**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 25

Ужгород – 2012

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – № 25

Редакційна колегія

Головний редактор: **Козубовська І.В.** *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціології і 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, завідувач кафедри німецької філології 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 № 7 від 30 серпня 2012 року

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

© Ужгородський національний університет, 2012

З М І С Т

Акіншева Ірина.
АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ 9
Бабинець Мирослава.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ ДО ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ 10
Байбакова Ольга.
ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 12
Байкєніч Ганна.
МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ З ВИКОРИСТАННЯМ РІЗНИХ ВИДІВ СЛОВЕСНО-ДРУКОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ 14
Бартош Олена.
З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 21
Барчій Магдалина.
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ 29
Безбородих Світлана.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ 32
Бец Ірина.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ 35
Білик Олеся.
ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯПОНІЇ 38
Богдан Людмила.
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ 42
Борис Уляна.
ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ БОГДАНА СТУПАРИКА 44
Брижак Надія.
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 46
Главацька Ольга.
ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АСПЕКТІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ 49
Горбенко Артур.
СТАН ГОТОВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ОФІЦЕРІВ ОРГАНІВ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ДО ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 53
Горват Маріанна.
СУЧАСНИЙ УРОК В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ШЛЯХИ ЙОГО УДОСКОНАЛЕННЯ 56
Горішна Надія.
РЕГУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ 58
Горошнікова Ірина.
ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБОВ'ЯЗКИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У ДІТЕЙ-СИРІТ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ 61
Данко Дана.
ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В МАЙБУТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 63
Демчак Мар'яна, Опачко Магдалина.
РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ: ЕТАПИ І ЧИННИКИ 66
Єнгаличева Ірина.
КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ УЧНЯМИ 70
Жиленко Руслан.
ДОСЛІДЖЕННЯ ШЛЯХОМ УЧАСТІ ЯК ПІДХІД У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ В ГРОМАДІ 72
Завгородня Тетяна.
ГРОМАДЯНСЬКА СПРЯМОВАНІСТЬ БАТЬКІВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО 74
Золотова Ганна.
ПОПЕРЕДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ЯК НАПРЯМОК ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ 76
Зимомря Мирослава.
ГУМАНІСТИЧНА СУТНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ У ЗАКАРПАТТІ УПРОДОВЖ 1919–1939 рр 80
Ісаєвич Світлана.
ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК БАЗА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ПСИХОЛОГІЇ 83
Квас Олена.
ХАРКІВСЬКА ШКОЛА ПЕДОЛОГІЇ, ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТИНИ ТА ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ 85
Кіш Надія.
ПОНЯТТЯ ПРО ТЕХНОЛОГІЮ СИСТЕМНОГО ОПАНУВАННЯ СКЛАДОВИМИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ 88

Кіш-Вайда Ганна.
КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ 91
Козубовська Ірина.
СТВОРЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 93
Козубовський Ростислав.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 96
Коноваленко Вікторія.
ОСОБИСТІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ 97
Кравченко Тетяна, Габовда Анжеліка.
ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ 101
Кузьма-Качур Марія.
СУЧАСНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ 104
Лалак Наталія.
ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В РОБОТУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 107
Леган Вікторія.
ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ 109
Лещук Галина.
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 112
Литвинова Наталія.
ДІАГНОСТИКА СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИКІВ 115
Ліннік Олена.
РІВНІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ 119
Ліщинська-Кравець Галина.
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 122
Луцький Олександр.
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИХ КАДРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ 125
Майборода Ірина.
ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА 129
Микитенко Наталія.
ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ 132
Морська Лілія.
АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ (ESP): ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ПІДХОДУ ТА ЙОГО СПЕЦИФІКА 136
Мочан Тетяна.
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У 1919–1939 рр 139
Ніколаєску Інна.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА-АНДРАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 142
Новікова Тетяна.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 144
Оросова Рената, Староста Володимир.
ЗАСТОСУВАННЯ МІКРОНАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА» В КОШИЦЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ПАВЛА ЙОЗЕФА ШАФАРИКА 148
Петрова Наталія.
ТВОРЧИЙ ХАРАКТЕР НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 151
Петрус Маріанна.
ЕВОЛЮЦІЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ НА ЗАКАРПАТТІ 154
Поліщук Віра.
ПОШУКОВО-ДОСЛІДНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ 157
Поліщук Юрій.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ 160
Попович Анна.
СІМ'Я ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕСУРС ПРОЦЕСУ ДЕІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЇ 163
Постолюк Марія.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН 166
Пришляк Оксана.
ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ 167
Пулим Вікторія.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ ОФІЦЕРІВ З ГУМАНІТАРНИХ ПИТАНЬ 170
Розлуцька Галина, Дацків Ірина.
ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УЖГОРОДІ У 20-30-Х РР. ХХ СТ 173

Сідун Лариса.
ІДЕЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США 175
Сивохоп Едуард, Маріонда Іван.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ 177
Слозанська Ганна.
ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ І МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ НА ПОЧАТКУ XXI СТ. 179
Смук Оксана.
ВПЛИВ СПІЛКУВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, НА РОЗВИТОК ЇЇ ВНУТРІШНЬОГО, СУБ'ЄКТИВНОГО СВІТУ, НА РОЗШИРЕННЯ І ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО І ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ 183
Соломка Едуард.
ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 188
Сорока Ольга.
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 191
Степаненко Людмила.
ЗМІСТОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З МАРГІНАЛЬНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ГРУПАМИ 194
Стойка Олеся.
ДЕРЖАВНІ І НЕДЕРЖАВНІ ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США 196
Стремецька Вікторія.
ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОЇ ДОПОМОГИ НАСЕЛЕННЮ У XIX — НА ПОЧАТКУ XX СТ. 198
Теличко Наталія.
АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 202
Товканець Ганна.
ОСВІТНІ АСПЕКТИ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ЧЕХІЇ 205
Товканець Оксана.
ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПТУ У ПРОЦЕСІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ 209
Тумак Юрій.
ПРОБЛЕМИ ДІЯЛЬНОСТІ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНИХ ТОВАРИСТВ НА СТОРІНКАХ ПРЕСИ БУКОВИНИ (АВСТРО-УГОРСЬКОГО ПЕРІОДУ) 211
Туряниця Василь, Грабовська Тетяна, Грабовський Олександр, Шанта Іван.
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ 213
Фенчак Любов.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 214
Цепкало О.
СУТНІСТЬ СТРАТЕГІЙ СТВОРЕННЯ ВТОРИННОГО ПИСЬМОВОГО НАУКОВОГО ТЕКСТУ ТА ЇХ МІСЦЕ У МОДЕЛІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ 217
Чашечнікова Наталія.
ФОРМУВАННЯ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ НАРОДНИМИ ТАНЦЯМИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ 221
Чейпеш Іванна.
РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ ГАЛУЗІ 223
Чепур Ольга.
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ЛІНІЇ РОЗВИТКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДИТЯЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 226
Чутора Маріанна.
САМОСТИГМАТИЗАЦІЯ ОСІБ З ПСИХІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ЯК РЕАКЦІЯ НА СТИГМАТИЗАЦІЮ СУСПІЛЬСТВОМ 229
Шилінська Інна.
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН 231
Янковець Андрій.
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ 233

CONTENT

Akinsheva Iryna.
ANALYSIS OF CONCEPT OF CIVIL EDUCATION OF PUPILS 9
Babynets Myroslava.
FORMATION OF REDINESS OF FUTURE MANAGEMENT SPECIALISTS TO THE FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION 10
Baybakova Olga.
TO THE ISSUE OF MAKING USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN LEARNING ENGLISH 12
Baykyenich Anna.
EXPERIMENTAL TEHNOLOGY IN TEACHING HISTORY OF UKRAINE TO SENIOUR PUPILS USING DIFFERENT TYPES OF LEARNING VERBAL-PRINTED METHODS IN THE SYSTEM OF STUDENT-ORIENTED EDUCATION. 14
Bartosh Olena.
TO THE HYSTORY OF SOCIAL POLICY AND SOCIAL ASSISTANCE DEVELOPMENT IN GREAT BRITAIN 21
Barchiy Magdalyna.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL QUALITIES FORMATION OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE LEARNING PROCESS 29
Bezborodykh Svitlana.
TRAINING FUTURE COMPETITIVE TEACHERS ON THE BASED OF VALUES SYSTEM 32
Bets Iryna.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SCIENTIFIC RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS - BORDER GUARDS 35
Bilyk Olesya.
SPECIFICITY OF FUNCTIONING OF PRIMARY EDUCATION IN JAPAN 38
Bogdan Ludmyla.
INTERACTIVE EDUCATION TECHNOLOGIES IN TEACHIING ENGLISH TO STUDENTS OF ENGINEERING-TECHNICAL FACULTY 42
Borys Ulyana.
TO THE ISSUE OF NATIONAL IDEA IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF BOGDAN STUPARYK 44
Bryzhak Nadiya.
COMPETENCY-BASED APPROACH IN PREPARING FUTURE TEACHERS 46
Hlavatska Olga.
ORGANIZATION OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE ASPECT OF GENDER-ROLE SOCIALIZATION OF STUDENTS 49
Gorbenko Arthur.
STATE OF PROFESSIONAL MOTIVATION READINESS OF STATE BORDER OFFICERS TO OPERATIONAL PERFORMANCE 53
Gorvat Mariana.
MODERN LESSON IN THE ELEMENTARY SCHOOL: WAYS OF IMPROVEMENT 56
Gorishna Nadiya.
REGULATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF SOCIAL WORKERS: ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE 58
Goroshnikova Iryna.
FORMATION OF IDEAS ABOUT DUTIES AND RESPONSIBILITIES IN ORPHANED TEENAGERS IN THE PROCESS OF LEGAL SOCIALIZATION IN CONDITIONS OF THE BOARDING SCHOOL 61
Danko Dana.
PROFESSIONAL READNESS OF SOCIAL WORKERS TO USE TECHNOLOGIES OF MEDICAL AND SOCIAL WORK IN THEIR FUTURE ACTIVITY 63
Demchak Mariana, Opachko Magdalyna.
DEVELOPMENT AND FORMATION OF VOCATIONAL TRAINING EDUCATION IN TRANSCARPATHIA: STAGES AND FACTORS 66
Yenhalycheva Iryna.
FAIRY-TALE THRAPY AS ONE OF THE METHODS OF CORRECTIVE AND DEVELOPING WORK WITH PEDAGOGICALLY NEGLECTED PUPILS 70
Zhylenko Ruslan.
PARTICIPATORY RESEARCH BY MEANS OF RESEARCH METHODS AS AN APPROACH IN COMMUNITY SOCIAL WORK 72
Zavgorodnya Tetyana.
CIVIC EDUCATION DIRECTIONS OF PARENTAL PEDAGOGICS OF VASYL SUKHOMLYNSKY 74
Zolotova Anna.
PREVENTION OF SOCIAL PROBLEMS AS A DIRECTION OF DRUG ABUSE PREVENTION 76
Zymomrya Myroslava.
HUMANISTIC ESSENCE OF THE AESTHETIC EDUCATION BY MEANS OF FOLK TRADES IN TRANSCARPATHIA 1919–1939 80
Isayevych Svitlana.
PSYCHOLOGICAL CULTURE AS A BASE OF PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGY SPECIALISTS 83
Kvas Olena.
KHARKOV SCHOOL OF PEDOLOGY, RESEARCHING A CHILD AND A CHILD COLLECTIVE 85
Kish Nadiya.
CONCEPT OF TECHNOLOGY OF SYSTEM POSESSING THE COMPONENTS OF CULTURE OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION 88

