умані. Вчителів малювання з ухилом на народне мистецтво продовжували навчати в Івано-Франківському, Криворізькому, Одеському, Миколаївському педінститутах.

Нині якісна художньо-трудова підготовка майбутніх педагогів у галузі декоративно-ужиткового мистецтва здійснюється в низці ВНЗ України:

1) вчителів технологій (в університетах: Вінницькому ДПУ імені Михайла Коцюбинського, Глухівському НПУ імені Олександра Довженка, Дрогобицькому ДПУ імені Івана Франка, Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковоро-

ди”, Полтавському НПУ імені В.Г. Короленка, Тернопільському НПУ імені Володимира Гнатюка, Уманському ДПУ імені Павла Тичини, Хмельницькому НУ, Чернігівському НПУ імені Т.Г. Шевченка; в інститутах і коледжах: Бродівському державному педагогічному коледжі, Київському професійно-педагогічному коледжі імені А. Макаренка, Коростишівському педагогічному коледжі імені І.Я. Франка, Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка, Прилуцькому педагогічному коледжі імені Івана Франка та ін.);

2) вчителів образотворчого мистецтва та художньої праці (в університетах: Кіровоградському ДПУ імені Володимира Винниченка, Криворізькому ДПУ, Південноукраїнському НПУ імені К.Д.Ушинського, Прикарпатському НУ, Харківському НПУ імені Г.С. Сковороди; в інститутах і коледжах: Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені М. Грушевського; Виницькому коледжі прикладного мистецтва ім. В.Ю. Шкрябляка, Коломийському педагогічному коледжі, Самбірському державному педагогічному коледжі імені І. Филипчака та ін.).

З початку 1950-х рр. використання декоративно-ужиткового мистецтва в навчально-виховному процесі загальноосвітніх і вищих навчальних закладів розглядалося через вирішення низки науково-педагогічних і методичних проблем: естетичного, трудового та інших видів виховання; розвитку творчості та інших якостей особистості засобами декоративно-ужиткового мистецтва; збереження і розвитку народних художніх ремесел і промислів та різних видів національного декоративно-ужиткового мистецтва; змісту та організаційно-методичних засад здійснення художньо-трудової діяльності; удосконалення підготовки майбутніх учителів з окремих видів декоративно-ужиткового мистецтва (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Напрями педагогічних досліджень у галузі декоративно-ужиткового мистецтва, естетичного виховання та художньо-трудової підготовки у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації

Основні науково-педагогічні та методичні проблеми у галузі ДУМ	Роки / Дослідники			
	1950 – 1969 рр.	1970 – 1989 рр.	1990 – 1999 рр.	2000 – 2010 рр.
1	2	3	4	5
Виховання засобами ДУМ	С. Пономарьков	В. Григорьев	В. Логінов О. Плотнікова О. Поліщук	Л. Гарбузенко В. Ліменов О. Калінін Л. Фірсова С. Соколова О. Гевко Ю. Бєлова В. Мінсабірова Д. Гусєв В. Титаренко
Розвиток творчості та інших якостей особистості засобами ДУМ		Р. Гільман	Л. Стратонова Е. Алексеєнко Л. Неретіна В. Сидоренко Н. Заячківська М. Соколова К. Скворцов Р. Ібрагімова І. Козлов Л. Мізкіна І. Марченко	Ю. Калугіна В. Пучков Т. Щербакова Р. Гільман Н. Пучкова О. Булкін В. Медведських М. Соколов Л. Калнинш Н. Барішнікова І. Алексєєва В. Ковальчук О. Переверзєв Н. Зоралі Б. Каган-Розенцвейг О. Нікітіна О. Сидоренко Г. Богатирьова Е. Кісімісов Т. Чумаріна М. Близнюк І. Макаровська

Продовження табл.2.

				Н. Садова Т. Мітяшкіна Н. Хатламаджієва З. Хубієва Ю. Криворучко І. Шовгурова
Збереження та розвиток народних художніх ремесел і промислів		Е. Асилханов Н. Уткіна	Д. Ботнар В. Строков Б. Іжанов Л. Лапшина П. Магомедова Д. Холматов І. Алексєєва С. Абдуллаєв Л. Ахметов О. Ботчаєв	Н. Басарева Н. Казанська М. Подольська М. Омаров Н. Смірнова В. Строков О. Вакулєнко А. Гатіна В. Кріса Л. Андрєєва С. Рахімов
Організація, зміст і методика художньо-трудової діяльності	О. Ковальська В. Белов А. Хворостов	Р. Ломоносов Б. Белов Ю. Беджанов В. Груздев В. Шишкіна О. Ковешнікова О. Болотских А. Сарбагішев К. Скворцов Т. Давидова І. Рязанцева О. Гузєватова С. Абдуллаєв Р. Варцава М. Дараган Л. Єршова	Г. Поровська Б. Байметов Т. Сиротенко А. Насирова О. Попова С. Ботова В. Радкевич І. Шачкова О. Атаулова О. Рашидов О. Тімоніна О. Вітковський Е. Гузєватова В. Крилов В. Сирота О. Євсєєва Н. Знамеровська Г. Кабіжанова О. Тарасова	Б. Бєляєва В. Бистров С. Ломов В. Максимович Б. Прокопович Д. Кемешев Г. Разумна Л. Савка Т. Новосєлова Л. Пальміна П. Чистов З. Резніченко Т. Самойлова Н. Білоцерковська Н. Кардаш О. Павловський М. Пєлагейченко І. Власова В. Канунніков Н. Колєсник Т. Толбузіна В. Бойчук М. Курач О. Васильєва Л. Оршанський О. Пискун С. Рябінова І. Ківіхарьє Л. Корницька Р. Силко Ф. Халіулліна Л. Плазовська

На діаграмі (рис. 1.) представлена динаміка наукових досліджень у галузі методики викладання декоративно-ужиткового мистецтва в школі та професійної художньо-трудової підготовки майбутніх учителів.

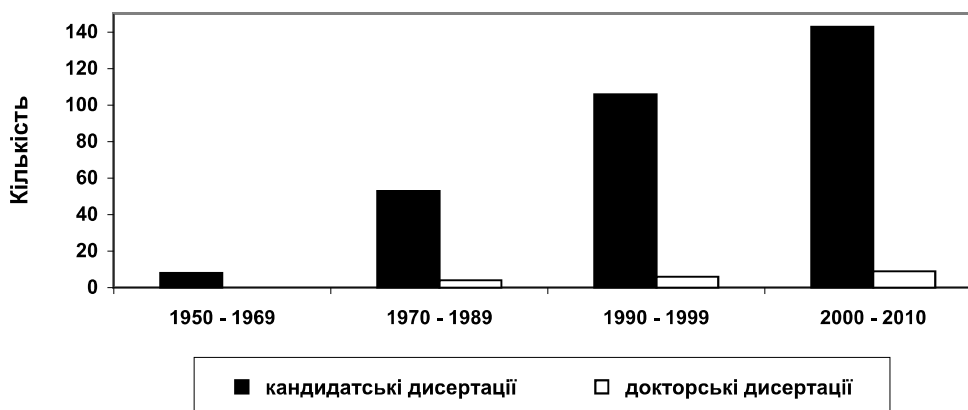


Рис. 1.1. Динаміка наукових досліджень у галузі методики викладання декоративно-ужиткового мистецтва в школі та професійної художньо-трудової підготовки майбутніх учителів

Узагальнюючи вище зазначене, важливо констатувати, що з 90-х рр. XX ст. у галузі декоративно-ужиткового мистецтва поглиблюється поділ на народне і професійне; проходить процес станковізації цього виду мистецтва, і як наслідок – декоративно-ужиткові вироби втрачають утилітарну цінність; усвідомлюється роль декоративно-ужиткового мистецтва в створенні предметно-просторового середовища та його вплив на формування національно-своєрідного культурного простору; змінюється політика держави щодо підтримки художніх промислів і ремесел, в суспільстві усвідомлюється необхідність їх збереження та розвитку.

Нині народні ремесла і промисли розглядаються як вагомий художній цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, комунікаційну, естетичну та ін., а декоративно-ужиткові вироби збагачуються новими аспектами естетичного звучання, зростає їх художньо-культурна цінність. Про те, що відродження, збереження і розвиток народних художніх ремесел і промислів є пріоритетним державним завданням свідчить прийнятий 21 червня 2001 р. закон України „Про народні художні промисли” [7], який регулює правові, організаційні й економічні відносини, визначає статус суб’єктів народних художніх промислів, засади діяльності і спрямований на їх охорону як важливої складової духовно-матеріальної культури українського народу. Із метою підвищення ефективності державного управління у сфері збереження традиційних осередків народних художніх промислів, створення сприятливих умов для творчості народних майстрів та на підтримку ініціативи Національної ради з питань культури і

духовності, був виданий Указ Президента за № 481 від 6 червня 2006 року „Про заходи з відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні” [6]. Згідно з Указом, уряду було доручено здійснити заходи з відродження національних художніх центрів й осередків народних промислів, передбачено введення щорічних грантів для молодих майстрів, створення Всеукраїнського науково-інформаційного центру з питань розвитку народного мистецтва та народних художніх промислів, відновлення традиційних ринків збуту декоративно-ужиткових виробів, видання книжкової серії „Скарби народного мистецтва” тощо

З останнє десятиліття спостерігається невпинне зростання інтересу до викладання декоративно-ужиткового мистецтва в школах і позашкільних навчально-виховних закладах, розширюється коло науково-педагогічних досліджень, присвячених використанню цього виду мистецтва в навчально-виховному процесі, кардинально змінюється ставлення до викладання народних художніх ремесел, урізноманітнюються завдання, зміст та якість проведення занять з проектування і виготовлення декоративно-ужиткових виробів. З іншого боку, розвиток декоративно-ужиткового мистецтва неухильно впливає на динаміку зростання потенціалу вітчизняної художньої промисловості, а його підґрунтя закладається саме в школі, де справжній вчитель технологій є носієм і збирачем традицій художніх ремесел регіону, пропагандистом народного декоративно-ужиткового мистецтва українців.

Література та джерела

1. Антонович Є.А. Декоративно-прикладне мистецтво : Навч. посіб. / Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай, М.Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1993. – 272 с. : іл., табл.
2. Воронов Н.В. Народное? Искусство? / Н.В. Воронов // Декоративное искусство СССР. – 1981. – № 9. – С.16 – 19
3. Деякі питання реалізації Закону України „Про народні художні промисли” / Постанова Кабінету Міністрів України // Урядовий кур’єр. – 2002. – № 82 (30 квітня). – С. 12.
4. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика: Монография / М.А. Некрасова. – М.: Искусство, 1983. – 334 с.
5. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : Монографія / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич: Швидко Друк, 2008. – 278 с.
6. Про заходи з відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні / Указ Президента за № 481 від 6 червня 2006 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=481%2F2006>. – Заголово з екрану. – Мова укр..
7. Про народні промисли / Закон України // Голос України. – 2001. – № 124. – 17 липня.
8. Селівачов М.Р. Народне декоративне мистецтво. Художні промисли / М.Р. Селівачов // Історія української культури : У 5 т. / НАН України. – К.: Наукова думка, 2005. – Т.4: Українська культура другої половини XIX ст., Кн.2. – С. 1153 – 1232.

В статтє кратко проанализированы становление и развитие основных направлений профессионально-педагогической подготовки в области декоративно-прикладного искусства на территории Украины (1950-е гг.-XXI вв.)

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, художественно-трудова подготовка, художественно-промышленная деятельность, художественные промыслы.

The author of the article has briefly analyzed the formation and development of key areas of vocational and teacher training in the field of decorative art in Ukraine (1950s-XXI centuries).

Key words: vocational and educational training, art and labor training, artistic and industrial activities, craft.

КРЕАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Чепур Ольга Сергіївна,
м.Ужгород

В останні роки все частіше говорять про креативність, як базову якість особистості та розвиток творчих здібностей дошкільників і це не випадково, адже життя в епоху науково-технічного прогресу стає різноманітнішим і складнішим та потребує від людини не стандартних, звичних дій, а гнучкості мислення, швидкої орієнтації та адаптації до нових умов, творчого вирішення великих і малих проблем.

Розвиток у вихованців креативності — важлива мета навчально-виховного процесу. Креативними мають бути як процес діяльності так і її результат, як процес виховання, так і навчання старших дошкільників.

Ключові слова: креативність, креативність дошкільників, розвиток креативності, дошкільне дитинство.

Незважаючи на значну кількість публікацій, проблема креативного розвитку дітей дошкільного віку висвітлена в науковій літературі недостатньо. Це пов'язано в першу чергу з тим, що система соціально-психологічної роботи з розвитку креативності в дошкільних закладах освіти в Україні продовжує формуватися.

Креативністю на перших етапах вивчення цього явища наукою вважали, у першу чергу, найвищі показники інтелектуальної діяльності. Артур Шопенгауер у середині XIX ст. характеризував креативну особистість як людину з високим (граничним) розвитком інтелекту. У сучасній психології домінує тенденція оцінювати інтелектуальну креативність на підставі стандартних психометричних тестів, максимальні оцінки за якими отримують близько 2% досліджуваних — саме їх відносять до категорії високо інтелектуально креативних людей.

Проте ідентифікувати креативність дуже складно. В першу чергу тому, що важко відповісти на запитання: кого вважати креативними? Особливо, якщо пошук відбувається серед дітей в період, коли їхні потенційні можливості ще остаточно не виявилися.

Розробляючи систему пошуку креативних дітей підбирається комплекс спеціальних методик, який відповідає вказаній теоретичній моделі.

Мета статті: аналіз стану організації роботи з розвитку креативності в дошкільних закладах освіти.