Kish-Wajda Anna.
STUDENTS COMMUNICATIVE BARRIERS IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGES: A VIEW ON THE PROBLEM 91
Kozubovska Iryna.
ESTABLISHING THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN THE PROCESS OF FOREIGNERS–STUDENTS PROFESSIONAL TRAINING 93
Kozubovskyy Rostyslav.
FORMATION OF REDINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO THE VOLUNTEER WORK AS AN IMPORTANT PRECONDITION OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY 96
Konovalenko Victoria.
THE TEACHER'S PERSONALITY IN TERMS OF EDUCATION HUMANIZATION.....97
Kravchenko Tatyana, Gabovda Angelika.
AUTHENTIC MATERIALS USE IN THE PROCESS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGES COMPETENCE.....101
Kuzma-Kachur Marya.
MODERN INTERPRETATION OF THE CONCEPTUAL APPARATUS OF TRAINING THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER TO THE REALIZATION OF REGIONAL STUDIES WORK.....104
Lalak Natalya.
WAYS OF INCLUSION INTRODUCATION TO THE WORK OF SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS 107
Legan Victoria.
TO THE ISSUE OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO STUDENTS ON NON-LANGUAGE FACULTIES 109
Leshchuk Galyna.
SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF LEISURE'S ACTIVITY.....112
Lytvynova Natalia.
DIAGNOSTICS OF INCLINATION OF AT-RISK ADOLESCENTS TO DRUG ABUSE.....115
Linnik Olena.
LEVELS OF DIALOGIC INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 119
Lishchynska-Kravets Galyna.
FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS AS A PEDAGOGICAL ISSUES 122
Lutsky Oleksandr.
RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MANAGEMENT COMPETENCY OF EXECUTIVE STATE BORDER STAFF OF UKRAINE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 125
Maiboroda Iryna.
SPECIFICITY OF WORKS OF ART PERCEPTION BY JUNIOUR PUPILS 129
Mykytenko Natalia.
PROFESSIONAL COMPONENT IN THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO FUTURE SPECIALISTS OF NON–PHYLOLOGICAL SPECIALITIES 132
Morska Lilia.
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: TO THE HYSTORY AND SPECIFICITY OF APPROACH.....136
Mochan Tatiana.
AESTHETIC EDUCATION IN THE CONTENT OF SCHOOL EDUCATION IN TRANSCARPATHIA (1919-1939) 139
Nikolayesku Inna.
SPECIFICITY OF PROFESSIONAL IMAGE OF TEACHER-ANDRAGOGUE IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION.....142
Novikova Tetyana.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIAL-CULTURAL VALUES FORMATION OF FUTURE OFFICERS - BORDER GUARDS IN THE PROCESS OF TRAINING.....144
Orosova Renata, Starosta Volodymyr.
APPLICATION OF MICRO-TEACHING IN THE PROCESS OF COURSE "GENERAL DIDACTICS" TEACHING IN THE KOSICE UNIVERSITY NAMED AFTER P.J.SAFARIK 148
Petrova Natalia.
CREATIVE NATURE OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES AS A CONDITION OF FORMATION OF INTELLECTUAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS.....151
Petrus Marianna.
EVOLUTION OF FAMILY VALUES IN ZAKARPATTIA.....154
Polishchuk Vira.
RESEARCH TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF SOCIAL WORKERS TRAINING 157
Polishchuk Yuriy.
SPECIFICITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES TO THE WORK WITH DEVIATIVE CHILDREN 160
Popovych Anna.
FAMILY AS AN IMPORTANT RESOURSE OF DEINSTITUTIALIZATION PROCESS 163
Postolyuk Mariya.
SPECIFICITY OF FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF PUPILS IN THE PROCESS OF BIOLOGY DISCIPLINES STUDYING.....166
Pryshlyak Oksana.
SEARCH OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF SOCIAL PEDAGOGUES TRAINING 167
Pulym Victoria.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN POST-GRADUATE TRAINING OF HUMANITARIAN OFFICERS 170

Rozlutska Galyna, Datsko Iryna.
ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF VOCATIONAL SCHOOLS IN UZHGOROD (20-30s XX century) 173
Sidun Larysa.
IDEAS OF POLYCULTURAL EDUCATION IN THE USA SECONDARY PUPILS SCHOOLS 175
Syvohop Edward, Marionda Ivan.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SELF-KNOWLEDGE OF FUTURE OFFICERS AND BORDER GUARDS DURING PHYSICAL TRAINING 177
Slozanska Hanna.
MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT AND MODERNIZATION OF SOCIAL EDUCATION IN AUSTRALIA AT THE BEGINNING OF XXI CENTURY 179
Smuk Oksana.
EFFECT OF COMMUNICATION ON THE FORMATION OF PERSONALITY IN THE DEVELOPMENT OF ITS INTERNAL, SUBJECTIVE WORLD ON THE EXPANDING AND ENRICHING THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL EXPERIENCE 183
Solomka Edward.
LEGAL FRAMEWORK OF GENDER STUDIES 188
Soroka Olga.
COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS 191
Stepanenko Lyudmila.
THEMATIC VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS TO THE INTERACTION WITH MARGINAL SOCIAL GROUPS 194
Stoyka Olesya.
STATE AND PRIVATE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE SYSTEM OF THE USA EDUCATION 196
Stremetska Victoria.
ORGANIZATION OF LABOUR HELP TO THE POPULATION IN XIX - EARLY XX CENTURY. 198
Telychko Natalia.
URGENCY OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS 202
Tovkanets Anna.
EDUCATIONAL ASPECTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT STRATEGY IN CZECH REPUBLIC 205
Tovkanets Oksana.
FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF PUPILS OF PROFESSIONAL VOCATIONAL COLLEGES IN THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION 209
Tumak Yuri.
PROBLEMS OF ACTIVITY OF THE PHYSICAL-SPORT SOCIETIES ON THE PAGES OF BUKOVINA PRESS (AUSTRO-HUNGARIAN PERIOD) 211
Turyanytsya Vasyl, Grabovska Tetiana, Grabovski Oleksandr, Shanta Ivan.
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL INNOVATIONS 213
Fenchak Lyubov.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING HEALTHY LIFESTYLE AMONG FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS 214
Tsepkalo O.
ESSENCE OF STRATEGY DEVELOPMENT OF SECONDARY WRITTEN ACADEMIC TEXT AND ITS PLACE IN THE MODEL OF COMMUNICATIVE COMPETENCY OF TECHNICAL PROFILE SPECIALISTS 217
Chashechnikova Natalia.
FORMING THE INTEREST OF JUNIOUR PUPILS TO FOLK DANCES WORK IN AFTER SCHOOL EDUCATION 221
Cheypesh Ivanna.
ROLE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TOURISM SPECIALISTS 223
Chepur Olga.
PROVIDING THE CREATIVE LINE IN DIFFERENT TYPES OF CHILD ACTIVITIES 226
Chutora Marianna.
SELF-STIGMATIZATION OF PEOPLE WITH MENTAL ILLNESS AS A REACTION TO STIGMATIZATION BY SOCIETY 229
Shylinska Inna.
TO THE ISSUE OF FORMATION OF CULTURE OF PROFESSIONAL SPEECH OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF THE HUMANITARIAN DISCIPLINES STUDYING 231
Yankovets Andriy.
SPECIFICITY OF MACHINE TRANSLATION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS 233

УДК 373.015.31:316.42

АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Акіншева Ірина Петрівна
м.Луганськ

Дана стаття присвячена аналізу концепції громадянського виховання учнів на сучасному етапі. Громадянське виховання − формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, поетично та юридично дієздатною та захищеною. Необхідно зазначити, що важливе місце в громадянському вихованні посідає громадянська освіта – навчання, спрямоване на формування знань про права і обов'язки людини.

Ключові слова: громадянське виховання, завдання громадянського виховання, громадянська освіта, політична культура, національна свідомість, правова культура.

Актуальність громадянського виховання особистості в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості,що мають забезпечити усім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їхніх потенціальних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби в самовизначенні та самоствердженні.

Формування громадянськості є аспектом більш широкого явища, що стосується громадянської культури та політичної ментальності. Ці питання знайшли висвітлення у працях Г.Алмонда, Ж.Блонделя, М.Дюверже та інших. Серед вітчизняних науковців проблеми громадянської та політичної культури досліджувалися у працях В.Андрущенко, В.Бабкіна, І.Бойченка, Л.Губерської, В.Толстих, В.Шинкарука та інших.

Мета даної статті − аналіз концепції громадянського виховання учнів на сучасному етапі.

Процес розбудови й утвердження суверенної, правової, демократичної, соціально орієнтованої держави органічно пов'язаний із становленням громадянського суспільства в Україні, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості народу.

Актуальність громадянського виховання в Україні зумовлюється водночас процесом відродження нації. Для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства. Ці процеси вимагають формування громадянської культури.

Важливу роль у цьому плані відіграють всі ланки системи освіти загалом і громадянська освіта та виховання, зокрема, особливо у суспільстві перехідному, де вони не тільки підтримують, а й закладають основи демократичної ментальності, формують у громадян ідеї та поняття про права і обов'язки людини, виховують здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами [1, с.6].

Сьогодні важливим завданням українського суспільства на шляху до розбудови демократичної держави є виховання громадянина, який бере участь у житті своєї громади. Саме тому школа не лише як освітня інституція, а й передусім як громадський центр та традиційний духовний осередок місцевої спільноти має сприяти розвиткові демократичної політичної культури, формуванню громадянської компетентності, політико-правових знань та громадянської відповідальності молодих людей. Громадянська освіта поступове стає невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі [2, с.15].

Громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, залучати її до суспільного життя, в якому права людини є визначальними.

Завдання громадянського виховання:

- визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство;
- усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;
- формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу; визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості в служінні Батьківщині;
- утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість.
- формування соціальної активності і професійної коплементності особистості на основі таких соціальних умінь: готовність до участі в процесах державотворення, здатність до спільного життя і співпраці в громадянському суспільстві, готовність узяти на себе відповідальність, здатність розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей; формування працелюбності особистості, відповідності за свої дії;
- формування політичної та правової культури засобами громадянської освіти, яка дає знання про політичні системи і владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови;
- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, уміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, уміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дії та вчинків;
- уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способом соціального захисту;
- виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильництва: активне запобігання виявленню деструктивного націоналізму, месіанських настроїв [3].

Важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток політичної культури. Вона включає належну політичну компетентність, знання про типи держав, політичне влаштування суспільства, політичні організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчу систему. Політична культура виявляється також у лояльному і водночас критично вимогливому ставленні людей до держави, її установ, органів влади, у здатності громадян брати участь у прийнятті рішень, які мають впливати на владу.

В сучасних політичних дослідженнях існує понад 30 визна-

чень політичної культури. Значне розходження в поглядах на одне і те ж явище пояснюється його складністю і недостатнім вивченням. Так, Дж.Алмонд і С.Верба визначають політичну культуру як сукупність психологічних орієнтацій людей щодо політичних об'єктів. На їх думку, політична культура нації є особливий розподіл зразків орієнтації стосовно політичних об'єктів серед представників певної нації. Коли ми говоримо про політичну культуру суспільства, зазначають Дж.Алмонд і С.Верба, то маємо на увазі політичну систему, інтеріоризовану в знаннях, почуттях і оцінках населення.

Політична культура являє собою характеристику всього політичного життя, тому її не можна зводити до окремих, хоча й дуже важливих явищ цієї сфери суспільного життя, наприклад, тільки до політичної свідомості або політичної поведінки [4].

Таким чином, можливість формування такої якості як почуття власної гідності, що безпосередньо пов'язане з адекватною самооцінкою учнів, позитивним само сприйняттям, за даними психологів, формується у дітей під впливом навколишнього середовища – в першу чергу, стилю спілкування дорослих. Безумовно, найбільший вплив має сімейне виховання, але стиль взаємин учителя з учнями, особливо в початковій школі, накладає свій відбиток, на ставлення до самого себе.

Література і джерела

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – № 32. – С.6
2. Громадянське виховання // Освіта України. – 10 серпня 2007. – № 59. – С.15
3. Громадянське виховання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://teacher.at.ua/publ/gromadjanske_vikhovannja – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Політична і популярна культури як предмет політичного аналізу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php – Загол. з екрану. – Мова укр.

Дана статья посвященная анализу концепции гражданского воспитания учеников на современном этапе. Гражданское воспитание - формирование гражданственности как интегративной качества личности, которая дает возможность человеку чувствовать себя морально, социально, поэтически и юридически дееспособной и защищенной. Необходимо отметить, что важное место в гражданском воспитании принадлежит гражданскому образованию – обучение, направленное на формирование знаний о правах и обязанностях человека.

Ключевые слова: гражданское воспитание, задачи гражданского воспитания, гражданское образование, политическая культура, национальное сознание, правовая культура.

The author of the article has analysed the conception of civil education of students on the modern stage. Civil education occupies an important place in civil up−bringin, being directed to the formatioin of knowledge on the rights and duties of a person.

Keywords: civil education, tasks of civil education, political culture, national consciousness, legal culture.

УДК 371.13

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ ДО ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГОСПІЛКУВАННЯ

Бабинець Мирослава Миколаївна
м.Ужгород

У даній статті розглядаються комунікативні процеси у менеджменті. Особлива увага звертається на питання формування готовності до іншомовного професійно-ділового спілкування.

Ключові слова : менеджмент, іншомовне професійне спілкування, готовність.

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.

Вітчизняний учений Ф.Хміль слушно зауважує, що менеджмент без комунікації неможливий [1,с.348].

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.

Наприклад, 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 установлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами спільної діяльності, який включає обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [2, с.4].

Таким чином, професійне спілкування можна тлумачити 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.

Сьогодні для успішного розвитку економіки і забезпечення конкурентноздатності на світовому ринку потрібні спеціалісти, які на високому рівні володіють уміннями іншомовного професійного спілкування. Знання іноземних мов стає однією з умов професійної компетентності і попит на таких спеціалістів в майбутньому буде все більше зростати. Сучасні вітчизняні фахівці повинні не тільки уміти читати і перекладати спеціальну іноземну літературу, але й вступати в ділові і міжособистісні контакти.

Все це зумовлює необхідність посилити увагу до проблеми підготовки фахівців до іншомовного професійного спілкування.

Слід відзначити, що деякі загальні аспекти підготовки фахівців в контексті вивчення іноземної мови частково розглядають у своїх працях О.Канюк, В. Кемінь, І. Ключковська, Л.Морська, Н. Микитенко, Л. Онуфрієва, Н. Соболь та ін., проте подібних досліджень дуже мало у сфері менеджменту.

Малодослідженими залишаються також питання готовності майбутніх фахівців до іншомовного спілкування.

Поняття «готовність» виникло в експериментальній психології ще в 70-х роках минулого століття, проте й досі залишається дискусійним. В працях таких відомих учених як К.Платонов, Д.Узнадзе та ін. готовність розглядається як особливий психічний стан, який передбачає мобілізацію всіх сил особистості на виконання певних дій. Готовність виступає як важлива передумова ефективності майбутньої діяльності.

Інші науковці (Б.Ломов, О.Петровський) визначають готовність як властивість особистості, як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, які зумовлюють здатність виконувати певну діяльність на досить високому рівні.

Б.Ананьєв, В.Крутецький, С.Рубінштейн розуміють готовність як підготованість особистості до конкретного виду професійної діяльності і включають в її зміст емоційно-вольову стійкість, комплекс знань, умінь, навичок, бажання максимально використати їх в діяльності тощо.

Цікавою є позиція вченого А.Щебетенка, який використовує поняття «ситуативна» і «завчасна» готовність. Ситуативна готовність розглядається як особливий психічний стан, який характеризується актуалізацією психологічних можливостей, сил людини необхідних для успішних дій в даний інтервал часу (нприклад, психічний стан представника фірми перед переговорами з партнерами). Більш складною є завчасна готовність, яка виникає заздалегідь. В її структуру входять наступні компоненти: позитивне ставлення до професійної діяльності; адекватні вимогам діяльності властивості особистості, її здібності; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно значимі властивості сприймання, мислення, уваги, емоційно-вольових процесів. Безперечно, в процесі виконання завдання ситуативна і завчасна готовність перебувають у взаємодії, формуючи загальну готовність і визначаючи ефективність діяльності. Проте все ж саме завчасна готовність має вирішальне значення.

Готовність майбутніх менеджерів здійснювати іншомовне професійне спілкування є професійною необхідністю, адже від цього в значній мірі залежить успіх ділових контактів з зарубіжними партнерами і задоволеність спеціаліста результатами власної професійної діяльності.

Слід відзначити, що важливість підготовки до іншомовного професійного спілкування визнається переважною більшістю опитаних нами студентів. Так, понад 70% майбутніх менеджерів вважають підготовку до іншомовного професійного спілкування важливою для своєї професії, 24% - бажаною, інші не вбачають у цьому особливої необхідності. Студенти обґрунтовують свої відповіді, вважаючи, що підготовка майбутніх менеджерів до іншомовного професійного спілкування: допомагає успішно проводити переговори з зарубіжними партнерами і досягти позитивних результатів; дозволяє оперативно отримувати професійно важливу інформацію; дає можливість краще зрозуміти зарубіжного партнера і встановити з ним контакт; викликає повагу з боку зарубіжних партнерів; сприяє невимушеності ділового спілкування та ін.

Водночас, понад 90% респондентів відчувають значні труднощі в іншомовному спілкуванні і досить низько оцінюють свою готовність до професійного іншомовного спілкування.

Досвід нашої практичної роботи дає підстави стверджувати, що формування готовності майбутніх менеджерів до іншомовного професійного спілкування передбачає організацію такого типу навчання, в якому були б дотримані принципи комунікативності і забезпечувалась трансформація пізнавальної діяльності у професійну. Оптимальним підходом, який розглядаємо в якості стратегії формування готовності до іншомовного спілкування в рамках професійної підготовки майбутнього фахівця, є комунікативно-контекстний підхід.

Специфіка іншомовного професійного спілкування полягає в тому, що для його ефективного здійснення необхідне системне використання знань з іноземної мови, психології, педагогіки. Тому підготовка до іншомовного професійного спілкування повинна забезпечити фундаментальні знання з цих предметів і, водночас, створити умови для їх системного застосування в ситуаціях професійного спілкування з зарубіжними партнерами.

Це є можливим тільки за умови організації навчання комунікативно-контекстного типу, основною характеристикою якого є моделювання мовою знакових засобів предметного і соціального змісту іншомовного професійного спілкування. Комунікативно-контекстний підхід дозволяє здійснити поступовий перехід від семіотичних моделей навчання, які реалізуються в рамках однієї навчальної дисципліни і забезпечують фундаментальні знання, до соціальних навчальних моделей, в яких відтворюються відносини зайнятих у них людей.

Таким чином, вважаємо, що процес формування готовності до іншомовного професійного спілкування повинен бути представлений послідовною зміною трьох навчальних моделей : семіотичної, імітаційної, соціальної.

Семіотична навчальна модель будується на основі завдань, які передбачають роботу з текстом як з системою , що забезпечує переробку знакової інформації. У цих завданнях у знаковій формі фіксується і утворює простір навчальних текстів конкретна тематика. Завдання, які виконуються студентами, не вимагають особистісного ставлення до навчального матеріалу. Одиницею роботи в семіотичній моделі є мовленнєва дія : говоріння, читання, слухання, письмо. При використанні даної моделі студенти працюють в основному індивідуально під контролем викладача.

Перехід до імітаційної моделі зумовлений специфікою навчання на іноземній мові в немовних вищих навчальних закладах, оскільки, очевидно, викликати інтерес у студента до предмету, який не є профілюючим, можна тільки в тому випадку, якщо студент не просто буде засвоювати навчальний матеріал, але й намагатиметься на цій основі включати себе в ситуації вирішення професійних завдань.

Одиницею роботи студентів в даній моделі є предметна дія, тому навчальні завдання зорієнтовані не тільки на засвоєння інформації, яку містить текст, але і на її співставлення з ситуаціями майбутньої професійної діяльності, отже, таким чином знання набувають для студента особистісного змісту. При використанні імітаційної моделі студенти зазвичай працюють в парах, тріадах, малих групах. Ця модель є перехідною між семіотичною і соціальною моделлю навчання.

В соціальних навчальних моделях завдання отримують динамічний розвиток в спільних колективних форми роботи учасників освітнього процесу. Соціальна модель передбачає включення навчальної діяльності з іноземної мови в аналог майбутньої виробничої діяльності : моделювання в навчальних ситуаціях іншомовного спілкування процесів вирішення професійно-предметних завдань. В соціальних моделях задається предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої ді-

яльності фахівця. Одиницею діяльності студента в цій моделі є вчинок, який розглядається як соціально зумовлена і нормована дія.

В соціальній моделі переважають колективні, групові форми навчальної роботи студентів, тому в процесі взаємодії у них формується не тільки предметна, але й соціальна компетентність.

Підготовка до іншомовного професійного спілкування майбутніх менеджерів передбачає таку організацію навчальних занять, при якій студенти одночасно включаються в іншомовну мовленнєву діяльність і професійну.

Література і джерела

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І.Хміль. – К. : Академвидав, 2007. - 576 с.
2. Липатова Т.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетнтности студентов технических вузов / Т.И.Липатова. - Челябинск, 1992.-164с.

В данной статье рассматриваются коммуникативные процессы в менеджменте. Особое внимание уделено вопросам формирования готовности к иноязычному деловому общения.

Ключевые слова: менеджмент, иноязычное деловое общение, готовность.

In this article the issue of communication in management have been considered. Special attention has been paid to the aspects of professional foreign communication readiness.

Key words: management, professional foreign communication, readiness.

УДК 811.111:378.147

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Байбакова Ольга Олександрівна
м.Ужгород

Стаття присвячена проблемам інноваційних технологій у вивченні англійської мови і аналізу сучасних поглядів на це питання. У статті розкриваються різні підходи щодо вирішення завдання підвищення ефективності вивчення англійської мови.

Ключові слова: інновації, інформаційні технології, комунікативні технології, методи вивчення, навчальний процес.

Впровадження Інтернет-технологій у процес навчання почалося не так давно. Проте, темпи його поширення неймовірно стрімкі. Застосування Інтернет-технологій на заняттях з іноземної мови є ефективним фактором для розвитку мотивації студентів. Сучасність пред'являє все більш високі вимоги до навчання. Інтернет зачіпає практично всі аспекти нашого життя. З використанням Інтернет-ресурсів не доводиться витрачати багато часу на пошуки інформації.

Нові інформаційні та комунікаційні технології руйнують рамки традиційного освітнього процесу. Використання їх веде до подолання вікових, часових і просторових бар'єрів і несе кожному можливість навчатися протягом усього життя. Як показує педагогічний досвід, використання Інтернет-ресурсів цікаве студентам своєю новизною, актуальністю, креативністю і дає можливість виявляти свою активність кожному. У цих умовах викладач тільки сприяє доступу студентів до мережі і більше не є єдиним носієм знань, а стає, скоріше, наставником-консультантом, і координатором, що допомагає розібратися в безмежному потоці інформації. Інтернет-ресурси можна використовувати в різних видах освітньої діяльності: включення в контекст уроку автентичних матеріалів мережі, самостійна робота студентів з метою пошуку інформації в рамках заданої теми, навчання на дистанційних курсах або отримання дистанційної освіти. Існують різні види інтеграції Інтернет-ресурсів у навчальний процес: використання готових навчальних матеріалів, застосування комунікативних служб для участі в обговоренні по заданій темі, створення і використання веб-сторінок і веб-сайтів. На сьогоднішній день викладач іноземної мови повинен уміти добре орієнтуватися у величезній кількості Інтернет-ресурсів, які забезпечують оволодіння іноземною мовою в єдності з культурою її носіїв, а також значною мірою полегшують роботу викладача і підвищують ефективність навчання[3].

Існує багато публікацій і досліджень стосовно використання сучасних методик навчання для підвищення ефективності оволодіння іноземними мовами. Так російський вчений, доктор педагогічних наук, професор, Е.Полат, розглядала питання застосування Інтернету та методу проектів на уроках іноземних мов. Т.Полілова, В.Пономарьова займались питаннями впровадження комп'ютерних технологій при викладанні іноземних мов. М.Ляховицкий, І.Кошман аналізували ефективність технічних засобів у процесі оволодіння іноземними мовами тощо.

Отже, метою цього дослідження є теоретичне обґрунтування методики навчання англійської мови за допомогою технічних засобів. Досягнення мети обумовлює доцільність вирішення наступних задач:

– розглянути сучасні технічні засоби оволодіння іноземними мовами;

– виявити роль комп'ютера та мультимедійних засобів при вивченні іноземних мов;

– розглянути досвід впровадження інформаційних технологій для підвищення ефективності та ліквідації труднощів при засвоєнні англійської мови студентами вищих навчальних закладів [2].