Креативність — (від лат. creatura — створення) - здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації[1].

Креативність дошкільника — готовність до непередбачуваних рішень, допитливість, здатність до коментування процесу та результату діяльності, мотивацію досягнень, розвинуту уяву, а також здатність до створення творчого образу, який відрізняється оригінальністю, варіативністю, гнучкістю та рухливістю[9].

Серед багатьох педагогічних проблем завжди існували й існують свого роду домінуючі, такі, що пронизують усе життя дошкільника. До них зокрема належить і проблема креативності, життя як творчого сходження до свого найвищого «Я», ці завдання покликана розв'язати нова Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Базова програма розвитку дошкільника «Я у Світі» вперше в освітньому просторі України заявила креативність як одну з пріоритетних ліній розвитку дошкільника.

Розвиток креативності як здатності до творчості набуває сьогодні такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. В нормативному документі поняття «креативність» вжито не випадково. Це зроблено з метою: привернути увагу освітян до зазначеної лінії розвитку дошкільника, яка відсутня в попередніх програмах, проте вкрай актуальна сьогодні; диференціювати близькі, проте відмінні поняття творчості та креативності ввести в обіг нову

категорію, внести до планів педагогічної діяльності напрям, пов'язаний з розвитком креативного мислення дошкільників, контролем та оцінкою його реалізації[1].

Креативність: загальна здібність дитини, її здатність до творчості. Отже, характеризуючи активність дошкільника в усіх видах діяльності та формах активності, слід кваліфікувати їх як більш або менш творчі.

Креативність є активністю дитини, спрямованою на створення нового продукту в не регламентованій жорсткими умовами ситуації. Аналізуючи та оцінюючи особисті якості, здібності дошкільника, педагог вживає поняття креативність.

Розвиток у вихованців креативності — важливе педагогічне завдання. Креативним має бути як процес діяльності дошкільників, так і її результат; як процес виховання, так і навчання.

Креативність розглядається вченими як характеристика творчого потенціалу особистості.

Ми живемо в епоху глобальної перебудови суспільства, переходу освіти в тому числі й дошкільної, до нових креативних технологій виховання і навчання. Такі зміни зумовлюють необхідність самовдосконалення вихователя як фахівця та особистості — його відкритість інноваціям, уміння застосовувати сучасні методи й засоби освіти, сформованість педагогічної рефлексії (здатності розмірковувати, аналізувати своїх вихованців, їхніх батьків, колег). Маємо вчитися активно задіювати особистісний потенціал дітей, формувати в них творче ставлення до життя, розвивати зачатки креативності.

Мотивація креативності складається в ранньому дитинстві, вона пов'язана з переживанням, прийманням власних недоцільних бажань. Мотивація доцільного мислення, яке також формується в дитинстві, передбачає бажання лише реально здійснювати дії. Таким чином, мікро середовище може перешкоджати або сприяти розвитку мотивації, креативності[9].

Когнітивний бік містить такі характеристики креативності: продуктивність — багатства ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблем; гнучкість — здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого; оригінальність — рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв'язання певної проблеми.

Як показують наукові дослідження й досвід педагогів-практиків, креативність виявляють приблизно з п'ятого року життя, але це зовсім не означає, що до цього моменту її не слід розвивати. Навпаки, чим раніше дитину навчать спостерігати, пояснювати незвичайне, дивуватися оточуючими явищами, предметами, експериментувати, тим ґрунтовніше підготують її до прояву креативності. Креативність багато в чому визначається вмінням по-різному висловлювати свої почуття та уявлення про навколишній світ. Для цього слід почуття дитину бачити предмет з різних боків, уміти враховувати різні ознаки предмета створювати образ. Необхідно, щоб дитина не тільки вільно фантазувала, а й спрямовувала свою фантазію, креативність на вирішення різноманітних завдань.

П'ять років — період розвитку наївної креативності дитини, що базується, з одного боку, на яскравих образах, емоційності, імпульсивності й жвавості поведінки дитини, а з іншого — на незнанні законів логіки, загальних закономірностей явищ, відсутності жорстко закріплених правил мислення. Разом із тим, розвиток більш тісних зв'язків із мовленням, формування доцільності у виникненні продуктів уяви, креативності, прагнення до наслідування інших і нормативності поведінки в дітей 6-ти річного віку створюють умови виникнення креативності.

У п'ятирічному віці діти можуть довгий час грати в одну гру, неодноразово повертатися до певних її сюжетів. Образи мислення в цьому віці надзвичайно яскраві, живі, тісно пов'язані з почуттями. Найвіддаленіша схожість між тим, що сприймає ди-

тина, та її попередніми враженнями викликає бурхливий потік нових асоціацій. Діти надзвичайно довірливо ставляться до своїх витворів фантазії [8].

В. Сухомлинський говорив: "Дітям не треба багато говорити, не слід багато їм розповідати, слово — не цяцка, а словесне перенасичення — одне з найшкідливіших перенасичень. Дитині треба не тільки слухати слово вихователя, але й мовчати, в цю мить вона думає, осмислює почуте та побачене".

Систематизація основних підходів до вивчення даної проблеми дозволила розвести такі основні поняття як "творчість" і "креативність".

Креативність — являє собою якість (стан) обдарованої особистості, яка є детермінантою творчого ставлення людини до світу і реалізується в особливому типі поведінки.

Перші тести креативності з'явилися в 50-х роках ХХ століття. Їх розвиток поступово визначав один з провідних напрямів психодіагностики, пов'язаний з вивченням механізмів розвитку творчих здібностей. Найбільш сильним стимулом розвитку даного напрямку є результати численних досліджень, які вказують на невідповідність між успішністю виконання традиційних тестів інтелекту і творчими здібностями. Здатність висувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних задач була відокремлена від інших здібностей і названа креативністю [6].

Дивергентні здібності (або креативність) — це здатність породжувати безліч різноманітних оригінальних ідей у не регламентованих умовах діяльності. При дивергентному мисленні дошкільник надає багато різних відповідей на питання, при чому правильність відповіді є дещо суб'єктивна. Серед тестів Гілфорда найбільш популярними є "Тест на легкість слововживання", "Тест на використання предмета", "Тест складання зображень з певного набору фігур". Поширення набули також вербальні та фігурні тести Торренса, які на відміну від тестів Гілфорда розраховані на більш широкий віковий спектр: від дітей дошкільного віку до дорослих [3].

Існує концепція креативності, розроблена С. Медніком, у відповідності з якою творчий процес включає як конвергентні, так й дивергентні складові. На її основі був розроблений діагностичний тест і виділені параметри креативності:

- продуктивність (визначається кількістю відповідей);
- оригінальність (визначається частотою використання відповідей у вибірці);
- унікальність (дорівнює відношенню кількості унікальних відповідей до загального числа відповідей);
- селективність (вибірковість) (визначається порівнянням вибору досліджуваного з вибором експертів).

Критерії креативності визначаються комплексом певних властивостей інтелектуальної діяльності: оригінальність (статистична рідкісність); усвідомленість (наприклад, рідкісний спосіб використання певної речі); трансформація (ступінь перетворення вихідного матеріалу на основі подолання конвенційних обмежень); об'єднання (утворення єдності і зв'язаності елементів досвіду, що дозволяє виразити нову ідею в концентрованій формі). Виходячи з цього типовими для діагностування креативного мислення дошкільників виявляються завдання по типу:

- назвати усі можливі способи використання знайомого предмета;
- назвати усі предмети, які можуть належати до певного класу;
- продовжити висловлювання або закінчити зображення на основі простої графічної форми [9].

При оцінці креативності в таких завданнях враховують кількість сформульованих дитиною ідей і ступінь їх рідкісності у порівнянні з традиційними показниками дивергентних здібностей (креативності), як правило, досить слабо прогнозують реальні творчі досягнення особистості в її повсякденній або професійній діяльності. У психологічній літературі висвітлені два погляди на процес визначення творчості. Один з них базується на системі єдиної оцінки, тобто оцінки діагностичних даних за конкретною методикою. Другий — заснований на комплексній оцінці, яка включає значну кількість оцінюючих процедур (тестування, опитування батьків, вихователів). Однак, навіть кваліфіковане використання найкращих тестів не гарантує відсутність "помилки" при виявленні творчих здібностей. Перш за все пов'язано це з тим, що жоден з існуючих тестів не охоплює всіх видів творчості (художньої, вербальної, музичної). Тому не можна перебільшувати можливості тестів і недооцінювати роль неекспериментального вивчення особливостей розвитку творчих здібностей особистості. Внаслідок визнання недостатності традиційних тестів креативності відбулось підвищення інтересу до менш формалізованих методів діагностики.

Дошкільне дитинство — це особливий вік, коли дитина відкриває для себе світ, коли відбуваються значні зміни у всіх сферах її психіки: когнітивної, емоційної, вольової і які виявляються в різних видах діяльності: комунікативної, пізнавальної, перетворювальної. Це вік, коли з'являється здатність до творчого вирішення проблем, що виникають у дитини в різних життєвих ситуаціях — креативності.

Під креативністю психологи розуміють здатність бачити речі у новому та несподіваному вигляді та знаходити унікальні вирішення проблем.

Вивчаючи питання креативності у дошкільному закладі виявилось, що серед педагогічних працівників не всі добре орієнтуються у поняттях креативність та творчість. Тому роботу з педагогами ми розпочали з консультації, під час якої визначили зміст цих понять, їх відмінність, розглянули показники сформованості креативності у дошкільника та педагогічні принципи формування креативності.

Розвиток креативності потребує створення відповідних умов, такими умовами є: збагачення оточуючого середовища різноманітними новими для дитини предметами, матеріалом для пошукової та творчої діяльності з метою розвитку допитливості.

Проблема розвитку творчої особистості викликає гострий інтерес у всьому світі. Розв'язання її суттєве в зв'язку з тим, що головна умова прогресивного розвитку суспільства — людина, що здатна до творення. У сучасному світі необхідно від початку, з перших років життя людини закладати основи розуміння світу як такого, що динамічно змінюється, в якому особистість перебуває в стані постійного творення цього світу і самої себе.

Література та джерела

1. Національна доктрина розвитку освіти — К.: Шкільний світ, 2001.
2. Выготский Л.С. Воспитание творчества, эстетического суждения и технических навыков /Л.С.Выготский. Пед. психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко // — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8-ми томах / А.С.Макаренко. — М.: Педагогика, 1983. — 1986. — Т. 5. — 335 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. — М.: Просвещение, 1946. — 704 с.
6. Теплов М. Б. Избранные труды / М.Б.Теплов. — М.: Просвещение, 1971.
7. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. / К.Д.Ушинский. - М.: УРАО, 2002. - 496 с.
8. Федяева В.Л. Проблеми творчості в історії української педагогіки / В.Л.Федяева // Збірник наук. праць. Пед. науки. — Херсон: Айлайт, 2000. — Випуск 12. — С.19-21
9. Комплексна програма пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді "Творча обдарованість" // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1992. — № 3, 5.

В последние годы все чаще говорят о креативности, как базовое качество личности и развитие творческих способностей дошкольников и это не случайно, ведь жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится разнообразнее и более сложным и нуждается от человека не в стандартных, привычных действиях, а гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации, к новым условиям, творческому решению больших и малых проблем.

Развитие у воспитанников креативности — важная цель учебно-воспитательного процесса. Креативными должны быть как процесс деятельности так и ее результат, как процесс воспитания, так и учеба старших дошкольников.

Ключевые слова: креативность, креативность дошкольника, развитие креативности, дошкольное детство.

The author of the article has considered the issues of development of a child creativity.

Keywords: creativity, creativity of preschool child, development of creativity, preschool age.

УДК 378

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЗОЛТАНА КОДАЯ

Човрій Софія Юліївна,
м.Мукачєво

У статті висвітлюються ідеї, погляди та методологія З.Кодая, що сприяли вдосконаленню системи музичного виховання Угорщини.

Ключові слова: музично-педагогічна концепція, абсолютна та відносна (релятивна) сольмізація, народна та авторська музика, хоровий спів, формування музичного слуху та сприймання, музична грамота.

В останні роки, коли вся Україна вступила на етап конструктивних реформ, серйозні зміни відбуваються в системі освіти. Метою реформування системи освіти в сучасних умовах стало приведення її у відповідність з новими соціально-економічними життєвими реаліями, орієнтири на світові стандарти.

Перебудова всіх галузей життя вимагає збагачення форм і методів навчально-виховної роботи в загальноосвітніх школах з урахуванням регіональних особливостей багатонаціональної України та передового зарубіжного досвіду.

Одним з кроків у цьому напрямку може стати спроба систематичного аналізу конкретної системи розвитку освіти. У нашому випадку це музично-педагогічна концепція Золтана Кодая.

Золтан Кодай (Kodály) (1882–1967) – відомий в історії угорської та світової педагогіки як творець унікальної музично-виховної концепції, автор знаних у всьому світі музичних творів, фольклористичних, методичних, мистецтвознавчих праць, натхненник та керівник створених прогресивних програм, підручників, методичних посібників з предмету «Спів та музика», відомий музикант-педагог, громадський діяч.

Проблеми, якими переймався і які намагався вирішити угорський музикант-педагог, актуальні й сьогодні, зокрема і для української мистецької освіти та виховання. Ідеї, погляди та методологія Золтана Кодая сприяли вдосконаленню системи музичного виховання Угорщини.

Діяльність Золтана Кодая була визнана та високо оцінена міжнародним товариством з музичного виховання (ISME) у 1960-х роках, а угорська система музичного виховання знайшла своїх послідовників в США, Канаді, Японії, Аргентині, Франції та в багатьох країнах світу.