Для вивчення англійської мови використання Інтернету є особливо актуальним, оскільки переважна більшість сайтів всесвітньої павутини на англійській мові. Структура Інтернету досить складна, вона складається з декількох сервісів або служб. Зручно буде розділити основні служби на дві великі групи відповідно до їх функцій - комунікативної та інформаційної. До комунікативних служб можна віднести наступні види зв'язку: електронна пошта, телеконференція, веб-форум, відеоконференція, чат. Інформаційні служби надзвичайно популярні у ви-

кладанні, оскільки вони містять багаті освітніх ресурсів, прості у використанні і майже не потребують додаткового обладнання і матеріальних витрат. Однак треба зазначити, що інформаційні технології, Інтернет-технології - це аж ніяк не панацея на шляху підвищення мотивації і самостійності студентів в процесі вивчення іноземної мови в пізнавальному процесі. Проте сама лише наявність доступу до Інтернет-ресурсів не є гарантом швидкого і якісної мовної освіти. Невірна, методично неграмотно побудована робота студентів з Інтернет-ресурсами сприяє формуванню у студентів помилкових стереотипів і узагальнень про культуру країни досліджуваної мови.

Актуальність застосування нових інформаційних технологій продиктована, перш за все, педагогічними потребами в підвищенні ефективності розвитку навчання, зокрема, потребою формування навичок самостійної навчальної діяльності, дослідницького, креативного підходу в навчанні, формування критичного мислення, нової культури.

В даний час, зі стрімким наростанням обсягу інформації, знання самі по собі перестають бути самоціллю, вони стають умовою для успішної реалізації особистості, її професійної діяльності. У цьому зв'язку важливо допомогти студентам стати активними учасниками процесу навчання і формувати у них потребу в постійному пошуку. Студент повинен чітко розуміти, як знання англійської мови допоможе йому в майбутньому, в роботі. І така мотивація повинна виходити не стільки від викладача, скільки від реального стану речей на ринку праці. І, мабуть, одним з основних переваг Інтернету є доступ до необмеженої кількості свіжої інформації і величезний вибір. Використовуючи Інтернет-ресурси в навчальному процесі, викладач повинен ретельно продумувати свої цілі, оскільки безсистемне використання Інтернет-ресурсів навряд чи дасть бажаний результат, а також забезпечувати студентам необхідну підтримку (створення детальних інструкцій, проведення консультацій).

Останніми роками все частіше піднімається питання про використання нових інформаційних технологій. Це не лише нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою вивчення іноземної мови є формування і розвиток комунікативної культури студентів, навчання практичному опануванню іноземної мови.

Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови практичного опанування мови для кожного студента, вибрати такі методи навчання, які б дозволили кожному студенту проявити свою активність, свою творчість. Завдання викладача − активізувати пізнавальну діяльність студента в процесі вивчення іноземної мови.

Сучасні педагогічні технології такі, як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їх рівня знань.

Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на заняттях з іноземної мови включають: вивчення лексики; відпрацювання вимови; вивчення діалогічної і монологічної мови; вивчення писемності; відпрацювання граматичних явищ.

Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для здобуття будь-якої необхідної студентам і викладачам інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: народознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів та інше.

На заняттях з англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навики і уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати уміння письмової мови; поповнювати словарний запас студентів; формувати у студентів мотивацію до вивчення англійської мови.

Крім того, використовуючи Інтернет-технологій студенти розширюють свій кругозір, налагоджують і підтримують ділові зв'язки і контакти зі своїми однолітками в англомовних країнах.

Студенти можуть брати участь в тестуванні, у вікторинах, конкурсах, що проводяться по мережі Інтернет, переписуватися з однолітками з інших країн, брати участь в чатах, відеоконференціях та інше.

Студенти можуть отримувати інформацію з проблеми, над якою працюють в даний момент в рамках проекту.

Основна мета вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах - формування комунікативної компетенції, всі інші цілі (освітня, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї головної мети. Комунікативний підхід має на увазі навчання спілкуванню і формуванню здібності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету.

На даний час пріоритет віддається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності і гуманізації навчання. Дані принципи роблять можливим розвиток міжкультурної компетенції як компонента комунікативної здатності. Кінцевою метою навчання іноземним мовам є навчання вільному орієнтуванню в іншомовному середовищі і умінню адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто спілкуванню. Сьогодні нові методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному вивченню іноземних мов. Щоб навчити спілкуванню іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які стимулюватимуть вивчення матеріалу і вироблятимуть адекватну поведінку. Цю помилку намагаються виправити нові технології, зокрема Інтернет.

Комунікативний підхід - стратегія, що моделює спілкування, направлена на створення психологічної і мовної готовності до спілкування, на свідоме осмислення матеріалу і способів дій з ним. Для користувача реалізації комунікативного підходу в Інтернеті не представляє особливої складності. Комунікативне завдання треба пропонувати таке, щоб студенти могли обговорювати проблему або ставити питання, причому студенти не просто діляться інформацією, але і оцінюють її. Основним же критерієм, що дозволяє відрізнити цей підхід від інших видів учбової діяльності, є те, що студенти самостійно обирають мовні одиниці для оформлення своїх думок. Використання Інтернету у комунікативному підході дуже добре мотивовано: його мета полягає у тому, щоб зацікавити студентів у вивченні іноземної мови за допомогою накопичення і розширення їх знань і досвіду [3].

Однією з основних вимог, що пред'являються до вчення іноземним мовам з використанням Інтернет-ресурсів, є створення взаємодії на заняттях, що називається в методиці інтерактивністю. Інтерактивність − це "об'єднання, координація і взаємодоповнення зусиль комунікативної мети і результату мовними засобами". Навчаючи справжній мові, Інтернет допомагає у формуванні умінь і навиків розмовної мови, а також у вивченні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість і, отже, ефективність. Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але і змушує студентів адекватно реагувати на них за допомогою іноземної мови.

Однією з технологій, що забезпечує особово-орієнтоване вчення, є метод проектів, як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть підрозділятися на монопроекти, колективні, усно-мовні, видові, письмові та Інтернет - проекти.

Метод проектів формує у студентів комунікативні навики, культуру спілкування, уміння коротко і доступно формулювати думки, терпимо відноситися до думки партнерів по спілкуванню, розвивати уміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, створює мовне середовище, сприяюче виникненню природної потреби в спілкуванні на іноземній мові.

Проектна форма роботи є однією з актуальних технологій, що дозволяють студентам застосувати накопичені знання з

предмету. Студенти розширюють свій кругозір, кордони володіння мовою, отримуючи досвід від практичного використання мови[1].

Впровадження інформаційних технологій у вчення значно різноманітить процес сприйняття і відробітку інформації. Завдяки комп'ютеру, Інтернету і мультимедійним засобам студентам надається унікальна можливість опанування великого об'єму інформації з її подальшим аналізом і сортуванням. Значно розширюється і мотиваційна основа учбової діяльності.

На наш погляд, доцільність комп'ютеризації освітніх установ дозволяє добитися високої ефективності по трьом напрямках: педагогічний, методичний й економічний в порівнянні з традиційними формами виховно-освітньої роботи. Проте не варто забувати, що жодній машині не доступний інтуїтивний аналіз на основі комплексного сприйняття й повноцінного досвіду особи; це можливо лише в безпосередньому міжособовому спілкуванні. Комп'ютер володіє безперечними загально-дидактичними перевагами як засіб вчення, але живого педагога він не може замінити.

При роботі з комп'ютерними технологіями міняється роль педагога, основне завдання якого – підтримувати і направляти розвиток особистості студентів, їх творчий пошук. Стосунки з учнями будуються на принципах співпраці й спільної творчості. У цих умовах неминучий перегляд організаційних форм учбової роботи, що склалися сьогодні [5, с.291].

На основі вищевикладеного матеріалу зробимо наступні висновки:

– завдяки сучасним інформаційним технологіям стає можливим знайомитися з культурою англомовних країн, що включає мовний етикет, особливості мовної поведінки різних людей в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни мови, що вивчається; поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної англійської мови, що відбиває певний етап розвитку культури народу, соціального й політичного облаштування суспільства;

– використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет можна набагато ефективніше вирішувати цілу низку дидактичних завдань під час занять із англійської мови;

– для забезпечення ефективності підготовки перекладачів ділової документації з числа студентів нелінгвістичних спеціальностей, фахівцям рекомендується створювати більш сприятливі умови щодо використання сучасних інформаційних технологій.

Література і джерела

1. Інноваційні технології англійської мови у світлі ідей корпусної лінгвістики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/isp/2008_9-10/7_kaleydoskop.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Використання інноваційних технологій при вивчанні англійської мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Використання інтернет технологій при вивченні англійської мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1093> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Вейхман Г.А. Структурные модели разговорного английского языка / Григорий Абрамович Вейхман. − Москва: Издательство "Международные отношения", 1969. - 224с.
5. Камянова Т.Г. Успешный английский / Татьяна Григорьевна Камянова. − Москва: ООО "Дом Славянской Книги", 2008. - 512с.
6. Поуви Дж. Пособие по педагогической терминологии: Учебное пособие / Дж. Поуви, И.А.Уолш. − Москва: Издательство "Высшая школа", 1982. − 239 с.
7. Почепцов Г.Г. Язык и юмор / Георгий Георгиевич Почепцов. − Киев: Издательство "Высшая школа", 1982. - 328с.

Статья посвящена проблемам инновационных технологий и анализу современных взглядов на этот вопрос. В статье расскрываются разные подходы к решению задачи повышения эффективности изучения английского языка.

Ключевые слова: инновации, информационные технологии, коммуникативные технологии, методы обучения, учебный процесс.

The author of the article has considered the making use of innovational technologies in studying English. The different approaches to the solving of a problem raising the effectiveness of English studying have been analyzed in the article.

Key words: innovations, informational technologies, communicative technologies, methods of studying, educational process.

УДК: 373. 5. 016: 94 (477)

МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ З ВИКОРИСТАННЯМ РІЗНИХ ВИДІВ СЛОВЕСНО-ДРУКОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Байкєніч Ганна Василівна
м.Луганськ

Актуальність викладеного у статті матеріалу обумовлена розглянутими у ній питаннями оптимізації процесу навчання курсу історії України за допомогою текстів, підібраних у відповідності до засад та основних категорій особистісно-орієнтованої освіти. У дослідженні визначено особливості організації і проведення формувального експерименту, доведена ефективність впровадження у навчальний процес визначених видів словесно-друкованих засобів навчання та розробленої методики їх використання у курсі історії України.

Ключові слова: експериментальне навчання, словесно-друковані засоби навчання (тексти), особистісно-орієнтована освіта, ефективність експериментального навчання.

Актуальність дослідження. Сучасний стан народної освіти в області переорієнтації її на рейки особистісно-орієнтованої, нажаль, має не достатнє розповсюдження та підтримку. Сам процес усвідомлення необхідності впровадження даної технології навчання відбувається досить складно та проблематично, оскільки більшість учителів історії залишаються скоріш прихильниками предметно-зорієнтованої освітньої парадигми, ніж

нової моделі навчання. Однак слід розуміти і той фактор, що процес усвідомлення змін у змісті шкільної історичної освіти не відбувається миттєво, оскільки пов'язаний зі зламом усталених поглядів та засвоєнням нових методологічних засад, що потребує багато часу і зусиль. Як наслідок, у певної частини вчителів складається подвійне ставлення до трансформації змісту. З одного боку, вони бачать напрям змін, відчувають необхідність відмовитися від формаційного, партійно-класового підходу як єдино правильного, а з другого, – не усвідомлюють глибинної сутності нових методологічних підходів і не знають, як їх можна застосувати у власній практиці, тому й користуються старими штампами. На нашу думку, саме експериментальне впровадження та підтвердження ефективності деяких аспектів особистісно-орієнтованого навчання як можна краще популяризують та розкривають сутність даної моделі освіти, роблять її більш доступною та зрозумілою для українських учителів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Виходячи з особливості тематики даного дослідження (експериментальне підтвердження висунутої гіпотези), науково-джерельну базу роботи складають переважно монографії та дисертації, які присвячені розробці засад та основних категорій особистісно-орієнтованого навчання: наприклад, монографії О.Ф.Турянської «Теорія та практика особистісно-орієнтованого навчання в школі» [13] та Н.В.Чубур «Особистісно-орієнтоване навчання старшокласників на уроках історії: психолого-методичний аспект» [15] досить ґрунтовно розкривають категорії особистісно-орієнтованої освіти: компоненти змісту історичної освіти, методи організації навчальної діяльності, проблемні ситуації на уроках історії, типологія уроків тощо. Крім того, у своїй дисертації на здобуття наукового ступеню доктора педагогічних наук, О.Ф.Турянська розробила основні критерії оцінювання експериментальної ефективності в особистісно-орієнтованій освіті [6, с.276-293]. Праця С.І.Подмазіна «Особистісно-орієнтована освіта: соціально-філософське дослідження» [7], так само як і попередні монографії, має теоретико-методичний характер та розкриває дану модель навчання в світлі розробок у філософській науці. Робота О.І.Пометун [8] має загально-методичний характер, але кожен розділ та підрозділ у значній мірі розкриває суть питання, саме тому до даної роботи ми звертаємося, коли визначаємо письмові прийоми подачі текстів. Розробляючи засади та принципи аналізу й вимірювання отриманих результатів, ми звертаємося до дисертації Н.В.Чубур на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук [14] та до роботи О.В.Адаменко «Математичні методи у педагогіці та психології» [1], де у доступній формі та досить ґрунтовно розкриваються основні підходи та методи перевірки висунутих гіпотез шляхом математичного і статистичного аналізу отриманих експериментальних результатів.