Саме тому різні аспекти діяльності Золтана Кодая були предметом наукових досліджень музикознавців, педагогів і психологів, як зарубіжних так і вітчизняних. З-поміж цілого ряду прізвищ слід підкреслити наступні: Л.Баренбойм [2], І.Мартінов [1], О.Ростовський [3], Е.Тайнел [4, 5], Л.Добсої [6], Е.Сені [12] та інші. У згаданих працях розкрито важливі дані про педагогічні ідеї та погляди, творчість та фольклористичну діяльність Золтана Кодая.

Метою статті є аналіз угорської музично-педагогічної концепції, створеної на початку ХХ століття під керівництвом Золтана Кодая, як джерело збагачення форм і методів навчально-

виховної роботи національної загальноосвітньої школи.

Під концепцією Золтана Кодая мають на увазі письмові та усні висловлювання музиканта-педагога, виховні ідеї, написані ним вправи і музично-педагогічні твори [12].

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, який надає естетичного забарвлення духовному життю людини. Ця думка є суттю педагогічної концепції Золтана Кодая. Він вважав, що кожному людині слід підвести до сфери високих цінностей, до істинного, красивого і доброго. «Музика – могутнє джерело духовного збагачення. Наша справа – відкрити його усім людям», – підкреслював педагог [8, с.39].

Питання музичного виховання Золтан Кодай розглядав у контексті гармонійного виховання людини, в рамках універсальної культури, що складається, на його думку, з традицій, смаку, духовної цільності [2, с.62]. Кінцева мета, до якої має спрямовуватися музичне виховання, – разом з учнем проникати у душу музики, прагнучи таким чином, щоб і музика проникла в душу учня» [2, с.16]. В 1929 р. у статті «Дитячі хори» («Gyermekekharok») Золтан Кодай писав: «Слід підходити до музики не з раціонального боку. Дитині слід дати змогу побачити в ній не систему алгебричних знаків, не тайнопис байдужої для неї мови. Необхідно розчищувати дорогу для безпосереднього почуттєвого сприймання. Якщо у найвразливішому віці між шостим і шістнадцятим роком цілющий струмінь великої музики жодного разу не проникне дитину, то пізніше він уже не захопить її. Це незабутнє враження не можна довірити випадкові – обов'язком школи є турбота про нього» [8, с.39]. Він закликає до реформ, до організації державою систематичної музичної освіти: «Треба виховувати таку публіку, для якої більш висока музика стане життєвою потребою. [...] І цю справу слід розпочинати в школі» [8, с.45].

У всіх своїх музично-педагогічних працях Золтан Кодай підкреслює необхідність підняти загальний рівень викладання музики в школі.

Аналізуючи вище згадану статтю «Дитячі хори», можна зробити висновок, що основні моменти музично-педагогічної концепції Золтана Кодая зводяться до наступного:

1. Надати музичному вихованню в Угорщині таку ж центральну роль, яку воно мала у вихованні Давньої Греції.
2. Підвищити музичну культуру угорської публіки, ліквідувати її музичну неосвіченість.
3. Підвищити рівень підготовки музично-педагогічних кадрів.
4. Починати музичне виховання дітей з раннього віку.
5. Завдання школи – ознайомлювати учнів зі скарбами музичного мистецтва.
6. Щоденний спів розвиває дітей духовно і фізично.
7. Хоровий спів сприяє розвитку почуття колективізму, дає відчуття результату загальних зусиль, виховує дисциплінованість.

8. З дітьми слід вивчати лише довершені за змістом та формою музичні твори (народні пісні) і саме через них необхідно привести дітей до скарбів музичного мистецтва.

9. Рідною музичною мовою дитини повинна бути угорська народна музика. Лише після її засвоєння слід звертатися до музичної спадщини інших народів.

10. Через використання найдоступнішого „інструменту” – людського голосу, тобто через спів, спираючись на народну музику, поступово оволодівати великими музичними творіннями. Цим шляхом зможуть наблизитися до музики не тільки вибрані, але і весь народ.

11. Для хорового співу слід використовувати кращі твори вітчизняних та зарубіжних композиторів. Національна хорова література повинна створюватися угорськими композиторами на основі народного музичного матеріалу.

12. Створення системи музичної освіти – справа держави.

З його ініціативи у загальноосвітніх школах спів вводиться як обов'язковий предмет, створюються школи з поглибленим вивченням музики. Музично-педагогічні погляди Золтана Кодая, реалізуючись на практиці, поступово призвели до створення своєрідної методичної системи, нині широко відомою за межами Угорської Республіки. Ця система охоплює широку сітку навчально-виховних закладів, починаючи від дошкільних навчальних закладів і закінчуючи Університетом музичного мистецтва ім. Ференца Ліста (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem), що забезпечує наступність у роботі.

Джерела розробленої Золтаном Кодая системи музичного виховання можна знайти в історії музичної педагогіки:

1. Гвідо д'Ареццо (Guido d'Arezzo) (XI ст.) ввів складові позначення ступенів (ut, re, mi, fa, sol, la). Вони не були закріпленими за звуками певної висоти і мали відносний характер.

2. Дж. Доні (XVI ст.) для зручності під час співу склад ut замінив складом do.

3. Х. Вельрант (XVI ст.) ввів сьому сольмізаційну ступінь – si. Це зробило зайвою мутацію в межах одної тональності.

Таким чином, утворився сольмізаційний складовий ряд: do, re, mi, fa, sol, la, si.

4. Ж.-Ж. Руссо (Rousseau) (XVIII ст.) створив цифрову нотацію замість традиційної „лінійної”.

5. Послідовник Ж.-Ж. Руссо – П. Гален (Galin) розробив спрощений метод початкового навчання музиці, мелопласт (1817). Цей цифровий метод вдосконалив Е. Шеве (Chevé). У вдосконаленні даного методу брала участь дружина Шеви – Н. Парі (Paris). Метод дістав назву: метод Гален-Парі-Шеве. Шеви розробив досить складну систему складових назв тривалостей звуків.

Із практики Шеви угорські педагоги використовують систему складових назв тривалостей звуків у спрощеному варіанті, на початковому етапі навчання, для полегшення читання та сприймання запису ритмічного рисунка.

6. Д. Кервен (Curwen) (XIX ст.) сольмізаційний склад si замінив на ti. Таким чином, утворився сольмізаційний складовий ряд: do, re, mi, fa, sol, la, ti. Ввів спрощену буквену нотацію (сольмізаційний буквенний ряд: d, r, m, f, s, l, t); ручні знаки ступенів. Метод дістав назву: метод „Тонік-Соль-Фа” („Tonik-Sol-Fa”).

В Угорщині склад sol було замінено на szó. Кожний сольмізаційний тон став закінчуватися голосним звуком: dó, ré, mi, fá, szó, lá, ti (сольмізаційний буквенний ряд: d, r, m, f, s, l, t). Ручні знаки майже без змін використовуються в музичній педагогіці. Відмінність полягає в тому, що в угорців одне тільки ti зображується вказівним пальцем; Кервен позначав цим пальцем і fa, і ti.

7. Р. Вебер (Weber) (XIX ст.) створив систему змін в позиції головного звуку (рухоме ut (do)). Ввів ключ Do (без скрипкового ключа!), відносну сольмізацію нотного запису та метод поступового введення п'ятилінійного нотного стану.

3. Кодай та Й. Адам в підручниках з музики для учнів 1–4 класів (1948) використали рухоме do та метод поступового введення п'ятилінійного нотного стану (відмінність: сольмізаційний буквенний ряд).

8. А. Хундегер (Hundegger) (кінець XIX ст. – початок XX ст.) пристосувала методики своїх попередників до вимог Німеччи-

ни. Спрощену буквену нотацію, ручні знаки ступенів, послідовність вивчення ступенів запозичила від Кервена; позначення ритмів – Шеви; відносну сольмізацію нотного запису, рухоме do, ключ Do (без скрипкового ключа!) – Вебера.

3. Кодай та Й. Адам в підручниках з музики для учнів 1–4 класів (1948) використали ключ Do, введений А. Хундегер.

9. Е. Жак-Далькроз (Jacques-Dalcroze) (початок XX ст.) розробив систему музично-ритмічного виховання.

Угорські педагоги використовують елементи рухів (оплески, постукування, стрибки, крокування, біг, танцювальні й пластичні рухи), запозичені з методики Е. Жака-Далькроза.

Золтан Кодай і його послідовники у музично-педагогічній концепції використали найкращі надбання музичної педагогіки минулого і поєднали їх з національною інтонаційно-ладовою і метроритмічною основами, з абсолютною сольмізацією та загальноприйнятною нотацією.

Вихідним положенням педагогічної концепції З.Кодая стало переконання у тому, що основою музичної культури нації, а отже, і музичного виховання, має стати народна музика. Головну увагу в музичному вихованні він приділяє ознайомленню зі скарбами народної пісні. Народну пісню педагог розглядав як рідну музичну мову дитини, якою, як і рідною словесною мовою, слід оволодіти якомога раніше [12, с.8].

Природно, що головним видом музичних занять у школі став хоровий спів. Хоровий спів мав забезпечити виховання музичного слуху, музичної сприйнятливості, музичних уявлень у процесі музичної діяльності. Тільки спів може розвинути ладовий слух, що є основою музикальності.

Щоб забезпечити успішне оволодіння навичками співу, З.Кодай особливу увагу приділяв засвоєнню вміння співати по нотах і по слуху записувати мелодію. Він вважав, що прилучення до музичної культури „неможливе доти, поки ми не почнемо читати ноти так, як доросла людина читає книги, беззвучно, але з повним уявленням звучання” [8, с.295]. Щоб полегшити і прискорити процес розвитку слуху і техніки читання нот, Кодай на всіх ступенях навчання рекомендував метод відносної (релятивної) сольмізації. Спів пісень поєднувався із рівномірною ходою, плесканням, тактуванням метру, ритмічним супроводом тощо.

У статтях „Ігри зі співом” („Énekes játékok”, 1937), „Дитячі пісні” („Gyermekeink magyarországi”, 1943), „Ігрові пісні” („Gyermekeink”, 1951) З.Кодай аналізує дитячі народні ігрові пісні, які за своїм текстом та мелодією відповідають віковим особливостям молодших школярів.

Послідовниця Кодая Е.Сенні (Szönyi) у своїй праці „Педагогіка Кодая” („Kodály pedagógiája”, 1977) зокрема писала: Кодай вважав, що навчання музиці необхідно розпочинати із засвоєння пентатоніки. Він прирівнював пентатоніку до „материнського молока”, вказував, що вона повинна бути „першою їжею” угорської дитини. Після засвоєння рідної пентатонічної мови легко встановити зв'язок із західною мажорно-мінорною системою. Шлях у зворотньому напрямку є більш складним [7, с.297].

Засвоївши під час вивчення народних пісень музичну нотацію, навчившись читати з аркуша, учні поступово ознайомлюються з цінностями світової музичної культури.

Таким чином, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє зробити наступні висновки.

Музично-педагогічна концепція, створена під керівництвом Золтана Кодая, – це результат багаторічної діяльності просвітителя в галузі удосконалення музичної освіти Угорщини. В її основі – історичні умови виникнення музичної культури країни, досвід відомих педагогів, музикознавців, композиторів (Гвідо д'Ареццо, Е.Шеви, Д.Кервен, Р.Вебер, Жак-Далькроз та ін.). Для концепції характерні орієнтація на масове музичне виховання, розвиток співацько-хорових традицій музичної педагогіки, прагнення до розширення музичної грамотності дітей, опора на національну інтонаційно-ладову і метроритмічну основи.

Концепція увібрала в себе найпрогресивніші принципи та методи музичного виховання минулого, пристосовувавши їх до особливостей угорської давньої селянської пісні – справжнього джерела угорської музичної культури.

Після проведеного аналізу праць, статей, методичних рекомендацій до музичних видань Золтана Кодая зроблено висновок про основні принципи його музично-педагогічної концепції, які зводяться до наступного:

- підвищити музичну культуру народу шляхом ліквідації його музичної неосвіченості;
- втілити в життя принцип загальності музичної освіти;
- надати музичному вихованню в загальній шкільній освіті одну з центральних ролей;
- визнати молодший шкільний вік найбільш сприятливим для виховання музичного смаку та музичних здібностей дітей;
- музичне виховання та навчання в школі здійснювати на основі всім доступного інструменту – людського голосу;
- послідовно та поступово засвоювати головні музичні поняття, спираючись на народну музику;
- значну роль у музичному вихованні надавати хоровому співові;
- вважати рідною музичною мовою дитини старовинну угорську народну пісню і лише після її засвоєння звертатись до музичної спадщини інших народів, до світової музичної класики та сучасної музики.

Грунтовне вивчення угорської давньої народної пісні привело Золтана Кодая до розуміння невідповідності традиційної методики музичного виховання, яка базувалась на першочерговому засвоєнні мажорного ладу методом абсолютної сольмізації. Ця методика не відповідала особливостям угорської музики, з цієї причини Золтан Кодай запозичив ефективний метод відносної сольмізації в Джона Спенсера (в другій половині XIX століття в Англії використання цього методу привело до несподіваних позитивних результатів у розвитку хорового руху). Золтан Кодай запропонував використовувати цей метод в молодшому шкільному віці, розвиваючи музичні здібності дітей на ладовій основі. Це давало можливість створити в учнів під час навчан-

ня безпосередню асоціацію нотного запису, назви звуків, а також взаємовідносин між головними ступенями ладу. Внаслідок цього ступені ладу закарбовуються в музичній пам'яті дитини стабільно, а внутрішній слух допомагає їх знайти (визначити на будь-якій висоті, в будь-якій тональності) без особливих зусиль.

На основі вивчення ритмічних особливостей народних дитячих пісень розроблено послідовність вивчення елементів ритму та музичної форми. Навчання в угорській школі „вирос-тає” з народнопісенного матеріалу, але на визначеній стадії заглиблюється через народну пісню у стилістичні особливості класичної музики. Музичне виховання на основі народної музики, на думку Золтана Кодая, має свої переваги у вирішенні ще одної важливої проблеми – сприйняття дітьми сучасної музики.

Зміст концепції, її принципи та методи актуальні і на сучасному етапі удосконалення шкільної освіти, вони знайшли розвиток в роботі учнів та послідовників Золтана Кодая як в Угорщині, так і всьому світі.

Угорська Республіка займає в наш час одне з перших місць в світі по успіхах, досягнутих в музичному вихованні під-ростаючого покоління. У багатьох країнах світу на сьогодні вже зроблено та успішно введено в практику методику розвитку музичних здібностей на ґрунті адаптації угорської музично-педагогічної концепції. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що впровадження у вітчизняний навчальний процес принципів та методів угорської музично-педагогічної концепції сприяло підвищенню загальної музичної культури дітей молодшого шкільного віку.

Результати досліджень не вичерпують всього комплексу проблем музичного виховання, пов'язаних із вивченням музично-педагогічних поглядів Золтана Кодая. У перспективі передбачається дослідити педагогічну концепцію З.Кодая в системі безперервного навчання та виховання (від дошкільного до вищого) та розглянути можливості використання її прогресивних надбань при реформуванні освіти в Україні на сучасному етапі.

Література та джерела

1. Мартынов И.И. Золтан Кодай: [монография] / Иван Иванович Мартынов. – М.: Советский композитор, 1983. – 250 с. с ил.
2. Музыкальное воспитание в Венгрии / [ред.-сост. Баренбойм Л. А.]. – М.: Советский композитор, 1983. – 400 с.
3. Ростовский О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
4. Тайнель Е. Музичне виховання за методом відносної сольмізації. Перша частина. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Ельвіра Тайнель. – Дрогобич: Коло, 2001. – 212 с.
5. Тайнель Е. Теорія та практика загального музичного виховання за методом відносної сольмізації (Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів). / Ельвіра Тайнель. – Дрогобич: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – 392 с., 8 арк.: іл.
6. Dobszay László: Magyar zenetörténet. Bp., Planétás Kiadó, 1998. 445 p.
7. Kodály-mérleg, 1982. Tanulmányok / Válogatta és szerkesztette: Breuer János. Bp., Gondolat, 1982. 447 p.
8. Kodály Zoltán: Visszatekintés. 1. kötet. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. Sajtó alá rendezte Bónis Ferenc. Bp., Argumentum Kiadó, 2007. 352 p.
9. Kodály Zoltán: Visszatekintés. 2. kötet. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. Sajtó alá rendezte Bónis Ferenc. Bp., Argumentum Kiadó, 2007. 554 p.
10. Kodály Zoltán: Visszatekintés. 3. kötet. Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok. Közreadja Bónis Ferenc. Bp., Argumentum Kiadó, 2007. 814 p.
11. Szőnyi Erzsébet: A zenei írás-olvasás módszertana (Kezdetől a felsőfokig). 1. kötet. Editio Musica Budapest, Z. 1731. 87 p.
12. Szőnyi Erzsébet: Kodály Zoltán nevelési eszméi. Bp., Tankönyvkiadó, 1984. 97 p.

В статье рассматриваются идеи, взгляды и методология З.Кодая, способствующие усовершенствованию системы музыкального воспитания Венгрии.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая концепция, абсолютная и относительная (релятивная) сольмизация, народная и авторская музыка, хоровое пение, формирование музыкального слуха и восприятия, музыкальная грамота.

The article pays attention to the ideas and methodology of Z. Kodály that have improved the system of Hungarian music education.

Key words: music and pedagogical conception, absolute and relative solmization, folk and author's music, chor singing, forming of musical receiving, musical grammar.

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ ТА ЇЇ ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ

Шеремета Василь Іванович,
м.Івано-Франківськ

У статті автор аналізує освітньо-професійні програми підготовки педагогів-хореографів у вищих мистецьких навчальних закладах та вчителів ритміки і хореографії в педагогічних інституціях, обґрунтовує шляхи їх практичної реалізації.

Ключові слова: вища освіта, хореографічна підготовка, підготовка фахівців, спеціальність «Хореографія».

Освітньо-професійна програма підготовки фахівців-хореографів, як перелік нормативних і вибіркового навчальних дисциплін із визначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, а також форм підсумкового контролю знань, вмінь та навичок студента, сьогодні не є загальноприйнятною для вищих навчальних закладів мистецького спрямування України, які ведуть підготовку спеціалістів хореографічного мистецтва. Кожен вищий мистецький навчальний заклад розробляє свої освітньо-професійні програми, що вносять деяку розбіжність в зміст навчально-виховного процесу загалом в Україні і при цьому часто з переліку навчальних дисциплін випадають деякі важливі предмети, які, як вважає відповідний вищий навчальний заклад, не є важливими, що на нашу думку часто є помилковим.

Дана програма реалізується через наукове і методичне обґрунтування, відображене в структурно-логічній схемі підготовки майбутніх фахівців, зміст освіти яких складається як з нормативної так і вибіркової частин де, нормативна частина визначається відповідними галузевими державними стандартами освіти як сукупністю норм, що з'ясовують вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня. На даний час щодо підготовки спеціалістів хореографічного мистецтва такого єдиного державного стандарту не існує. Вибіркова частина визначається вищим навчальним закладом.

Саме тому узгодження між освітньо-професійними програмами підготовки фахівців-хореографів та педагогів-хореографів і тим що здійснюється на практиці у вищих навчальних закладах є актуальною проблемою.

Метою статті є аналіз вимог до підготовки педагогів-хореографів у теорії і практиці роботи сучасного ВНЗ.

Державний стандарт вищої освіти передбачає навчання студентів за відповідним навчальним робочим планом, який складається на основі типового навчального плану, затвердженого вищим навчальним закладом і погодженого з Міністерством освіти і науки. Молоді та спорту України. Навчальний план визначає перелік і обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять і їх обсяг, графік навчального процесу, форми та способи проведення поточного і підсумкового контролю.

Робочий навчальний план в свою чергу складається для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік, де розподіл дисциплін йде за навчальними циклами: гуманітарні та соціально-економічні, фундаментальні, професійно-орієнтовані дисципліни, дисципліни вільного вибору студентом і визначені форми аудиторної (лекції, практичні, лабораторні і семінарські заняття), самостійної та індивідуальної роботи, курсові роботи (проекти), та різні види практик, підсумковий контроль знань, державні іспити. При цьому зазначається кількість навчальних годин для засвоєння певного обсягу навчального матеріалу з урахуванням нормативів використання часу [1].

Перелік дисциплін, розподіл їх за семестрами, час відведений на їх викладання, визначається залежно від спеціальності, спеціалізації, кваліфікації майбутнього фахівця.

Саме тому, доволі часто спостерігається вилучення з навчальних планів в деяких вищих навчальних закладах таких

фахових предметів як «Ритміка і основи хореографії», «Гра на музичному інструменті» тощо; зменшення кількості годин на опанування деякими навчальними дисциплінами і зокрема «Методика викладання віртуозних рухів», «Зразки народної хореографії». Проте деякі дисципліни, як на нашу думку, вивчаються занадто поглиблено («Історія українського і зарубіжного театру», «Історія образотворчого мистецтва», «Історія музики») при цьому упускається місце і роль хореографії в сценічно-драматичній дії у театральних виставах, а також не враховується той факт, що і музичне, і образотворче мистецтво є невід'ємними частинами танцювального мистецтва. А основна увага приділяється вивченню витворів з перерахованих видів мистецтва без будь-якого їх зв'язку з хореографією [3, с.12].

Навчальні предмети «Історія українського побуту і костюму», «Історія костюму та сценічного оформлення» багато в чому копіюють один одного, що теж недопустимо при розподілі тижневого навантаження.

Навчальними планами передбачена певна кількість годин на індивідуальну роботу викладача з студентом для підвищення його професійного рівня. Однак зменшення цієї кількості годин в деяких вищих навчальних закладах через недооцінку важливості цієї ланки роботи, в свою чергу призводить до зниження якості підготовки, що не відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці, яка включає основні вимоги до професійних якостей, теоретичних знань, виробничих вмінь та навичок майбутніх спеціалістів, які б в свою чергу відповідали визначеному освітньому рівню і забезпечували успішне виконання професійних обов'язків.

Заслуговує на увагу підготовка фахівців з хореографічного мистецтва у педагогічних інститутах - вчителів початкової освіти з додатковою спеціалізацією «хореографія», тобто вчителів ритміки і хореографії загальноосвітніх шкіл та позашкільних закладів освіти, керівників дитячих хореографічних колективів[4].

Порівняльний аналіз навчальних планів з підготовки спеціалістів хореографічного мистецтва в мистецьких вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації свідчить про те, що вони кардинально відрізняються як змістом так і метою підготовки таких самих фахівців на факультетах початкової освіти.

Так підготовка як в перших так і в других включає в себе опанування теорією і методикою викладання «класичного танцю», «народно-сценічного танцю», «історико-побутового танцю», «мистецтвом балетмейстера», «історією хореографічного мистецтва» та «методикою роботи з хореографічним колективом». Проте, навчання цим предметам суттєво відрізняється кількістю годин відведених на їх опанування. Це в першу чергу пов'язано з кваліфікацією, яку отримують випускники мистецьких вищих навчальних закладів для I – II рівнів акредитації – організатор культурно-дозвілєвої діяльності, керівник ансамблю народного танцю, для III – IV рівнів акредитації – балетмейстер-хореограф, викладач фахових дисциплін, артист, і педагогічних інститутів – вчитель початкової освіти та вчитель ритміки і хореографії [2; 3; 4].

Окрім того, підготовка спеціалістів у вищих мистецьких навчальних закладах більш поглиблена, оскільки включає в себе ще і окремі специфічні предмети («методика викладання віртуозних рухів», «дуетно-сценічний танець», «зразки народної хореографії», «акторська майстерність та режисура в хореографії», «автентичний танець та його сценічна обробка», «менеджмент в галузі хореографічного мистецтва») [2].

Як окремий навчальний предмет у мистецьких вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації виділено «Теорію і методику викладання українського народно-сценічного танцю», який сприяє насиченню змісту професійної підготовки педаго-

гів-хореографів елементами української національної культури.

Окрім того, в деяких вищих мистецьких навчальних закладах існують факультети, які згідно навчальних та робочих програм, готують спеціалістів зокрема з класичної, сучасної та спортивно-бальної хореографії, які спрямовані на підготовку фахівців для потреб ринку праці з конкретного виду хореографічного мистецтва і задоволення запитів та потреб підростаючого покоління у відповідній сфері естетичного виховання.

Що стосується підготовки вчителів хореографічних дисциплін в педагогічних інститутах, то необхідно зазначити, що на відміну від підготовки такої ж категорії спеціалістів на мистецьких спеціальностях у вищих навчальних закладах, окрім традиційних хореографічних навчальних дисциплін, передбачено поглиблене вивчення предметів, які дають відповідне їх педагогічне спрямування, а саме - дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія, порівняльна педагогіка, основи педагогічної майстерності, соціальна психологія тощо, перелік яких в навчальних планах визначається з урахуванням особливостей відповідної спеціальності. Однак вони не передбачені в навчальних планах з підготовки відповідних кадрів на мистецьких спеціальностях, де основна увага акцентується на вузькопрофільній підготовці митця хореографа, що в деякій мірі суперечить не тільки освітньо-кваліфікаційній характеристиці даної спеціальності, але і стратегічним цілям мистецької освіти.

Саме тому, на нашу думку, важливе місце у всебічному розвитку майбутнього педагога-хореографа відіграє навчальна дисципліна «Методика роботи з хореографічним колективом», яка покликана на формування головних критеріїв психолого-педагогічної компетенції майбутнього педагога, його уміння методично адаптувати знання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей своїх вихованців, вміння розвивати у них перцептивну та логічну діяльність, здатність відтворювати в їх уяві образи, спрямовувати і коригувати взаємодію пізнавальної, емоційної, вольової сфер, скеровувати на дотримання морально-етичних норм поведінки.

Аналіз програмових вимог з даного предмета провідних вищих навчальних закладів України засвідчує її деяку застарілість, адже створювались вони для спеціалізації «Керівник самодіяльного дитячого хореографічного колективу», що для сучасних спеціальностей є недостатнім, оскільки методика перебуває у постійному розвитку, змінюється новими методами і прийомами відповідно до вимог часу. Педагог повинен постійно стежити та орієнтуватися у змінах в методиці викладання, оскільки застосування шаблонних, застарілих прийомів може призвести до того, що у вихованця буде знищено творчу основу його інтелектуального розвитку. Успіх викладання можливий тільки тоді, коли педагог у своїй роботі користується різноманітними прогресивними методичними прийомами, які опираються на науково-теоретичні положення, що підлягають принципам дидактики [3, с.16].

В основу навчальних програм з «Методики роботи з хореографічним колективом» на даний час покладено:

- коротка історична довідка про хореографічне самодіяльне мистецтво і його роль в художньому вихованні підростаючого покоління;
- роль ритміки і хореографії в музично-естетичному вихованні підлітків в загальноосвітніх установах;
- основні моменти з організації роботи дитячого хореографічного колективу, планування його роботи;
- підбір репертуару для різновікових груп дітей.

В даному переліку відсутні і не враховані методи і принципи роботи в професійних танцювальних колективах, а також в позашкільних навчальних закладах, в які направляються випускники вищих мистецьких закладів освіти для подальшого працевлаштування, адже отримана ними кваліфікація дозволяє бути як артистом балету так і хореографом-балетмейстером - викладачем.