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговують праці, які носять історично-науковий характер, окремі елементи з яких були використані нами в якості експериментального дидактичного матеріалу. Серед їхніх авторів можна, перш за все, визначити таких науковців, письменників, критиків, державних та політичних діячів, як: Л.Кацва [5], М.С.Волобуєв [4], А.Річицький [11], М.А.Павловський [6], І.Свтіличний [9], М.Мельник [10]. Всі автори є сучасниками тих подій, мова про які йдеться (УРСР під час НЕПу та проголошення незалежності України). Саме тому обрані нами тексти, приклади яких наведено нижче, несуть неабияку предметну, пізнавальну, практичну, смислоутворюючу та соціоадаптуючу цінність; розкривають конкретно-історичні, морально-етичні та естетичні смисли минулого [13, с.95]; мають здатність за умови компетентного використання їх на уроці історії України з поєднанням відповідної системи завдань та вправ вдало (як показав експеримент) моделювати різні педагогічні ситуації (зацікавленості у навчанні та роботі, проблемну ситуацію, морального вибору, рольову, ситуацію особистісної оцінки, успіху у навчанні, ситуацію взаємодії та спілкування [13, с.359]), що говорить про можливість задовільнення різних потреб учнів та розвитку всіх видів інтелекту за допомогою обраних нами текстів у відповідності до теоретико-методичних засад особистісно-орієнтованого навчання.

Не дивлячись на чисельні наукові роботи, які присвячені розробці теорії особистісно-орієнтованої освіти, слід зазначити, що недостатньо уваги науковцями приділено, на нашу думку, видам словесно-друкованих засобів навчання та прийомам їхньої подачі, а тим паче відсутня інформація щодо прийомів їхнього впровадження у шкільну практику та навчальну діяльність.

Метою даного дослідження є висвітлення методично-організаційних аспектів формувального експерименту, який проводився у школах України протягом 2010 –2011 та 2011–2012 навчальних років для практичної апробації нового підходу щодо ефективності впровадження всіх видів словесно-друкованих засобів навчання, які розроблені з урахуванням використання адекватних прийомів письмової подачі текстів у відповідності до вимог особистісно-орієнтованої освіти.

Виклад основного матеріалу. Мабуть, не існує в світі такої науки, яка б обійшлася без вимірювання та порівнянь. У наш час неприпустимо будувати теорії виключно на життєвому досвіді або ж на здоровому глузді [1, с.4]. Наразі експериментально доведена теорія або гіпотеза несе в собі значно більшу цінність, ніж, та яка так і залишилася теорією.

У результаті теоретичних та констатувальних досліджень нами було сформульовано гіпотезу, що перевірялась під час методично-формувального експерименту. Це було припущення, що словесно-друковані засоби навчання (тексти), які подаються учням здебільшого у формі шкільних навчаючих виданнях (підручники, робочі зошити на друкованій основі, хрестоматії, словники, додаткові посібники тощо) матимуть найбільш сприятливий інформаційний, духовно-естетичний, соціокультурний та ціннісний вплив на кожну особистість у процесі навчання історії України якщо:

а) навчальні тексти (а особливо це стосується текстів, які подані у підручниках з історії України) розробляти і надавати у відповідності до інтелектуальних, моральних, психологічних, комунікативних, творчих і операційних здібностей і потреб школярів;

б) словесно-друковані засоби навчання (тексти) стануть повноцінним елементом системи особистісно-орієнтованого навчання, а саме: адекватним засобом засвоєння учнями кожного компоненту змісту шкільної історичної освіти [12, с.115-154]; адекватним засобом організації кожного методу організації навчальної діяльності учнів [12, с.205-279]; одним із найважливіших запорук успішного розвитку всіх видів інтелекту учнів у процесі навчання історії в школі [12, с.207]; однією з умов вдалого задовільнення всіх потреб школярів [12, с.359];

в) словесно-друковані засоби навчання використовувати в необхідній кількості і найліпшій якості для комплексного розкриття конкретно-історичних, морально-естетичних та етичних смислів минулого;

г) за допомогою індивідуальних прийомів письмової подачі матеріалу у виданнях створювати умови для комплексної взаємодії словесно-друкованих засобів навчання з усією системою особистісно-орієнтованої освіти (цілями, компонентами змісту історичної освіти, методами організації навчальної діяльності, типами уроків тощо).

Характеризуючи методичні особливості організації та впровадження експериментального навчання з історії України серед учнів старшої школи, слід, найперше, звернутися до визначення словесно-друкованих засобів навчання (текстів) та їх видів у системі особистісно-орієнтованої освіти, оскільки саме методика використання текстів на уроках з історії України і є предметом нашого дослідження.

Отже, *словесно-друковані засоби навчання* (в рамках особистісно-орієнтованої освіти) – це сукупність функціонально спрямованих *видів текстів*, які своєю організацією напряму

залежать від компонентів змісту історичної освіти та виконуваних ними функцій, напрочуд важливих для підлітків. Важливою рисою особистісно-орієнтовного навчання є тісна взаємодія компонентів змісту історичної освіти, їх функціональних особливостей, методів організації навчальної діяльності з видами потреб та інтелекту школярів [12, с.217]. Виходячи з цього, в основу добору та класифікації видів словесно-друкованих засобів навчання в системі особистісно-орієнтованої освіти (в даному випадку, посилаючись на наше визначення поняття словесно-друкованих засобів навчання, види словесно-друкованих засобів ототожнюються з видами текстів, оскільки мають друковану основу та головний і єдиний інструмент – слово) покладено *компонентно-функціональний підхід.* Тобто, кожен вид даних засобів навчання має відповідати конкретному компоненту змісту історичної освіти в залежності від його методичного призначення та функціональної векторності.

• *навчально-пізнавальні* словесно-друковані засоби навчання (тексти) носять історико-інформаційний репродуктивний характер. Даний вид текстів було визначено у відповідності до *розвивально-навчальної функції* освітнього процесу та інформаційного компоненту змісту історичної освіти. Такі тексти мають бути скеровані на отримання певного масиву знань школярами та розвиток академічного інтелекту особистості, її пізнавальних потреб. До даного виду словесно-друкованих засобів навчання можуть належати як окремі параграфи підручника (підпункти, розділи тощо), так і повні шкільні навчальні видання, допоміжні книги для читання, які скеровані на засвоєння історичного матеріалу, фактів, подій, зв'язків. Також, якщо мова йде про будь-який з видів текстів, то слід, безумовно, говорити і про прийоми письмової подачі кожного з них. Так, навчально-пізнавальні тексти виражаються за допомогою таких прийомів, які відповідають виключно даному виду тексту: сюжетне та образне оповідання, картинний і аналітичний опис, образна й узагальнена характеристика, пояснення, міркування, стисле повідомлення тощо.

• *операційно-спрямовані (інструктивні) тексти* носять предметно-інструктивний характер та сприяють розвитку як предметних, так і загальних умінь і навичок. Даний вид словесно-друкованих засобів навчання носить *розвивальну функцію* історичної освіти та відповідає операційному компоненту змісту шкільної історичної освіти. Оскільки основним способом, що забезпечує оволодіння навичками прийомів діяльності є вправи та завдання, то до даного виду текстів словесно-друкованих засобів навчання належать, перш за все, пам'ятки, питання та завдання до параграфів, тем, розділів підручника, навіть окремі параграфи, які спрямовані на формування та розвиток окремих предметних та загальних вмінь, робочі зошити з друкованою основою з відповідною системою завдань.

• *ціннісно-орієнтовані тексти* надають інформаційну основу для оцінки минулого з різних позицій, відкривають для підлітків можливість набуття досвіду переживання власних історичних відкриттів методом порівняння чи то певних точок зору, чи то тексту підручника з історичним джерелом. Ціннісно-орієнтовані тексти є базою для формування та розвитку аксіологічної свідомості особистості і виконують виховну та, відповідно,– аксіологічну функцію вивчення історії в школі. До таких текстів належать хрестоматійні матеріали з аксіологічною основою, окремі джерела та документальні матеріали, певні підручниківські параграфи та відповідні завдання, художні та наукові твори, передбачені програмою в рамках конкретної тематики тощо. Єдина умова класифікації текстів як ціннісно-орієнтованих – їхня аксіологічна направленість. Такий вид словесно-друкованих засобів навчання сприяє морально-естетичному самовизначенню учнів, допомагає збудувати особисту пріоритетну лінію цінностей та виховує патріотичного громадянина своєї країни. Прийоми, які виражають даний вид текстів: аксіологічно скероване сюжетне оповідання, міркувальне викладення, картинний опис з елементами міркування тощо;

• *проблемні тексти* виконують *розвивальну функцію* та аналогічну задачу шкільного освітянського процесу, носять проблемний характер та скеровані на розвиток творчих здібностей і нахилів учнів. Такі тексти (один з видів словесно-друкованих засобів навчання) нерозривно пов'язані з творчо-пошуковим компонентом змістом історичної освіти, направлені на розвиток творчо-пошукових потреб і креативного інтелекту особистості. Дуже важливо, щоб такі тексти сприяли розвитку пошукової активності школярів, яка набувається особистістю в процесі успішного вирішення життєвих та навчальних проблем. Для цього необхідно, щоб сучасні підручники, хрестоматії, робочі зошити та інші навчаючі видання містили елементи проблемного викладення інформації з тієї чи іншої теми та системи контролю і перевірки знань та умінь, направлених на розвиток творчих здібностей та нахилів підлітків. Серед прийомів, які характеризують письмове викладення творчо-пошукових текстів є – міркувальне викладення, пам'ятки творчо-пошукового характеру, творчо-пошукова система вправ і завдань тощо;

• *комунікативно-орієнтовані (інтерактивні) тексти* – види словесно-друкованих засобів навчання, які дозволяють розв'язати виховну задачу історичної освіти, що пов'язана з процесом соціалізації школярів та виконують виховну і соціальну функції навчання. Дані інтерактивні види текстів пов'язані з комунікативним компонентом змісту історичної освіти, спрямовані на розвиток соціального інтелекту та задовільнення потреб у спілкуванні. Такі тексти (завдання) мають відрізнятися діалогічним або полілогічним викладенням матеріалу (окремі параграфи підручників; відповідна до теми добірка джерел та документів, під час опрацювання якої передбачається групова або колективна робота, конкретні теми в робочих зошитах, спрямовані на групове співробітництво тощо), засадами системності та інтерактивного спілкування.