Однак, аналіз освітньо-кваліфікаційних вимог та навчальних планів з підготовки за спеціальністю 6.020202, 7.020202 «Хореографія» засвідчує, що між ними є певні розбіжності. Так

в освітньо-кваліфікаційних вимогах вказано, що випускник (спеціаліст-хореограф) повинен мати глибокі знання з педагогіки та досконало володіти прийомами педагогічної майстерності. Проте навчальним планом на вивчення даного предмету відведено тільки від 54 до 108 годин (за вибором ВНЗ), що на нашу думку є недостатнім, оскільки вивчення необхідного обсягу педагогічного матеріалу потребує збільшення кількості годин на їх засвоєння, а програмові вимоги з навчального предмету «Методика роботи з хореографічним колективом» необхідно вдосконалити згідно вимог до підготовки високопрофесійних спеціалістів, а це в свою чергу створить умови для цілісного і повноцінного педагогічного процесу, де цілеспрямована, насичена змістом, організаційно оформлена взаємодія педагогів і студентів буде спрямована на вирішення розвиваючих, навчальних і виховних завдань [3; 4].

Окрім того, аналіз змісту роботи вищих навчальних закладів з підготовки спеціалістів-хореографів засвідчує, що в більшості з них у зміст навчання покладено дещо однобоку підготовку артиста балету або педагога-хореографа, що призводить до чіткого розподілу на виконавське мистецтво та хореографічно-педагогічну підготовку, що не завжди дає бажані результати, оскільки педагогам-хореографам, які займаються викладацькою діяльністю бракує виконавської техніки та концертно-сценічної практики для подальшого вміння чіткої демонстрації, а хореографам-виконавцям, в тому числі і хореографам-балетмейстерам, що окрім виконавської діяльності займаються викладанням бракує певних педагогічних знань. І як наслідок, поєднання цих аспектів, як правило, долається самостійно, інтуїтивно-емпіричним методом (шляхом спроб і помилок) у процесі накопичення досвіду роботи і подальшої самоосвіти, що не завжди приносить бажані результати.

Саме тому, проблема наукового обґрунтування змісту хореографічної освіти у вищому навчальному закладі, систематизація обсягу навчального матеріалу, створення цілісної системи повноцінної підготовки спеціалістів, розробка нових науково-методичних засад в галузі вищої хореографічної освіти належить до актуальних проблем загальної естетичної культури та вимагає подальшої розробки та удосконалення теоретичного курсу по опануванню студентами психолого-педагогічних компонентів у навчальній діяльності, які повинні бути включені в навчальні плани дисципліни «Методика роботи з хореографічним колективом», адже частіше за все спеціаліст-хореограф поєднує у своїй роботі функції педагога, балетмейстера і репетитора, проводить навчальні заняття з опанування основ хореографії, підвищує рівень їх знань, демонструє танцювальні рухи, сприяє підвищенню рівня виконавської техніки й відповідних умінь, займається постановкою танцювального виставу - створює художній задум, композицію і малюнок, підбирає музику і костюми, працює над чіткістю та синхронністю елементів танцю, комбінаціями з танцювальних рухів, виразними засобами, виконавською майстерністю учасників.

В обов'язки педагога-хореографа входить і забезпечення виступів колективу на концертах, оглядах, фестивалях. Саме тому він повинен вміло поєднувати творчу художню роботу з навчально-виховною, для чого він повинен мати відповідну підготовку в області хореографії, знати її теорію і методику, володіти основами теорії музики, сценографії, костюма. Добре орієнтуватися в питаннях як загальної та вікової педагогіки, психології, анатомії, фізіології.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних вимог з підготовки педагогічних кадрів у галузі хореографічного мистецтва дозволяє зробити висновок, що в основу логіки і змісту спеціальної підготовки покладено оволодіння загальними принципами створення хореографічного твору та специфічними педагогічними методами, оскільки хореограф є не тільки творцем але й учителем.

Саме тому, як на нашу думку, викладання навчальних дисциплін з хореографії як у вищих педагогічних так і у мистецьких навчальних закладах повинно базуватися на ряді принципів, а саме: виховному характері учіння, який ґрунтується на ідеї народності навчання, науковості, систематичності, доступності і

посильності навчання, свідомій навчально-пізнавальній активності студента, наочності навчання, відповідності методів навчання індивідуальним психологічним особливостям і природним фізичним даним студентів.

Реалізація принципу виховного характеру учіння включає декілька напрямків: зв'язок змісту навчального матеріалу з суспільно-політичним життям країни, з сучасною наукою і мистецькими надбаннями, формування матеріалістичного світогляду, наукового підходу до розуміння світу і його законів, виховання моральних якостей особистості, формування почуттів, переживань, вражень, які виникають в процесі навчання, розвиток і формування розумових здібностей.

Головне педагогічне завдання навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, що здійснюють підготовку спеціалістів-хореографів є розкриття індивідуальності, вихо-

вання хореографа-творця, який володіє високим інтелектом, абстрактним і парадоксальним мисленням, способами виразу внутрішнього світу через індивідуальну форму руху, а також педагогічними прийомами передачі своїх ідей, задумів і знань учням-виконавцям в процесі майбутньої професійної діяльності.

Викладені вище судження свідчать про те, що в сучасних умовах, коли розширюються вимоги щодо професійних якостей висококваліфікованих кадрів за спеціальністю «Хореографія», необхідним є створення структурно-функціональної моделі безперервної, багаторівневої та методично обґрунтованої їх підготовки.

Усе це в сукупності допоможе усунути розбіжності, які ставляться до вимог підготовки педагогів-хореографів і реальним станом цього процесу, в якому він перебуває в сьогоденні.

Література та джерела

1. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / [З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд]. – 3-є вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
2. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. / З.І.Слєпкань – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
3. Стасько Б.В. Педагогічне спрямування хореографічної підготовки майбутніх учителів початкових класів: [Текст] / Б.В.Стасько. – К., 1993. – 142с.
4. Фриз П.І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми: Навч.-метод. посіб. / П.І.Фриз. – Дрогобич: ДДПУ. – 2006 – 198 с.
5. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: Навч. посіб. – К.: Знання, 2007. – 358 с.

В статтє автор анализуєт образовательно профессиональные программы подготовки педагогов-хореографов в высших художественных учебных заведениях и учителей ритмики и хореографии в педагогических институтах, обосновывает пути их практической реализации.

Ключевые слова: высшее образование, хореографическая подготовка, подготовка специалистов, специальность «Хореография».

In this article the author examines the educational and professional programs to prepare teachers choreographers in higher arts education institutions and teachers rhythms and choreography in educational institutions, and justify the ways of their implementation.

Key words: higher education, choreographic preparation, preparation of specialists, speciality, is «Choreography».

УДК 37.01 (477.87) «1938»

АКТУАЛЬНІ ВИКЛИКИ ОСТАННЬОГО КОНГРЕСУ ПЕДАГОГІЧНОГО ТОВАРИСТВА «УЧИТЕЛЬСЬКА ГРОМАДА»

Шикітка Галина Миколаївна,
м.Ужгород

У науковій статті проаналізовано найголовніші питання освітньо-виховного дискурсу, які виносилися на обговорення учасниками Восьмого конгресу педагогічного товариства «Учительська громада», що відбувся в Ужгороді 2 – 4 липня 1938 року. Узагальнено охарактеризовано суспільно-політичні умови тогочасності й реакцію на них педагогічного загалу. Доведено, що товариство «Учительська громада» наприкінці 30-х років XX століття було однією з наймасовіших та популярних фахових громадських організацій в Закарпатті, користувалося авторитетом як в середовищі культурно-освітньої інтелігенції, так і серед державних службовців.

Хроніка конгресу свідчить про актуалізацію педагогами важливих питань освітнього розвитку регіону, можливостей поширення виховних цінностей, формування почуття громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості.

Ключові слова: Закарпаття, товариство «Учительська громада», конгрес, культурно-освітні проблеми, учительство.

Мета даної статті – аналіз актуальних питань освітньо-виховного дискурсу Восьмого конгресу педагогічного товариства «Учительська громада» (2-4 липня 1938 р.).

Постановка проблеми. Розвиток культурно-освітнього простору Закарпаття наприкінці 1930-х років залежав від тіс-

ної співпраці педагогічної інтелігенції з органами державної влади. Саме закарпатське вчительство постало в авангарді культурно-національного просвітництва й чітко усвідомлювало нагальність прагматичного підходу до системи освіти і виховання, акцентуючи увагу на важливості належного вишколу молоді в умовах стабільного навчального процесу та в контексті національно-патріотичного виховання. «Мовна боротьба», впровадження підручників для шкіл, методичні підходи до освіти й виховання за певною аналогією є проблемними і в контексті сьогодення. Тому важливим є вивчення історичного досвіду в умовах регіонального розвитку такого поліетнічного регіону як Закарпаття, використання компромісних методів і шляхів стабілізації мовно-освітньої парадигми, недопущення або нівелювання наслідків конфліктних ситуацій при вирішенні актуальних складових освітньо-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень з даної проблеми свідчить про важливе ставлення педагогічного загалу до проблем освітньо-виховного простору в краї. Фахові учительські товариства інтегрували у своєму складі кращих носіїв тогочасної педагогічної думки Закарпаття. І хоча в результаті культурно-національного розшарування мережа подібних громадських організацій була досить широкою, в розрізі поставленої мети всі вони без виключення відігравали важливу роль у вирішенні проблемних питань шкільництва. Про це свідчать праці І.Ліхтея, В. та Н. Керецман

[11, с.426-427], В.Химинця, П.Стрічака, Б.Качура, М.Талапканича [15, с.77-79] та ін. Ми ж для дослідження послуговувалися такими першоджерелами як тогочасні періодичні видання.

Основна частина. Дослідження показує, що в умовах демократичного розвитку Чехословацької республіки (1919 – 1939), на практиці реалізованого політичного та національно-культурного плюралізму, легалізовану можливість діяльності отримали чисельні громадські організації, у тому числі й фахові. Зокрема, педагогічний загаль краю в цей час був представлений декількома товариствами, які мали дві характерні відмінності. Перша із них торкається формально-організаційного патронату з боку державних установ або незалежних громадських організацій, під егідою яких вони і діяли. Друга особливість їхньої діяльності крився у національно-культурних, мовних і навіть ідеологічно-політичних розбіжностях, які поділили вчителів на два табори: українофільський та русофільський.

Відтак, не вдаючись до вищевказаних відмінностей, тогочасне Закарпаття в освітньо-виховному просторі представляли такі педагогічні організації та осередки як «Комитет шкільної допомоги» (1919) [11, с.426], «Учительське товариство Подкарпатської Русі» (1920) [15, с.77-78], «Шкільна допомога» (1920) [15, с.78], «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі» (1924) [15, с.78-79], «Товариство учительства горожанських шкіл Подкарпатської Русі» (1924) [18, с.64], «Товариство учителів Греко-католицької єпархії Мукачівської» (1926) [11, с.427], «Народовецьке учительське товариство» (1929) [15, с.79].

Але усе ж наймасовішою й найефективнішою у відстоюванні професійних інтересів педагогічного корпусу регіону в 30-х роках минулого століття стала «Учительська громада», яка вже на 1934 рік нараховувала 1211 фіксованих членів і об'єднувала понад 1800 педагогів [15, с.79]. Акумуляючи передову на той час педагогічну думку, товариство користувалося значним авторитетом в краї. Її постанови стосовно буденних освітньо-виховних справ слугували орієнтиром для вчительського загалу і, що важливо, змушували реагувати на запити органи державної влади, які відповідали за функціонування освіти всіх рівнів. В умовах надзвичайно напружених дискусій з приводу мовно-національного визначення, політизації окремих аспектів громадянського виховання, товариство займало вважену, але одночасно чітку позицію в контексті відстоювання процесу українізації освітнього середовища. Міць педагогічної єдності за висловами сучасників визнавали і найзапекліші національно-ідеологічні вороги українства, підтверджуючи, що «Українська громада» була «найбільшою, найповажнішою ставовою організацією на Підкарпатті і її щира, корисна співпраця з шкільним рефератом мала б неабияке значення для культурно-освітнього піднесення українського населення» [30, с.1].

Тому й цілком зрозумілою була увага до проведення в Ужгороді 2 – 4 липня 1938 року Восьмого конгресу товариства «Учительська громада», рішення якого мали підбити підсумки успіхів та невдач закарпатців на освітній ниві впродовж двадцятирічного перебування краю у складі Чехословацької республіки, а також намітити перспективні напрямки подальшого розвитку в сфері освіти й виховання.

Анонси про його проведення почали з'являтися в газеті «Нова свобода» починаючи з 6-го номера. Так, 21 червня 1938 року на шпальтах новинки привертає увагу заклик: «Учителки! Учителі! Приготовляйтеся на VIII. Конгрес!» [32, с.3]. 30 червня було надруковано вже більш розлогу інформацію, яка свідчала про незмінність намірів організаторів провести конгрес у запланований час: «Учителки! Учителі! Конгрес Учительської Громади відбудеться невідмінно в днях 2 – 3 – 4 липня в Ужгороді. Всі на свій з'їзд!» [33, с.3].

Крім того, було анонсовано проведення у той же час першої конференції молодих учителів. Згідно з оголошенням вона «відбудеться в понеділок 4 липня в великій залі засідань т-ва Просвіта в Ужгороді...» [33, с.3]. Передбачалися виступи й обговорення таких актуальних тем як «Учитель у громадській політиці», «Самооборона вчителя», «Молоде вчительство й культурне відродження підкарпатських українців» тощо. Заклики підтримати Конгрес «Учительської громади» друкувалися на-

передодні та в день його відкриття [34, с.3; 35, с.3].

Про те, з якою серйозністю віднісся оргкомітет до всезагальної акції свідчить зміст «подрібної програми» конгресу, яка була надрукована у «Новій свободі» 1 липня. Вона передбачала публічні заходи на три дні. Зокрема, 2 липня 1938 року порядок денний передбачав відкриття засідання «Учительської громади» й вибір мандатної комісії, звіт керівництва товариства (головного відділу) про діяльність організації та її обговорення, затвердження бюджету й плану на наступний рік. До організаційних питань віднесли й формування нового складу головного відділу й контрольної комісії, затвердження резолюцій, телеграм, які були запропоновані на розгляд учасникам конгресу. Окремо винесли на дискусію проблему підручників і фонетичного правопису [17, с.3].

На 3 липня були заплановані звіти функціонерів та представників відділів, прийняття резолюцій, виступи гостей та інші привітання, а ввечері – літературна вечірка.

Останній робочий день конгресу був відданий молодим учителям, котрі дискутували навколо питань місця й ролі молодого педагога в тогочасних суспільно-політичних умовах [17, с.3]. Як свідчить звіт нарада молодих учителів пройшла надзвичайно плідно [14, с.3; 16, с.2].

3 липня перша сторінка «Нової свободи» була повністю присвячена знаменній події в культурному житті регіону – відкриттю конгресу «Учительської громади». Так, з вітальними листами та побажаннями плідної роботи на адресу педагогів звернулися Августин Волошин, Юліан Ревай, Микола Долинай від імені Першої Руської (Української) Центральної Народної Ради [2, с.1], Олій Брацайко та Степан Клочурак від імені центрального проводу товариства «Просвіта» [36, с.1], той же Степан Клочурак, Йосип Бойчук та Іван Рогач від редколегії українського щоденника «Нова свобода» [20, с.1].

Про значення для всього українства цього маніфестаційного з'їзду крайових учителів свідчать і пафосні слова надії та рішучості у відстоюванні не тільки прав учителів. Очевидним видавалося їх роль у поширенні виховних засад молоді, у формуванні освіченої, морально й духовно стійкої, національно свідомої генерації закарпатців. Тому й з особливою повагою ставилися до вчителів усіх рівнів, віддаючи їм шану за важку працю на ниві освіти і культури, розуміючи ту місію, яку в складних умовах тогочасності виконує педагог: «Учительська Громада, це наша рідна верхівна організація. Це наша національна башта, об яку виломляють собі зуби наші неприятели, це наше вогнище національної свідомості, дисципліни, культурності... У нашій громаді немає особистих егоїстичних інтересів. Перед очима кожного члена Учительської Громади є тільки всенародний інтерес! Вище їх одна ідея перемоги народнього духу, який і переможе!» [29, с.1].

У такому святковому настрої й всенародному піднесенні в ужгородському Народному Домі «Просвіта» розпочав роботу конгрес, який в цілому пройшов організовано й дисципліновано й носив яскраво виражений демонстративно-маніфестаційний характер. Його делегати направили низку вітальних телеграм державним, громадсько-культурним та освітнім діячам. Зокрема, одна з них була адресована президенту Чехословаччини Едварду Бенешу, в якій педагоги завірили главу країни, що працюватимуть на «єдність і неподільність держави, її демократичного ладу й гармонійного співжиття всіх її горожан...» [25, с.1]. Щоправда, частину вимог щодо критичних умов розвитку освітньої галузі в краї, цензура в поміщеному у 18 номері «Нової свободи» тексті телеграми видала, залишивши в пустих рядках строгий надпис «Сконфісовано».

До того ж, було надіслано телеграму прем'єр-міністрові М. Годжі та міністрові шкільництва Франкеві, в якій поряд із запевненнями лояльності до урядової політики наголошено: «Рівночасно українське вчительство Підкарпаття, висловлює протест проти деяких заряджень шкільних урядів, що прямують до великого пониження людської й національної гідності одної частини населення нашої республіки, в даному випадку українського населення Підкарпаття... Українське вчительство звертає Вашу увагу на нездоровий стан в нашому шкільництві і просить Вас

приказати, щоб на перевірку оправданості наших скарг, була вислана спеціальна слідча комісія, та щоб розпорядок про плебісцит і далі зарядження були знесені і повернено опять до мирного ходу навчання нашої шкільної дітвори в її рідній українській мові» [27, с.4].

У телеграмі губернатору Підкарпатської Русі Костянтину Грабарю також з повагою висловлено вдячність за підтримку вчителям, однак з проханням забезпечення національних прав та з вимогою скасування результатів шкільного плебісциту, який «унеможливило вчителювати за вимогами теперішньої дидактики» [23, с.5]. У подібному дусі були сформульовані й інші телеграми [24, с.7; 26, с.7; 28, с.7].

Можемо констатувати, що зміст усіх телеграм промовисто свідчить про позицію «Учительської громади» до освітньо-культурних проблем. Крім того, «Українська громада» займала чітку громадсько-політичну позицію, виступала за єдність держави [9, с.3], жертвувала й фінанси на утримання ужгородського гарнізону (у фонд оборони держави) [31, с.3], відстоювала чистоту української літературної мови [19, с.6] тощо.

Своєю промовою конгрес відкрив тодішній голова товариства Августин Волошин, котрий наголосив на важливості даного зібрання напередодні святкування двадцятирічного ювілею перебування краю у складі демократичної Чехословаччини та в умовах міжнародної обстановки, яка дедалі ставала напруженішою. Говорячи про освітній поступ в краї за цей час, відомий громадський і культурно-освітній діяч резюмував: «Світлий конгрес, до такого становища приводять нас передовсім наші педагогічні погляди на будучу долю нашого народу, бо кожний справедливий критик нашої доби повинен признати, що наше шкільництво за минулих 19 літ зробило значний поступ вперед. Позитивним результатом того поступу є й те, що ми абсолютно недоволені досягнутими здобутками, але маємо ще много дальших домагань і бажань» [1, с.2]. На завершення А.Волошин наголосив на невідступності у мовно-національній дискусії: «Мова нашого народу є мовою чисто українською. Наша організація є найбільшим товариством рідної інтелігенції, в нашої боротьбі важнішу вагу має якість, ніж скількість, тому кличемо всіх до праці над собою!» [1, с.2].

У звітній частині, яку виголосив секретар «Української громади» Василь Свереняк, акцентувалася увага на таких питаннях: «наше завдання в сьогоднішніх тяжких часах», «внутрішня праця Учительської Громади», «управа Учительської Громади», «прийняття на посади вчительських сил», «наша педагогічна праця», «курси оборонного й тілесного виховання», «педагогічні дні», «університетські екстензії» та ін. [8, с.2-5]. В цілому, можна тезисно виділити наступні моменти місця й ролі педагогічного загалу в тогочасних суспільних умовах з точки зору виконання ними цілеспрямованих завдань: 1) виховання шкільне й поза-шкільне приносить корисні наслідки в бурхливому й непевному часі; 2) учительство свідомо будує через виховання молоді й громадянства безпечність держави, а через національне виховання забезпечує утвердження демократії; 3) товариство працює в тому напрямку, щоб абітурієнти середніх шкіл не йшли всі вчителювати, а займали посади в інших галузях; 4) створено «іспитову комісію» для вчителів горожанських шкіл та курси для підготовки вчителів до іспиту (за 1937 рік курси успішно пройшли 102 педагога); 5) зорганізовано педагогічні дні у формі гурткової роботи на місцях; 6) проведено університетські зустрічі та публічні лекції професорів; 7) піддано сумніву результати плебісциту щодо введення російськомовних підручників та ін. [8, с.2-5].

У своїх промовах стосовно українізації освітньо-виховного процесу в краї акцентували посол Ю.Ревай, просвітянин Ю.Брацайко, о.Булик, ректор-каноник Хіра, редактори Д. Німчук та І. Роґач, від студентської молоді С. Росоха та Гафинець [12, с.6; 22, с.7].

Щодо структури товариства, то вона була організаційно розгалужена. Її складали: головний відділ (голова, члени головного відділу та їх заступники, контрольна комісія, редактори друкованих органів), президія товариства, учительська рада, канцелярія, бібліотека. Учительська рада виконувала роль

парламенту з вирішення загальних шкільних справ. Бібліотека «Учительської громади», яка була створена в 1936 році на час проведення конгресу нараховувала 302 томи «фахових книг, потрібних для піднесення вчительського знання» [8, с.3].

Серед основних положень прикінцевої резолюції конгресу, що слугувало дороговказом педагогічних перспектив, варто виділити домагання дотримуватися затверджених у 1933 році мовних положень, введення українського фонетичного правопису у всіх школах краю, призначення на провідні посади шкільних урядів об'єктивних і справедливих службовців, наголошуючи, що «наші школи мають керуватися генеральним статутом, становищем науки й у цілому світі признаними педагогічними засадами» [22, с.7].

Делегатами конгресу було затверджено новий склад головного відділу товариства, котрому судилося розпочати вирішення майбутніх завдань, накреслених прийнятими резолюціями. Так, головою товариства обрали директора Торговельної академії в Мукачеві Августина Штефана. Членами головного відділу стали Юлій Гуснай, Василь Свереняк, Адальберт Балаж, Олександр Полянський, Михайло Ердевдій, Юліан Ревай, Іван Гопко, Іван Гриць, Франц Агій. Їхніми заступниками були іменовані Олександр Маркуш, Юрій Качала, Євген Шерегій, Михайло Мегела, Марія Репасова, Войтех Староста, Єлизавета Петрашківна, Андрій Вучкан, Павло Волощук. До контрольної комісії увійшли Михайло Івашкович, Олександр Тар, Михайло Карбованець, а редакторами періодичних видань, що виходили під патронатом товариства стали Андрій Ворон («Учительський голос») та Іван Васько («Наша школа») [4, с.7]. Представники нового керівного складу товариства відразу приступили до виконання своїх обов'язків і вже 16 липня 1938 року відвідали губернатора Підкарпатської Русі й передали йому два меморандуми, що стосувалися зауважень щодо стану культурно-шкільної політики, педагогічно-адміністративної та організаційно-персональної справи [6, с.2].

З такою ж місією 20 липня делегація «Учительської громади» побували на прийомі в єпископа Мукачівської єпархії Олександра Стойки. Зокрема, йому було офіційно передано меморандум, в якому «українське вчителство домагається полегшення науки й модерного правопису в учительських семінаріях в Ужгороді, далі в інтересі мирного співжиття священиків з учительством і взагалі, щоб деякі священики не вмішувалися односторонньо до штучно викликаного мовного питання на Підкарпатті» [5, с.1].

Проте подальші суспільно-політичні події в державі й, зокрема, в карпатському регіоні унеможливили поступ намічених конгресом справ «Учительської громади». Восени 1938 року Закарпаття опинилося у вирі міжнародного конфлікту, який остаточно призупинив процес розвитку різноманітних сфер суспільного життя краю. Політична криза в чехословацькій державі, окупація значної частини краю угорцями і подальша невдача процесу державотворення Карпатської України фактично зняла з порядку денного всі перспективні плани освітньо-виховного розвитку регіону [7, с.107-126].

Висновки. Таким чином, товариство «Учительська громада» наприкінці 30-х років ХХ століття було однією з наймасовіших та популярних фахових громадських організацій в Закарпатті, користувалося авторитетом як в середовищі культурно-освітньої інтелігенції, так і серед державних службовців.

Восьмий конгрес «Учительської громади», який виявився останнім у історії товариства, показав наявну кризу в культурно-освітній сфері, яка стала наслідком непослідовної та не виваженої політики з боку державної влади. Натомість, чітко проявилася єдність українського вчителства, котре зайняло конструктивну позицію щодо актуальних викликів тогочасності системи шкільної освіти та виховання.

Результати нашого аналізу наводять нас на подальші дослідження умов та ефективності діяльності педагогічних товариств Закарпаття в міжвоєнний період, виявлення можливостей їх реального впливу на розвиток і вдосконалення освітньо-виховної системи, ролі педагогів у формуванні суспільної думки й національної свідомості краю.