Методика експериментального навчання (формувальний експеримент) полягала у: по-перше, розробці всіх видів текстів у відповідності до теоретико-методичних засад та адекватно до прийомів письмової подачі кожного виду словесно-друкованих засобів навчання; по-друге, впровадженні розроблених текстів у шкільний курс викладання історії України в загальноосвітніх закладах; по-третє, контролі, спостереженні та статистичному підрахунку результатів експериментального навчання (практичному доведенні ефективності висунутої гіпотези). Якщо говорити про організаційне забезпечення, то у експерименті брало участь 765 учнів 10-х, 11-х класів з чотирьох областей країни (Київська, Луганська, Полтавська та Івано-Франківська області). Всі без винятку учні (як контрольних, так і експериментальних класів), проходили вхідний та вихідний контроль за розробленими нами системами завдань та вправ у відповідності до особистісно-орієнтованого навчання. Дані завдання до контролів відрізнялися від класичних тим, що рівні у них формувалися не за досягненнями знань (низький, достатній, високий тощо) [7, с.107], а за методами діяльності учнів (пізнавальні завдання, практичні, ціннісно-орієнтовані та творчо-пошукові). Як бачимо, кожен з видів завдань відповідає характерному тільки для нього розвитку інтелекту (пізнавальний – академічному інтелекту, практичний – практичному, ціннісно-орієнтований – естетичному, а творчо-пошуковий – креативному). Саме тому даний спосіб «вимірювання» ефективності експериментального навчання, на нашу думку, є найбільш об'єктивним та «прозорим». Крім того, діти, виконуючи подібні завдання, отримували не одну оцінку, а чотири – тобто, окремий бал за кожний вид завдань. Слід при цьому зауважити, що перші два види завдань (пізнавальний та практичний) носили репродуктивний характер. Учні відповідали, здебільшого, на тестові запитання, а кожен вид характеризувався своїми організаційними особливостями (наприклад, пізнавальний відображав знання учнів з теоретичного та фактичного матеріалу – «Що, де, хто, коли?» тощо, а тести практичного характеру виявляли здатність учнів до виконання конкретних завдань – «заповніть таблицю, встановіть послідов-

ність подій тощо). Саме тому, перші дві оцінки за виконання перших двох рівнів не могли перевищувати 9 балів [12, с.171]. Завдання останніх двох видів завдань (ціннісно-орієнтованого та творчо-пошукового) ставили учнів у ситуацію вибору, оскільки з трьох запропонованих запитань слід було обрати тільки одне за власним уподобанням. Крім того, ці завдання не носили примусовий характер, саме тому після проходження експериментальними класами експерименту, ми можемо об'єктивно «виміряти» не тільки «якісні», але й «кількісні» показники результатів (скільки учнів бажають висловити власну думку та висунути цікаві гіпотези, оскільки саме на це були зорієнтовані запитання останніх двох рівнів).

Після проведення вхідного контролю серед усіх учнів, які брали участь у експерименті, вчителі історії експериментальних класів впроваджували у викладацьку практику розроблені нами тексти у вигляді письмових матеріалів, що роздавалися кожному учню та опрацьовувалися або всім класом одразу, або індивідуально, або ж групами (завдання для опрацювання додавалися до текстів). Якщо говорити про висвітлення прикладів, розроблених нами текстів, то, вважаємо за потрібне, виділити деякі з них разом з системами завдань та запитань до них.

НАВЧАЛЬО-ПІЗНАВАЛЬНІ ТЕКСТИ:

Урок з історії України **10 класу *«Впровадження непу та радянська українізація в СРСР».***

Тема: «Українська СРР в умовах нової економічної політики (1921–1928 роки)».

«Золотим періодом радянської епохи можна по праву вважати період Нової економічної політики (1921–1928 рр.), враховуючи грандіозність розв'язання тодішніх завдань. Отже, після Громадянської війни в умовах мирного часу «воєнний комунізм» виявився напрочуд неефективним методом господарювання. Певні обставини змусили В. Леніна залишити комуністичний штурм і зробити крок на зустріч ринку. В самому керівництві не було єдності щодо розуміння сутності непу: будувати соціалізм, використовуючи товарно-грошові відносини, конкуренцію, приватну ініціативу та іноземний капітал вважалося абсолютно немислимим.

Різко негативну позицію щодо непу зайняли Л.Троцький, Л.Каменев, Г.Зіновьєв тощо. Однак, враховуючи критичну ситуацію у країні, було вирішено піти селянам на поступки. Та все одно, нова економічна політика розглядалася керівництвом головним чином з точки зору тактики, а не провідного стратегічного курсу. Тривалість курсу залежала від перспективи світової революції на Заході.

Вдихнути життя у націоналізований сектор були здатні лише ринкові відносини, які не могли за своєю сутністю існувати без кредитно-фінансових закладів, саме тому керівництво розпочало неп з відновлення знищеного. Для державної влади, яка була націлена на знищення ринку і товарно-грошових відносин ця реформа була найбільшим досягненням. Вона забезпечила успіх непу, оскільки була проведена зі знанням законів ринку.

Комплексне впровадження непу дозволило за короткий термін не лише перейти від командної до господарської ринкової системи, а й відродити економіку країни» [5, с.13].

Завдання та запитання:

1. Чому, як ви вважаєте, багато хто з тогочасних керівників держави не уявляли соціалізм, побудований на товарно-ринкових відносинах?

2.Пригадайте, на яких засадах існує та впроваджує свою політику і реформи соціалістична держава? Чи належав СРСР до їхнього складу? Відповідь обґрунтуйте.

3. Чи поділяєте ви думку автора стосовно того, що неп була найбільшим досягненням Радянської влади, особливо з точки зору грошової реформи та переходу на ринкові відносини?

4. Поряд з позитивними характеристиками впровадження непу (зазначені у документі) подумайте, які негативні риси та наслідки мала дана реформа?

Урок з історії України **11класу *«Здобуття Україною незалежності».***

Тема: «Розпад Радянського Союзу та проголошення незалежності України (1985–1991рр.)»

«Небезпечна особливість національної катастрофи України полягає в тому, що вона розвивається паралельно в усіх сферах економічної системи. Врахуйте, криза системи управління, аналогічно до ураження центральної нервової системи людини, паралізує всю економічну систему навіть за умов, коли окремо взята кожна складова її має потенційні можливості для функціонування.

Наслідки вже сьогодні не просто сумні, а жахливі та шокуючі. Падіння ВВП – більш як 61% безробіття (з прихованим) – 40%, а в науці – 90%. Понад 80% населення – за межею бідності, лише 1% українців живе заможно. У 1991 році 11,6 млн. працівників, тобто кожен другий із зайнятих у різних галузях, не отримали вчасно заробітної плати. Україна не тільки не знайшла ніші на західному ринку, а майже повністю втратила свій внутрішній ринок, бо на ринку України 92% – імпортні товари. При цьому товарів широкого вжитку – 95%...

У нас, порівняно з 1990 роком, виробництво зерна скоротилося на 58%, цукру і м'яса – на 60%, молока – на 76%, поголів'я великої рогатої худобу – на 52%, овець – на 80%, свиней – на 81%. У магазинах України 92% імпортних харчових продуктів. Це – найбільша загроза національній безпеці…

Чого можна чекати від такої несучасної промисловості? То, може, люди наші такі недолугі? Ба, ні! Сьогодні 6000 учених, які покинули Україну, є провідними фахівцями поважних фірм світу. 30% фінансування нашої науки сьогодні – іноземні замовлення. Цілі інститути працюють на Південну Корею та інші розвинені країни.

Чому так сталося, що кваліфікована праця – робітника, вченого, інженера, лікаря, вчителя, артиста тощо, тобто те, на що роблять ставку розвинені країни, – у нас відсунута на узбіччя?..»

З виступу народного депутата України М. Павловського [6, с.14-15].

Запитання та завдання:

1. Чим, в першу чергу, були обумовлені такі різкі негативні зміни у розвитку агропромислового комплексу, у економічних показниках, у погіршенні загального становища України у 1991 році на відміну від попередніх (1988–1990) років?

2. Як ви вважаєте, чому Україна стала тереном парадоксів та непорозумінь, не властивих для інших пострадянських країн? Чому керівництво не зробило ставку на робочу силу, наукову галузь, на збільшення виробничого потенціалу тощо, як інші країни, що здобули згодом певний позитивний результаті рейтинг у загальному розвитку?

ІНСТРУКТИВНИЙ ТЕКСТ:

Урок з історії України **11 класу *«Перебудова Радянського Союзу і Україна».***

Тема: «Розпад Радянського Союзу та проголошення незалежності України (1985–1991рр.)»

«Горбачов у 1985 році розпочав свою каденцію у традиційному стилі своїх попередників. У жовтні 1985 року з'явився проект програми КПРС, в якому можна було прочитати такі декларації: «Видатне завоювання соціалізму – розв'язанні національного питання…» і «…соціалізм у нашій країні переміг повністю і остаточно». Ціла програма була переповнена того роду фразеологією старих часів. У березні 1986 року опубліковано постанову XXVII з'їду КПРС із заголовком «Основні напрями економічного та соціального розвитку СРСР на 1986–1990 роки і на період до 2000 року». Там зроблено стандартну оцінку одинадцятої п'ятирічки 1981–1985 років, накреслено більш детальні плани на дванадцяту – 1986–1990 років і в загальних рисах плани на тринадцяту та чотирнадцяту п'ятирічки.

В липні 1987 року вийшов закон про державне підприємство. Характеристика цього документу є схоплена у вступі до

нього: «Цей закон… зміцнює державу… власність на засоби виробництва в промисловості, будівництві, агропромисловому комплексі,.. розширює можливості участі трудових колективів в управлінні підприємствами… поглиблює централізовані засади в розв'язанні найважливіших завдань розвитку народного господарства як єдиного цілого… передбачає використання повного господарського розрахунку і самофінансування… і розвиток самоврядування…». Це означало, що планування інвестицій, цін, кількості та якості товарів та послуг мали залишатися в руках плановика і держави. Основна зміна в тому законі – це наголос на повний господарський розрахунок, самофінансування підприємств та збільшення їхньої автономії. Крім цього, надлишок чистого доходу мала залишатися у підприємств, а не передаватися державі. В інших актах та статутах також жодних натяків на перехід до економіки вільних ринків немає.

Щойно Горбачов та його порадники зрозуміли, що економіку не врятують жодні з постанов (оскільки почався різкий економічний спад), тоді почали з'являтися закони, які були першими кроками на шляху до вільного ринку. Повноваження уряду СРСР в ділянці цін, як теж і концентрація адміністрації економікою цілою країни в Москві дозволяли урядам СРСР на просто колоніальну експансію України. Міністерства і відомства центрального уряду були безпосередніми адміністраторами близько 95% підприємств України. Часопис «Радянська Україна» від 27–29 червня 1987 року передає доповідь голови Ради Міністрів Масола, з якої дізнаємося, що два роки тому Раді Міністрів УРСР було підпорядковано 6–7% промисловості України. Тепер (на 1987 рік) ту пропорцію доведено до 40%. Технічно така експансія – то є дуже проста справа. Уряд замовляв товари за ціни, які в Україні біли набагато нижчими, ніж пересічні ціни в СРСР. Приміром, голова Ради Міністрів України Фокін у своєму виступі по телебаченню 27 лютого 1988 року заявив: «…З 1 січня цього року оптові та закупівельні ціни на ліс, нафтопродукти та устаткування зросли у 2–3 рази, а на українське вугілля – язик не повертається – всього на 19%! Такі дії союзного міністерства були незрозумілі не лише шахтарям, а й нам…»

Наступних років ситуація не змінилася. «Літературна Україна» від 14 березня 1989 року помістила статтю Сергія Плачинди, який зазначав, що «…у 1989 року ціни на тону наступних продуктів були такі: на зерно в Україні – 191 рубль, у Росії – 227 рублів; на цукрові буряки в Україні – 38 рублів, в Росії – 73; на картоплю в Україні – 167 рублів, в Росії – 226…».

Провідна ідея переходу на вільний ринок – дати можливість підприємствам заробляти настільки багато грошей, наскільки вони це можуть робити. Високі заробітки дають поштовх для творення більшої кількості підприємств, внаслідок цього і заробітки і ціни ідуть в одній площині, а разом з тим і якість і асортимент продуктів збільшуються…

Мирослав Мельник . Проблеми економічної реформи в СРСР і Україні // «Америка». – 1991. – 9 листопада [10, с. 430–434].

Пам'ятка на опрацювання уривка з художнього або наукового твору:

1. Уважно прочитайте уривок і визначте, про які події якого періоду або яку постать він вам розповідає.
2. Проаналізуйте поданий вам текст. У якому стилі він написаний: як об'єктивна характеристика, як критика, як опис або ж як висловлення власної думки.
3. Хто є автором даного уривку? Чи був він очевидцем подій або явищ про які описує? Якщо ні, то звідки він черпав інформацію про описувані ним факти? Чи є вона достовірною та об'єктивною?
4. Співставте інформацію, отриману через уривок з інформацією, отриманою через підручник або вчителя. Чи збігаються їхні головні засади та погляди? Якщо ні, то в чому відмінність та причина певних відмінностей?
5. Які емоції та почуття викликає у вас робота з даним матеріалом та конкретно інформація, яка в ньому міститься (співчуття, байдужості, захвату, співпереживання, здивованості тощо)? Як ви вважаєте, чому автор тексту описує та характеризує саме ці події та самі цих дієвих осіб з історії України? Чим вони такі визначальні та яку роль відіграли в контексті подій, що вивчаються?
6. За можливістю порівняйте інформацію, яка надходить з художнього твору з інформацією з інших історичних документів та джерел. Чи є вона діаметрально протилежною, чи є однаковою за змістом? Яку ви особисто вважаєте більш об'єктивним. Відповідь обґрунтуйте.
7. Чи зацікавив вас даний епізод з художнього твору? Якщо так, то чим саме, якими елементами, а якщо ні, то чому, чого йому бракує?
8. Чи містяться у ньому такі елементи опису, характеристики, уточнення порівняння, гіперболізації тощо, які б змусили вас наочно яскраво, нехай подумки, але уявити певні тогочасні обставин чи умови перебігу подій, котрі б торкалися вивченого вами матеріалу?
9. Зробіть на основі аналізу та узагальнення висновки про опрацьований уривок з художнього твору: що нового ви дізналися з нього; які почуття ви переживали, опрацьовуючи його; якими особливо яскравими моментами він вам запам'ятався тощо.
10. Якби ви були автором даного тексту або вам випала б можливість самостійно написати художній твір на тему…, на які б моменти ви б звернули більше уваги, а які – випустили б? Чому?