Література та джерела

1. Величавий маніфест. з'їзд У.Г. // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.2
2. Вітаємо українських учителів в Ужгороді! // Нова свобода. – 1938. – № 17. – 3 липня. – С.1
3. Вписуйтеся на курси позаочного навчання // Нова свобода. – 1938. – № 17. – 3 липня. – С.3
4. Головний Виділ УГ // Нова свобода. – 1938. – № 19. – 9 липня. – С.7
5. Делегація Учительської Громади в єпископа Олександра // Нова свобода. – 1938. – № 27. – 20 липня. – С.1
6. Делегація Учителів. Громади у п. губернатора // Нова свобода. – 1938. – № 24. – 16 липня. – С. 2.
7. Закарпаття 1919 – 2009 років : історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М.Вегеша, Ч.Фединеца. – Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720 с.
8. Звіт секретаря УГ В. Свереняка // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.2-5
9. З'їзд УГ й держава // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.3
10. Колегині й Колеги! // Нова свобода. – 1938. – № 14. – 30 червня. – С.3
11. Ліхтей І. Діяльність громадських організацій / І.Ліхтей, В.Керецман, Н.Керецман // Нариси історії Закарпаття. – Том II (1918 – 1945). – Ужгород: Закарпаття, 1995. – С.413-429
12. Моментки з з'їзду УГ // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.6-7
13. Народи вчителів соц. демократів // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.5
14. Народи молодих учителів // Нова свобода. – 1938. – № 19. – 9 липня. – С.1
15. Освіта Закарпаття : монографія / [В.В.Химинець, П.П.Стрічак, Б.М.Качур, М.І.Талапканич]. – Ужгород : Карпати, 2009. – 464 с.
16. Перша конференція молодих укр. учителів в Ужгороді // Нова свобода. – 1938. – № 19. – 9 липня. – С.2
17. Подрібна програма VIII. Конгресу Учителів. Громади // Нова свобода. – 1938. – № 15. – 1 липня. – С.3
18. Протокол загальних зборів «Товариства Учителів Горожанських Школ»... // Подкарпатська Русь. – 1925. – № 4. – 15 апреля. – С.64-65
19. Промова Ю. Ревая // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.6
20. Редакційна колегія українського щоденника «Нова свобода» (лист-вітання) // Нова свобода. – 1938. – № 17. – 3 липня. – С.1
21. Резолюція з'їзду УГ про «Нову свободу» // Нова свобода. – 1938. – № 19. – 9 липня. – С.2
22. Резолюція про середні й фахові школи // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.7
23. Телеграма губернаторові // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.5
24. Телеграма до єпископа Олександра // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.7
25. Телеграма з'їзду УГ до президента республіки // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.1
26. Телеграма парламентській культурній комісії. Прага // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.7
27. Телеграма прем'єрові др-ові М. Годжові // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.4
28. Телеграма унів. професорові Гавранкові. Брно // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.7
29. У.Г. // Нова свобода. – 1938. – № 17. – 3 липня. – С.1
30. УГ й шкільний реферат // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.1
31. Ужгородський гарнізон і з'їзд УГ // Нова свобода. – 1938. – № 18. – 5 липня. – С.3
32. Учителі! Учительки! // Нова свобода. – 1938. – № 6. – 21 червня. – С.3
33. Учителі! Учительки! // Нова свобода. – 1938. – № 14. – 30 червня. – С.3
34. Учителі! Учительки! // Нова свобода. – 1938. – № 15. – 1 липня. – С.3
35. Учителі! Учительки! // Нова свобода. – 1938. – № 16. – 2 липня. – С.3
36. Централь товариства «Просвіта» в Ужгороді (лист-вітання) // Нова свобода. – 1938. – № 17. – 3 липня. – С.1
37. Ще моментки з з'їзду УГ // Нова свобода. – 1938. – № 19. – 9 липня. – С.3

В научной статье проанализировано главные вопросы образовательно-воспитательного дискурса, которые выносились на дискуссию участниками Восьмого конгресса педагогического товарищества «Учительская громада», который состоялся в Ужгороде 2 – 4 июля 1938 года. Обобщенно охарактеризовано общественно-политические условия того времени и реакцию на них педагогов. Доведено, что товарищество «Учительская громада» в конце 30-х годов XX века было одним из наиболее массовых та популярных становых общественных организаций Закарпаття, пользовалось авторитетом как в среде культурно-образовательной интеллигенции, так и у государственных чиновников.

Хроника конгресса говорит об актуализации педагогами важных вопросов образовательного развития региона, возможности распространения выховных ценностей, формирования чувства патриотизма, национальной самосознания.

Ключевые слова: Закарпатье, товарищество «Учительская громада», конгресс, культурно-образовательные проблемы, учительство.

In the scientific article the main issues of education and educational discourse, submitted for discussion by the participants of the Eighth Congress of Pedagogical Society «Teachers Community» that took place on July, 2-4, 1938 in Uzhhorod have been analyzed. Social and political conditions of that time and reaction on them of pedagogical society have been generally characterized. It has been proved that «Teachers Community» Society at the end of 30th of XX century was one of the most mass and popular professional public organizations in Transcarpathia, enjoyed authority both in the environment of cultural and educational intelligentsia, and among magistracy.

The chronicle of Congress testifies to actualization by teachers the important questions of region educational development, the opportunity to extend educational values, forming the sense of citizenship, patriotism, national consciousness.

Keywords: Transcarpathia, «Teachers Community» Society, Congress, cultural and educational problems, teaching.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ЕТНОСОМ

Шупла Тетяна Анатоліївна,

м.Ужгород

В статті розглядаються деякі аспекти проблеми соціального управління, зокрема, питання соціально-психологічного управління етносом.

Ключові слова: соціальне управління, етнос, модель соціального управління.

Проблема етнічних меншин є надзвичайно актуальною для України, де проживає дуже багато національностей. Тому ті чи інші аспекти цієї проблеми інтенсивно досліджуються вітчизняними вченими (А.Колібаба, О.Майборода, І.Мигович, Т.Рудницька, М.Токар, В.Туриця та ін.). Проте на сьогоднішній день не достатньо дослідженим є питання соціального управління етносом.

Відзначимо, що соціальне управління – це свідомий, систематичний, організований вплив на суспільство з метою впорядкування, вдосконалення його структури і діяльності, збереження цілісності [1].

Особливою проблемою є соціально-психологічні аспекти влади і управління, її глибинні підсвідомі і емоційно-вольові основи [2].

В працях багатьох сучасних дослідників влада і соціальне управління розглядаються як складний соціальний і психологічний феномен, включений в досить широкий історико-культурний контекст. Дослідники все більше звертаються до релігійної і політичної символіки, політичних ритуалів, які реалізуються в дипломатії, державних обрядах; широко використовують етнографічні матеріали і розглядають психологічні аспекти історії влади, які до цього часу часто залишались в тіні. Мета таких досліджень – виявити механізм реалізації на практиці конкретних психологічних факторів, які сприяють функціонуванню влади [3]. Влада і супроводжуюче її насильство не можуть бути забезпечені без певного психологічного впливу, сугестії. Саме створення владного авторитету – це психологічний акт, необхідними передумовами якого є мотиви покірності, готовності до підкорення. Певні дії представників влади (проведення урочистостей, свят, участь у різних церемоніях) виконують демонстративну, репрезентативну функцію, яка у різних народів в різні часи відігравала важливу роль у створенні психологічних мотивів влади.

Аналізуючи проблеми реалізації влади і соціального управління, дослідники значну увагу звертають на колективні політичні уявлення, які переважають в тому чи іншому суспільстві, тобто уявлення людей про їх місце в навколишньому світі і про свою історію. Ці уявлення базуються на історико-культурній спадщині народу, але можуть бути і спеціально сформованими панівними соціально-політичними силами. Влада часто утверджувалась також через систему міфологічних і релігійних уявлень, характерних для кожного етносу.

Влада і управління людьми – це складний і багатограничний процес взаємодії економічних, соціально-політичних і психологічних факторів, різних соціальних сил і діючих осіб. При цьому владні структури перебувають у певній психологічній і соціальній залежності від тих, ким вони управляють. Цим, зокрема, визначається специфіка психологічного впливу в різних суспільствах і в різні епохи, відмінності методів і ступеню психологічного впливу. Наприклад, в середні віки і навіть раніше, репрезентативна функція влади була набагато ефективнішою, ніж зараз, але разом з тим ірраціональні мотиви, символіка, ритуали не втратили свого значення в управлінні етносом і на сьогоднішній день.

В кожному етносі, як відзначалося раніше, існують певні категорії (істини, краси, добра, достатку та ін.), які виступають основними цінностями етносу. Дані категорії формуються, виходячи з тих цілей і завдань, які ставляться перед конкретним етносом. При цьому важливим питанням, яке вимагає першочергового визначення є: за рахунок яких джерел буде існувати

даний етнос, звідки буде отримувати необхідні засоби для забезпечення життєдіяльності. Вважається, що етнос може існувати в таких випадках: а) забезпечення своєї життєдіяльності за чужий рахунок, але без прямої воєнної агресії; б) шляхом прямої агресії, тобто насильницьким захопленням або присвоєнням чужих матеріальних і людських ресурсів; в) шляхом виробництва, тобто добування засобів існування власною працею і використанням ресурсів, які належать даному етносу.

Розглянемо роль основних категорій етносу в регламентації їх життєдіяльності, використовуючи дані досліджень відомих учених.

Категорія "достатку" регламентує, в основному, поведінку і діяльність членів етносу, їх можливість володіння тими чи іншими ресурсами.

Категорія "добра" регламентує поведінку членів етносу, їх взаємовідносини між собою, ставлення до інших етносів, але менш жорстко, ніж категорія "достаток", використовуючи для свого вираження такий інструментарій, як громадська думка і, визначаючи свої принципи в поняттях "хорошого" і "поганого".

Категорія "краси", на відміну від категорій "добра", яка тільки регламентує поведінку членів етносу, залишає їм більше можливості для самовираження, зберігаючи разом з тим їх орієнтацію на цілі і завдання, значимі для даного етносу. До цієї категорії відносяться стиль архітектури, одягу, зовнішнього вигляду, оформлення житла, єдині зразки "гарного- негарного", що відрізняє один етнос від іншого.

Категорія "істини" є найвищою із всіх категорій етносу. За своєю природою вона настільки абстрактна, що не має прямого відношення до поведінки і діяльності, а регламентує, в основному, свідомість, здатність людини до раціонального мислення, а також підтримує і закріплює три інші категорії.

Г.Цокін [3] відзначає, що цінності етносу раціоналізують ірраціональні (біологічні і соціально-біологічні) потреби його членів, тобто пояснюють їх поведінку і діяльність з погляду справедливого – несправедливого, доброго – злого, гарного – негарного, істинного – помилкового. Ці категорії мають для кожного етносу першочергове значення, оскільки етнос не може бути зруйнованим до тих пір, поки існують його основні цінності, які впливають на його членів наступним чином: 1.) Можуть безпосередньо регламентувати поведінку людини, спонукаючи її поступати в певних ситуаціях певним чином (наприклад, закони); 2.) Можуть не відноситися безпосередньо до поведінки людини, але визначати і регламентувати її свідомість, спосіб мислення, світогляд (наприклад, релігійні вчення, ідеологічні догми).

Цінності етносу можуть впливати на розум людини, або на її емоції, що безпосередньо проявляється в поведінці членів етносу за допомогою законів, норм, правил, які не мають, по суті, емоційного забарвлення. Категорія "добра" намагається регламентувати поведінку людини на основі використання етичних понять, що передбачає різну ступінь їх емоційного забарвлення; категорія "краси" не має прямого відношення до регламентації поведінки людини, але з допомогою установлення естетичних норм, а також емоційного забарвлення різних предметів і явищ навколишньої дійсності регламентує її свідомість; категорія "істини" позбавлена емоційного забарвлення, апелює в основному до свідомості і волі у людини. Із багатьох факторів ефективності управління етносом – визначальним є ставлення етносу до цілей і завдань, які стоять перед ним.

В теорії управління етносом рівень організації (стан етносу) характеризується таким чином: 1.) Нерозуміння цілей і завдань етносу, неусвідомлення свого призначення і нездатність жити так, як вимагає даний етнос; 2.) Нерозуміння цілей і завдань етносу, але відчуття приналежності до нього, здатність і бажання жити згідно установлених норм; 3.) Усвідомлення цілей, завдань етносу, його основних цінностей, але небажання

жити згідно установлених в даному етносі норм; 4.) Усвідомлення цілей і завдань етносу, розуміння і прийняття його основних цінностей, відчуття приналежності до нього і свідомо діяльність по вирішенню завдань, поставлених перед даним етносом.

Вченими запропонована цікава модель управління етносом. В цій моделі для характеристики стилів управління етносу виділені наступні системи координат: регламентація свідомості – регламентація поведінки; стиль управління, заснований на сильній емоційній підтримці – стиль управління, заснований на слабкій емоційній підтримці; високий рівень – низький рівень організації (стану) етносу.

Наприклад, якщо етнос перебуває на низькому рівні організації, що відповідає стану 1, то, в першу чергу, слід користуватися категорією “достатку”, тобто регламентувати об’єм задоволення ірраціональних потреб, зобов’язавши членів етносу через закони, норми і приписи виконувати корисну для нього діяльність.

Якщо етнос перебуває на більш високому рівні організації (2), то доцільно використовувати категорію “добра”, яка регламентує поведінку членів етносу не за допомогою жорстких приписів, а з допомогою етичних норм, тобто тих же нормативних вимог, але виражених менш директивно і більш емоційно забарвлених.

Якщо стан етносу відповідає наступному рівню організації (3), тобто його члени знаходяться на досить високому рівні за своїми знаннями, здібностями, розумінням своїх завдань, але не хочуть їх виконувати, то для подальшого існування етносу необхідне використання категорії “краси”. Мета цієї категорії саме і полягає в тому, щоб розбудити в людях бажання приносити користь своєму етносу, змусити їх відчувати себе невід’ємною його частиною. Нарешті, в етносі з високим рівнем організації (4) люди не тільки розуміють цілі і завдання етносу, але також мають достатню мотивацію для ефективного виконання своїх функцій в етносі. В цьому випадку єдине, що необхідно робити з боку керівництва – це підтримувати серед членів етносу віру в правильність обраного шляху, тобто закріплювати категорію “істини”.

Таким чином по мірі розвитку етносу від низьких до більш високих рівнів організації стиль соціального управління змінюється разом із ситуацією розвитку. Відповідний стиль управління може бути знайдений для кожного конкретного етносу шляхом визначення рівня його організації – точки на шкалі, стану етносу і проведення з цієї точки перпендикуляра до його перетину з кривою і визначення необхідного стилю на моделі.

Розвиток етносу – процес, в ході якого керівництво, визначивши стан етносу, має можливість змінити стиль соціального управління з метою підвищення рівня організації членів етносу. Це вимагає скорочення об’єму регламентації поведінки з одночасним збільшенням емоційної підтримки діючих категорій. Інтенсивно використовуючи цей механізм, керівництво може домогтися підвищення рівня розвитку етносу. Як відмічалося раніше, розвиток етносу до більш високого рівня організації здійснюється поетапно – через послідовне використання в соціальному управлінні категорій “достатку”, “краси”, “добра”, “істини”. При цьому спостерігається наступна закономірність: по мірі підвищення рівня організації етносу необхідно застосовувати стиль соціального управління в напрямку до категорії “істини”; якщо стан етносу погіршується, необхідно змінювати стиль управління в сторону переміщення до категорії “достатку”.