Завдання та запитання:

1. Проаналізуйте поданий текст за вищезазначеною пам'яткою.

2. Як ви розумієте поняття «економіка вільних ринків»?

3. Які вам відомі проекти програм, закони, постанови та декларації КПРС, що були скеровані на «розвиток економічної сфери та підприємств»? Чи насправді вони «розвивали» економіку, чи лишалися тільки на папері? Складіть дворівневий план за даним запитанням.

ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕКСТИ:

Урок з історії України **11класу *«Здобуття Україною незалежності».***

Тема: «Розпад Радянського Союзу та проголошення незалежності України (1985–1991рр.)»

«Ті великі події рік і два роки тому! І захоплення, і неспокій, бо ану ж щось ще станеться і незалежність виковзнеться з наших рук, ціла маса патріотів помандрує за грати імперських тюрем та концтаборів, українські часописи і журнали стануть знову україномовними засобами імперської пропаганди, український народ знову довідається про щасливе співжиття народів-братів та остаточну розв'язку національного питання…

Побоювання ті не виправдалися тому, що ніяка сила не могла уже затримати бажання людей до свободи. Усім теж стало ясно, що ріст економіки, спертої на всеохоплюючому плануванні та політичній диктатурі, остаточно застряг, та що єдина можливість виходу з тої безнадійної ситуації – це набуття Україною незалежності…»

Мирослав Мельник . З нагоди двох річниць // «Свобода». – 1992. – 2 жовтня [10, с. 493-494].

Завдання та запитання:

1. Чому для українського народу таким важливим рішенням було проголошення незалежності?

2. Поміркуйте, що сталося б з Україною, якби населення нашої держави не проголосувало б у своїй більшості за незалежність? Впровадження якої моделі державності нас би очікувало?

3. Чи існував, на вашу думку, інший шлях (окрім незалежності) виходу України з продовольчої, економічної, соціальної та культурної кризи? Чи розв'язала ці питання довгоочікувана та століттями виборена незалежність?

Урок з історії України **11класу *«Здобуття Україною не-***

залежності».

Тема: «Розпад Радянського Союзу та проголошення незалежності України (1985–1991рр.)»

Уважно прочитайте вірш Івана Світличного. Які почуття та асоціації він у вас викликає?

Дисидент

Україно! Ну що ж ти за мати? За куці істини нізчимні,
Чи я доля твою не осяг, За те є, унтери причинні
Що ти здатна синів убивати Нам кастрували язики,
І підносить убитих на стяг? За довбані в катівнях ребра,
Я винен, браття. Всі ми винні. За реабілітанські жебри,
Наш гріх судитимуть віки. За небо гратами рябе, –
За беріїв, за Соловки, Судіть мене. Судіть без знижки.
За чорні, згорблені, злочинні Судіть – я винен – хоч до «вишки».
Перегвалтовані роки, Мене, а заодно – й себе».

І.Світличний [13, с. 143]

Як ви вважаєте, чи не даремно представники дисидентства, маючи мужність на той час виражати своє право на власну думку, гарантоване Конституцією, не боялися говорити всю правду про життя і культуру, гинули у таборах, приносили себе в жертву, вистоювали всі тортури, заготовлені державою для них? Скажіть, який відбиток залишив (якщо залишив) на національній свідомості та на самоідентифікації українців, як європейської нації, діяльність дисидентів?

ПРОБЛЕМНИЙ ТЕКСТ:

Урок з історії України **10 класу *«Впровадження непу та радянська українізація в УСРР»***

Тема: «Українська СРР в умовах нової економічної політики (1921–1928 роки)»

Порівняйте надані вам тексти та уривки з праць відомих істориків, літераторів та державних діячів. Які, на вашу думку, є більш об'єктивними? До якої позиції більш схильні особисто ви? Відповідь обґрунтуйте, наводячи чіткі факти з історії. Спробуйте обговорити дану проблему в класі, доводячи та обґрунтовуючи власну точку зору.

«У 1928 р. Михайло Волобуєв опублікував в журналі «Більшовик України» в порядку дискусії статтю «До проблеми української економіки», в якій порушив гострі економічні проблеми, про які не наважувалися писати інші вчені. Він довів, що царська Росія була колоніальною імперією, в якій Україна перебувала на правах колонії «Європейського типу», що проявилося "у відхиленні розвитку продуктивних сил на користь економіки метрополії». Заперечуючи теорію єдності російської економіки, Волобуєв вимагав розглядати Україну як «історично оформлений народногосподарський організм», що має власні шляхи економічного розвитку.

Для подолання колоніальної спадщини, на думку видатного економіста того часу, Україна повинна прискорити темпи розвитку обробної промисловості, особливо важкої. Для вирішення розглянутих у статті економічних проблем він сформулював ряд практичних висновків:

«…1. Слід переглянути районування Держплану і раз назавжди відкинути спроби розривати єдиний український національно-господарський терен за критерієм поділу праці в межах колишньої Росії.

2. Треба забезпечити за українськими економічними центрами права й можливості дійсного керівництва всім народнім господарством без винятку.

3. Задля того, зокрема, слід замінити існуючий порядок керівництва промисловістю.

4. За Союзним Держпланом та іншими центрами повинно зберегти загально-директивні функції. Українські господарські плани підлягають зміні лише в разі протиріччя цим директивам. Загальносоюзні господарські плани підлягають попередньому розглядові на Союзному З'їзді Держпланів і остаточному затвердженню двома палатами Центрального Виконавчого Комітету СРСР.

5. Бюджетне законодавство слід індивідуалізувати, застерігаючи від занадто великого вилучення народногосподарських прибутків поза межами України і встановити за остаточну інстанцію затвердження українського бюджету — Всеукраїнський Центральний Виконавчий Комітет [4, с. 15]».

Волобуєв М. С. ще раз підкреслював небезпечність «тенденцій конкуренції між двома економіками СРСР», тобто російської і української, щоб ці тенденції «не було використано ворожими нам силами для роз'єднання великого братерського співробітництва трудящих усіх націй».

В свою чергу, А Річицький у своїй статті «До проблеми **з**азначав, що «Україна дореволюційна була не колонією Європи, а звичайною економічною колонією, через це ніяких взаємовідносин з Європою (Заходом) мати не могла…. Українська людність стихійно тяглася не на Захід, а на Схід і Південний Схід, до нових земель… [11, с. 74]».

Нині, на відстані років, залишається гадати, якою була б доля російсько-українських взаємин у XX столітті, якби у Москві прислухались до порад молодого економіста…

ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕКСТ:

Урок з історії України **11 класу *«Здобуття Україною незалежності».***

Тема: «Розпад Радянського Союзу та проголошення незалежності України (1985–1991рр.)»

«Першого грудня громадяни України будуть голосувати за кандидатів на президента України. Також вони висловлюватимуться відносно виходу України з СРСР, себто відносно незалежності України. Обидва голосування торкаються в основний спосіб і політичних процесів і відношення між Україною та її ближчими і дальніми сусідами.

Кандидатів на президента під сучасну пору близько 100. Число це досить фантастичне, але в дійсності справи таки зле не виглядають. На основі виборчого закону люди, які самі себе висунули в кандидати стануть дійсними кандидатами щойно тоді, коли знайду 100 000 підписів і адрес людей, що їхню кандидатуру підтримують. Таку велику кількість адрес і підписів не легко дістати, і тому я здивувався би, і тому я здивувався би, коли остаточних серйозних кандидатів було б не більше 12.

Котрий з кандидатів може дійсно стати президентом України? Під сучасну пору, здається, є тільки трохи кандидатів, які під оглядом популярності та організованої підтримки в усій Україні значно перевищують всіх інших. Ними, на мою думку, є Леонід Кравчук, Тарас Чорновіл та Левко Лук'яненко.

Кравчука не висунула ніяка партія. Його висунув колгосп. Та з огляду на його позицію Голови Верховної Ради, він є, без сумніву, найбільш відомими кандидатом. Крім цього можна підозрювати, що багато людей, погляди яких на самостійність України і на перехід до вільного ринку є сильно помірковані, стоячи перед альтернативами Кравчука, Чорновола та Лук'яненка, підтримають Кравчука. Підтримка ця, мабуть, буде найбільшою у східні та південній Україні, де локальна адміністрація залишилася у руках твердих партократів.

В'ячеслав Чорновіл – безпартійний, та його висунула на кандидата Велика Рада Руху. Він є готовою Львівської державної Ради, де був промотором українізації і різного роду українських реформ. Він те відомий у східній та південній Україні, зокрема завдяки тамошнім партократам, що його за ці реформи та «націоналізм» лаяли. Чорновола теж підтримає широко розповсюджений часопис «За вільну Україну».

Левка Лук'яненка висунула на кандидата Рада Української Республіканської партії. Організованістю і кількістю членів УРП далеко перевищує всі інші партії (Рух є більш масовий, та це не є партія). Партія ця має теж свої відділи по всіх областях України, хоча на сході вони дуже слабкі.

Які найважливіші рішення стоять перед новим президентом і хто їх найкраще виконає?..»

Мирослав Мельник . Кілька думок з приводу Референдуму

// «Свобода». – 1991. – 12 жовтня [10, с. 449].

Завдання та запитання:

1. Перенесіться подумки у 1991 рік…Чи проголосували б ви тоді за незалежність України? Відповідь обґрунтуйте. Зазначте, зваживши всі «за» та «проти», кому б з трьох кандидатів у президенти ви б віддали свій голос? Чому саме йому? Обговоріть своє рішення у групах.

2. Розподіліть клас на три групи. Кожна група висуває кандидата у президенти України, готує доповідь або виступ на 5-7 хвилин, в якій чітко зазначається стратегія майбутнього розвитку України, на що буде зроблено акцент у економіці держави, що залишиться поза увагою, які наболілі проблеми кандидат першочергово б взявся розв'язувати, які б пріоритети у зовнішній політиці обрав тощо. Згодом на дошці напишіть прізвища кандидатів і попросіть учнів «проголосувати ногами» за того, хто їх більше переконав або запропонував найбільш актуальні та доречні варіанти подальшого розвитку держави. Але за однієї умови: учасникам кожної з групи не можна голосувати за власноруч висунутого кандидата. Вдалого спілкування!

Представлені вище тексти, серед інших, склали методичну базу експериментального дослідження та виступили підґрунтям для практичної організації уроків з історії України учнів старшої школи у відповідності до засад особистісно-орієнтованої освіти. У даному випадку мова йде про підтвердження ефективності та результативності впровадження у викладацьку практику таких текстів з історії України, які розроблені у відповідності до передуючої їм мети, від методу діяльності учнів, які вони мають організувати, в залежності від типу уроку у відповідності до технології особистісно-орієнтованої освіти. Тобто, дані тексти досить вдало (як показав експеримент, тільки за умови категоріальної відповідності) виступили в якості основного засобу організації відповідних видів діяльності школярів. Це пов'язано з тим, що складалися вони за допомогою відповідних прийомів письмової подачі словесно-друкованих засобів навчання, які враховують (при коректному застосуванні) потреби особистості, розвиток адекватного їм виду інтелекту та організацію з їхньою допомогою конкретних педагогічних ситуацій на уроках історії України.

Ефективність експериментального впровадження у процес навчання розроблених нами текстів, поточних і контрольних систем завдань знайшла своє відображення у наступних реальних показниках, які ми отримали шляхом математичного та статистичного підрахунку результатів експериментального навчання (див.табл. 1).