Підкреслимо, що розвиток великих соціальних спільнот – процес довготривалий і поступовий. При цьому, якби вдало не був підібраний стиль управління, трапляються ситуації, коли результативність не виправдовує очікувань управління. Тому лідери етносу, керівники основних його структур повинні бути готовими використати способи втручання для попередження перетворення окремих невдач у незворотний процес руйнування

етносу.

Протидія регресу етносу базується на такому принципі: якщо стан етносу погіршується і рівень його організації знижується, необхідно використовувати стиль управління, який відповідає реальному стану етносу, а не той, який був ефективним перед цим (при більш високому рівні організації етносу). Іншими словами, якщо рівень організації етносу знижується, необхідно змінити стиль управління в напрямку до категорії “достатку”. Так, якщо в конкретному етносі починає слабшати категорія “істини” (люди втрачають віру у сформовані ідеали), то його керівництву слід використати категорію “краси”, тобто спробувати викликати у членів етносу сукупність позитивних почуттів та емоцій, зв’язуючи це з головними цілями етносу, вираженими в художніх та інших емоційно-забарвлених формах (поезія, живопис, скульптура, кіно, театр, архітектура, засоби масової інформації, проведення різних свят та ін.). Якщо після цього стан етносу не покращується і спад продовжується, то варто використати категорію “добра”, тобто впливати на членів етносу з допомогою виховних заходів, моральних принципів, позитивних прикладів, етичних вимог, соціальних санкцій і норм. Якщо і цей стиль не досягне мети у призупиненні соціального регресу, можна вдаватися до використання категорії “достатку”. При цьому стиль соціального управління має передбачати диференційований підхід до різних соціальних груп, які перебувають на різних рівнях організації.

Підсумовуючи все вище сказане, підкреслимо, що соціальне управління повинно здійснюватись з урахуванням національних, вікових, соціально-професійних особливостей об’єкту управління, що у своїй сукупності складає певну культуру цього об’єкту. В культуру входить багато елементів, які умовно можна поділити на 4 основні групи: символи, герої, ритуали, цінності.

Відмінності між національними культурами полягають, перш за все, у відмінностях між основними цінностями, яким відповідають певні символи, герої, ритуали.

Ми повністю поділяємо думку тих авторів, які вважають, що не може бути єдиної системи соціального управління, яка б підходила всім країнам, народам, історичним періодам.

Розробка тієї чи іншої моделі управління етносом завжди вимагає індивідуального підходу, який базується на вивченні організаційної культури соціальної системи. Серед основних факторів, які впливають на організаційну культуру, виділяються ідеальні цілі, домінуючі цінності, стандарти і правила конкретної соціальної системи.

В кожному етносі існують свої цінності і поки вони діють, етнос не може бути зруйнованим. На ефективність управління етносом впливає багато різних факторів: рівень організації населення, керівництва і всієї ієрархії влади, зовнішня протидія і внутрішнє середовище, джерела і умови існування історичного періоду і його особливості. Все це необхідно враховувати при розробці конкретної управлінської стратегії.

Найбільш загальна модель управління етносу базується на диференційованому використанні основних цінностей з метою підвищення організації етносу для вирішення поставлених перед ним завдань. При цьому стиль соціального управління змінюється у відповідності з ситуацією соціального розвитку.

Організаційна культура (включаючи політичну, адміністративно-державну і управлінську діяльність в цілому) повинна проектуватися і впроваджуватися на основі відповідної моделі соціального управління і певних управлінських принципів, основними з яких є: чіткість явленя членів соціальної спільноти про її призначення, мету і завдання; усвідомлення членами цієї спільноти своєї приналежності до неї, своїх прав і обов’язків; чітке визначення домінуючих в суспільстві цінностей і формування на цій основі системи символів, героїв, ритуалів; вивчення і врахування в соціальному управлінні історичних, культурних, етнічних і психологічних особливостей соціальної системи.

Література та джерела

1. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / Під заг. ред. В.І.Воловича. – К.: Український центр духовної культури, 1998. – 736 с.

2. Политология: Энциклопедический словарь / Общ. ред. и сост. Ю.И.Аверьянов. – М.: Политиздат, 1993. – 431 с.
3. Лучицкая С.И. Власть как социальная практика. Исторические и антропологические обследования / С.И.Лучицкая // Вопросы истории. – 1993. - № 6. – С.23-25
4. Щекин Г.В. Теория социального управления / Г.В.Щекин. – К.: МАУП, 2000. – 408 с.

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы социального управления, в частности, вопросы социально-психологического управления этносом.

Ключевые слова: социальное управление, этнос, модель социального управления.

In this article the problem of social management has been considered, particularly the issues of the ethnos management.

Key words: social management, ethnos, the model of social management.

УДК 378.008.6

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

Шпеник Сільвія Золтанівна
Козубовська Ірина Василівна
м.Ужгород

В статті розглядаються питання моніторингу якості вищої освіти США, зокрема етапи його розвитку і типи.

Ключові слова: моніторинг, вища освіта, США.

Однією з найбільш актуальних проблем вищої освіти України є підвищення ефективності навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах. Різні аспекти цієї проблеми досліджувалися вітчизняними вченими (І.Зязюн, А.Капська, В.Кравець, С.Максименко, Н.Ничкало, Л.Романишина, В.Семиченко, А.Степанюк, Г.Терещук, В.Чайка та ін.) Водночас, порівняно мало вивченим продовжує залишатися питання моніторингу якості освіти і його впливу на підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Особливо це стосується досвіду зарубіжних країн і, в першу чергу, США, де є значні здобутки як в теоретичному дослідженні проблеми, так і в практичній організації процедури моніторингу. Окремі дослідження з цієї проблеми проведені зарубіжними і вітчизняними вченими А.Кінг, О.Локшиною, Т.Лукиною Т.Олендр, Р.Тайлер та ін.

Слід підкреслити, що тлумачення самого терміну «моніторинг» доволі відрізняється. Так, під моніторингом розуміють засіб для дослідження реальності в різних науках і засіб забезпечення управління різними видами діяльності.

Термін «моніторинг», що в перекладі означає - контроль, нагляд, спостереження - виник в кінці ХХ століття і застосовувався для позначення цілеспрямованих спостережень за елементами навколишнього природного середовища в просторі і часі. Моніторинг – це постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам.

В Енциклопедії освіти моніторинг в освіті визначається як спеціальна система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [1, с.519].

Вчений О.Ляшенко вважає, що моніторинг все більше набуває статусу дослідження, а не емпіричного збору інформації про властивості та характеристики освітньої системи [2]. Його основне призначення - надання надійної, оперативної і ґрунтовної щодо досягнутого стану освітньої галузі, а також виявлення сутності і причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів, ефективності прийняття рішень і просування освітніх реформ.

Дослідники часто розуміють цей термін як багатостороннє вивчення різних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів або суб'єктів освітнього процесу (моніторинг якості підготовки фахівців з певної спеціальності, матеріально-технічного забезпечення, фінансування), іноді - як відстеження результативності навчально-виховного процесу (моніторинг навчальних досягнень), або ж живають у значенні звичайного педагогічного контролю (моніторинг успішності).

Крім терміну «моніторинг» у науковій літературі зустрічається термін «педагогічний моніторинг», який, на думку вчених, означає цілеспрямоване, спеціально організоване, безперервне спостереження за функціонуванням і розвитком освітнього процесу та його окремих елементів з метою своєчасного прийняття адекватних управлінських рішень на основі аналізу отриманої інформації та педагогічного контролю [3].

У науковій літературі часто мова йде про такі види моніторингу як внутрішній і зовнішній (П.Макгі, Т.Олендр, І.Шимків та ін.).

Внутрішній моніторинг є передумовою розвитку навчального закладу й основою децентралізованих вимірювань процесуальних і демонстративних ознак. Особливістю цього виду моніторингу є те, що це універсальний інструмент забезпечення високих показників якості та підтвердження позитивної динаміки, а також своєчасне попередження, у разі необхідності, про можливі небажані події.

Проведення зовнішнього моніторингу забезпечується управлінськими структурами освіти або незалежними спеціальними установами найчастіше для отримання статистично значущої достовірної інформації.

Моніторинг може розглядатися як система (сукупність взаємопов'язаних елементів: мети проведення, об'єкту відстеження, суб'єктів організації моніторингу, комплексу показників і критеріїв оцінки, методів збору інформації).

Водночас, моніторинг може розглядатися і як процес (послідовний збір різносторонньої інформації про якість освіти, її опрацювання, систематизація, аналіз, оцінка, прогнозування подальшого розвитку, розроблення заходів корекції).

Аналіз наукових досліджень з проблем моніторингу якості освіти засвідчує, що моніторинг не тільки дає можливість відстежувати результати діяльності системи освіти, але й суттєво впливає на якість її функціонування.

Отже, моніторинг - це дослідницький процес, що вимагає постійного й стандартизованого спостереження за різними аспектами надання освітніх послуг; аналізу отриманої інформації.

ції для виявлення змін і попередження виникнення негативних явищ; регулярного оцінювання та прогнозування подальшого розвитку системи вищої освіти, прийняття управлінських рішень.

Моніторинг може розглядатися і як система, і як процес. Це поняття є ширшим, ніж такі поняття, як контроль, оцінка, спостереження.

Якщо в Україні моніторинг якості освіти, зокрема вищої, не набув ще значного розвитку, то в США зародження системи моніторингу якості вищої освіти відбувається ще на початку ХХ століття. У 1900 році була створена Рада, яка контролювала вступ до вищих навчальних закладів, а також починають створюватися асоціації академічних лідерів. В 1906 році був започаткований процес акредитації, який формувався і вдосконалювався спільними зусиллями університетів і професійних асоціацій США упродовж 50 років [4].

Другим етапом у розвитку моніторингу якості вищої освіти США можна вважати 30-60 роки ХХ століття, коли впроваджується новий метод тестування «Програма тестування американських коледжів» для моніторингу якості академічних досягнень й оцінювання здібностей абітурієнтів до здобуття освіти у вищому навчальному закладі.

Впродовж 60-70 років має місце третій етап у розвитку моніторингу освіти в США. Фактично, це є етап утвердження процедур моніторингу на національному рівні. Саме в 1969 році було запроваджено національне оцінювання освітнього прогресу в США.

Щодо четвертого етапу, то він охоплює 80-90 роки, характеризується як етап трансформації, коли відбувається перехід до моніторингу якості вищої освіти як системи. У цей час також започатковується ранжування й оцінювання університетів і викладання окремих дисциплін у різних країнах світу.

Останній етап розвитку моніторингу якості вищої освіти в США, який розпочався в 90- роках, продовжується й сьогодні.

Він характеризується великою кількістю моніторингових об'єктів, удосконаленням процесу акредитації.

Слід підкреслити, що акредитація для вищих навчальних закладів в США є добровільною, але вона організована так, що неакредитований заклад не може розраховувати на фінансову підтримку від федерального уряду і, відповідно, студенти не можуть отримувати стипендію.

Акредитація вищих навчальних закладів здійснюється різними неурядовими акредитаційними установами. Цей процес у США є, фактично, незалежним від уряду.

Сьогодні в США існує понад 50 національних асоціацій, агенцій і центрів для перевірки якості навчальних програм, робота яких координується Федерацією регіональних атестаційних комісій та Національною комісією з акредитації.

Система освіти США вдало поєднує ідеї двох основних типів системи оцінювання якості вищої освіти, які сьогодні найбільш поширені в світовій освітній практиці: система зовнішнього оцінювання – це система, що базується на пріоритетах державних структур, які регулюють розвиток вищої школи (державний контроль, акредитація, розподіл фінансування, порівняння вищих навчальних закладів); система внутрішнього оцінювання – це система, основою якої є внутрішня самооцінка (внутрішній аналіз, самооцінка навчального закладу).

Зовнішнє оцінювання здійснюється у формі акредитації, а внутрішнє оцінювання ґрунтується на компетентності та відповідальності викладачів, керівництва ВНЗ.

Отже, як відзначає Т.Олендр, акредитація освітніх установ США – це своєрідна система колективної саморегуляції для збереження балансу між правами навчальних закладів на академічну свободу і їх відповідальністю перед державою і суспільством [4].

Вважаємо, такий підхід до організації моніторингу якості вищої освіти слушним і вартим впровадження в Україні.

Література та джерела

1. Енциклопедія освіти Академія пед.наук України; / головний редактор В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008 - 1040 с.
2. Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи / заг.ред. О.І.Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
3. Хохлова С.В. Моніторинг качества школьного образования : автореф. дисс. на соиск.научн. степени канд. педагогических наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Хохлова Светлана Викторовна. – Тюмень, 2003. – 240 с.
4. Олендр Т.М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США : дис.канд.пед.наук : спец.13.00.01 / Олендр Тетяна Михайлівна. – Тернопіль, 2011. – 282 с.

В статті розглядаються питання моніторингу якості вищої освіти США, зокрема етапи його розвитку і типи.

Ключевые слова : мониторинг, высшее образование, США.

In this article the questions of the higher education monitoring in USA are considered, especially its development and types.

Key words : monitoring, higher education, USA.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
Ужгородського національного університету**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 23

Статті подані в авторській редакції

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Здано до набору 10.11.2011. Підписано до друку 20.11.2011.

Формат 60х84. Папір офс. Гарнітура Arial Narrow.

Друк офс. Ум. друк. арк. 23,5.

Тираж 300. Замовлення № 76.

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