Таблиця 1.

Функціональні результати експерименту

10 класи (347 учнів)	**11 класи** (418 учнів)
Пізнавальний вид діяльності	
Коефіцієнт ефективності якості знань (далі: КеЯЗ) (правильність та оперативність) експериментальних класів (далі: ЕК) **вище на 12,9%** від КеЯЗ контрольних класів (далі: КК)	КеЯЗ (правильність і оперативність знань) ЕК **вище на 16,8%** від КеЯЗ КК
Практичний вид діяльності	
Коефіцієнт ефективності якості вмінь (далі: КеЯВ) (готовність і здатність розв'язувати практичні завдання) ЕК **вище на 17,3%** від КеЯВ КК	КеЯВ (готовність і здатність розв'язувати практичні завдання) ЕК **вище на 26,5%** від КеЯВ КК
Ціннісно-смисловий вид діяльності	
Коефіцієнт ефективності готовності учнів до власної оцінки та вибору – кількісні показники (далі: КеКЦ) ЕК **вище на 82,7%** від КеКЦ КК	КеКЦ (готовність до оцінки та вибору) ЕК **вище на 120,2%** від КеКЦ КК
Коефіцієнт ефективності якості навчання (здатність вдало виконувати завдання ціннісно-смислового типу) (далі: КеЯЦ) ЕК **вище на 14,7%** від КеЯЦ КК	КеЯЦ (здатність вдало виконувати завдання ціннісно-смислового типу) ЕК **вище на 4,7%** від КеЯЦ КК
Творчо-пошуковий вид діяльності	
Коефіцієнт ефективності готовності учнів до розв'язання проблемних завдань – кількісні показники (далі: КеКТ) ЕК **вище на 103,9%** від КеКТ КК	КеКТ (готовність до розв'язання проблеми) ЕК **вище на 122,5%** від КеКТ КК
Коефіцієнт ефективності якості навчання (здатність вдало виконувати завдання проблемного характеру) (далі: КеЯТ) ЕК **вище на 29,1%** від КеЯТ КК	КеЯТ ((здатність вдало виконувати завдання проблемного характеру) ЕК **вище на 3,2%** від КеЯТ КК
Комунікативний вид діяльності (ефективність його організації оцінюється шляхом анкетування та спостереження учнів та вчителів, а не конкретними балами)	
1. Здатність поважати думку іншого (96% учителів відзначають, що у ЕК ситуація, у порівнянні з попередніми результатами, покращилася в середньому на 75-86%). **2. Проявлення** бажання учнів до колективного або групового розв'язання завдань чи вправ спільними зусиллями (88% учнів ЕК зазначають, що до цього готові в середньому на 58% краще, ніж до експерименту). **3. Володіння** учнями теоретичними знаннями про спільні способи дії та техніки комфортного спілкування, а також грамотне їх **застосування** у інтеракції (92% вчителів та 61% учнів ЕК зазначили у власних анкетах, що показник даної ознаки збільшився після експерименту відповідно на 49% та 43%)	**1 Здатність** поважати думку іншого (93% учителів відзначають, що у ЕК ситуація, у порівнянні з попередніми результатами, покращилася в середньому на 70-80%). **2. Проявлення** бажання учнів до колективного або групового розв'язання завдань чи вправ спільними зусиллями (85% учнів ЕК зазначають, що готові до цього в середньому на 67% краще, ніж до експерименту). **3. Володіння** учнями теоретичними знаннями про спільні способи дії та техніки комфортного спілкування, а також грамотне їх **застосування** у інтеракції (95% вчителів та 74% учнів ЕК зазначили у власних анкетах, що показник даної ознаки збільшився після експерименту відповідно на 56% та 48%)

Таким чином, отримавши кінцеві результати експерименту, можна чітко сказати, що висунута гіпотеза щодо підвищення ефективності та впливовості текстів (у широкому значенні мова йшла про шкільні навчаючі видання, а у вузькому – про

індивідуально підібрані вчителем історії для кожного уроку матеріали) за дотримання певних умов підтвердилася у повному обсязі та знайшла своє відображення на реальних об'єктивних результатах впровадження експерименту серед учнів старшої школи з курсу історії України. Це має скласти міцне підґрунтя для подальшого продуктивного та результативного застосування текстів не тільки на уроках історії у прямому призначенні (розроблені вчителями, як додатковий матеріал), а й у навчально-методичному комплексі з історії Украйни у відповідності до низки вимог та критеріїв, що в значній мірі відіб'ється на позитивних результатах як функціонального, так і психологічного характеру.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі обумовлюються всебічним практичним застосуванням даного експериментального дослідження та врахування його результатів авторами шкільних навчаючих видань при подальшому написанні та створенні власних шедеврів друкарської справи. Оскільки наразі, нажаль, якість навчально-методичного комплексу з історії залишає бажати кращого, а тексти – це основа будь-якого видання, то підтвердження даної гіпотези стосовно покращення якості текстуального матеріалу за певних умов має привернути велику увагу серед авторів шкільних книг.

Література і джерела

1. Адаменко Е.В. Математические методы в педагогике и психологии / Е.В.Адаменко – Луганськ: Альма−Матер, 2008. – 96 с.
2. Байкєніч Г. Критерії відповідності головної шкільної книги з історії України (підручника) принципам і засадам особистісно-орієнтованого навчання / Байкєніч Ганна Василівна // Виховання, освіта, менеджмент, філософія, право: історичний аспект: зб. матеріалів до міжвузівської науково-практ. конф., 20–23 вер. 2011 р., Євпаторія / наук. ред. Глузман О.В. – Євпаторія : РВВ РВНЗ КГУ, 2011. – С.86-90
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д.Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Волобуєв М.С. До проблеми української економіки / Михайло Симонович Волобуєв // Більшовик України. – Х. , 1928. – № 2–3.
5. Кацва Л. Росія непівська. Середина 1920-х років: пошук економічних рішень та боротьба за владу / Л.Кацва – М., 1998. – 145 с.
6. Павловський М.А. Живу тобою, Україно / М.А.Павловський – К.: Муз. Україна, 2003. – 640 с.
7. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / Подмазин Сергей Иванович. – Запорожье: Просвіта, 2004. – 246 с.
8. Пометун О.І. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
9. Посмітна С.В. Методика навчання історії Полтавщини в 11 класі / С.В.Посмітна, І.С.Лукич – Полтава: Оріяна, 2008. – 260 с.
10. Мельник М. Українські проблеми: збірка статей і коментарів / Мирослав Мельник. – К.: Смолоскип, 1999. – 694 с.
11. Річицький А. До проблеми ліквідації пережитків «колоніальності та національності»: відповідь М.Волобуєву / Андрій Річицький // Більшовик України. – Х. , 1928. – №2. – С.73-93
12. Турянська О.Ф. Теоретико-методичні засади особистісно-орієнтованого навчання історії в школі: дис. … доктора пед. наук: спец. 13. 00. 02 «теорія та методика навчання (історія)» / Ольга Федорівна Турянська. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки, 2011. – 556 с.
13. Турянская О.Ф. Теория и практика личностно-ориентированного обучения в школе / Ольга Федоровна Турянская. – Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2009. – 378 с.
14. Чубур Н.В. Методичні засади особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії: дис. … кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання (історія)» / Наталія Володимирівна Чубур. – К., 2005. – 248 с.
15. Чубур Н.В. Особистісно-орієнтоване навчання старшокласників на уроках історії: психолого-методичний аспект / Н.В.Чубур – К., 2006. – 172 с.

Актуальность изложенного в статье материала обусловлена рассмотренными в ней вопросами оптимизации процесса обучения курса истории Украины с помощью текстов, подобранных в соответствии с принципами и категориями личностно-ориентированного обучения. В исследовании определены особенности организации и проведения формирующего эксперимента, доказана эффективность внедрения в процесс обучения различных видов словесно-печатных средств обучения и разработанной методики их использования в курсе истории Украины.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, словесно-печатные средства обучения (тексты), личностно-ориентированное образование, эффективность экспериментального обучения.

The author of the article has considered in optimizing of the learning process of the course of History of Ukraine by means of the text, selected in accordance with the principles and main categories of personality-oriented education. The peculiarities of forming and carrying out of the experiment have been presented, the efficiency of implementation of certain types of verbal and print means of teaching into the learning process have been proved as well as the developed methods to be used in the course of history of Ukraine.

Key words: the experimental education, verbal-print means of education (texts), student-oriented education, the efficacy for experimental education.

УДК 373.66 (410)

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош Олена Павлівна
м.Ужгород

В статті розглянуто особливості розвитку та становлення соціальної політики та соціальної допомоги у Великій Британії.

Ключові слова: соціальна політика, соціальна робота, програми уряду, категорії населення.

На сьогодні соціальна політика Великої Британії органічно інтегрована практично в усі сфери суспільного життя. Вона міцно пов'язана з фінансовими структурами і економікою країни, з освітньою і культурною політикою, демографією і медициною, екологією і природоохоронною діяльністю і має досить чітко

виражений гуманістичний характер, який утверджує загальнолюдські цінності, спираючись у той самий час на цінності, традиції і звичаї своєї.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що різні аспекти проблеми розвитку і становлення соціальної політики у Великій Британії розглядають у своїх працях зарубіжні вчені: P.Brown, M.Bruce, P.Cloke, M.J.Hill, J.Rentoul R.Sparks, P.Towsend, В.Антонова, С.Перегудов, В.Сорокина та ін. Окремим аспектам питання, що розглядається, присвячені статті М.Білоусова, І.Бурнашова, С.Головко, О.Жукової, О.Зернецької, В.Копійки, Т.Семигіної, П.Спікера, П.Шевчука та ін.

Мета статті − розглянути особливості розвитку та становлення соціальної політики та соціальної допомоги у Великій Британії.

Вивчення і аналіз державних документів дає підставу стверджувати, що на сьогодні соціальна політика Великої Британії спрямована на вирішення таких глобальних державних проблем, як:

- боротьба з бідністю;
- надання оплачуваних робочих місць, тобто боротьба з безробіттям, вирішення проблем зайнятості;
- здоров'я нації, здоровий спосіб життя, створення служби здоров'я;
- підвищення загальноосвітнього рівня підростаючого покоління;
- професійна підготовка та надання стартових можливостей для активної участі молоді в трудовому процесі суспільства;
- надання державної підтримки та допомоги хворим, інвалідам (дітям, дорослим, перестарілим);
- опіка сім'єю – як частинкою суспільства, як провідного фактору процесу первинної соціалізації;
- організація економічної та природоохоронної діяльності населення;
- організація етнокультурної діяльності, відродження та розвиток прогресивних народних традицій, звичаїв, обрядів та ремесел;
- створення в соціумі (община, квартал, мікрорайон) дозвіллєвих, трудових та інших видів спільнот дітей, молоді та дорослих;
- профілактика та корекція поведінки молоді як важливої частини молодіжної політики;
- турбота та необхідна допомога військовослужбовцям та їх сім'ям;
- підготовка компетентних соціальних працівників [1]; [2].

Соціальна система Великої Британії була створена завдяки ряду реформ в період після другої світової війни і розвивалися протягом наступних трьох десятиліть шляхом розширення і модифікації. Так соціальна робота перетворилася на важливий сектор надання всіх соціальних послуг в цій країні. Вона швидко (хоч і нерівномірно) розвивалась в період з 1948 до 1975 року. Вершиною її підйому став Закон «Про соціальні служби при місцевих органах влади» від 1970 року, в якому йдеться про створення агентств з соціальної роботи при місцевих органах влади. За цей період державні витрати на індивідуальні соціальні послуги зросли більш ніж на 400%. Стосовно загальних основ політики, слід підкреслити, що всі уряди цієї країни, починаючи з 1945 року, розглядали соціальну роботу як соціальну службу орієнтовану на бідні та маргінальні верстви населення [3].

Як і в багатьох інших країнах, ця система пройшла крізь тиск через зростаючий попит, економічні труднощі та політичні зміни на початку 1980-х. Ситуація в цій країні була незвичайною в тому, що одна й та сама політична партія перебувала при владі з 1979 року до середини 90-х років XX століття і поставила питання про реформу соціального забезпечення високо на політичному порядку денному.

Більша частина соціальних працівників Великої Британії в цей період була зайнята в державних або громадських соціальних службах департаментів місцевих органів влади. Більшість решти соціальних працівників зайнята у волонтерському секторі, і лише незначна частина – в приватному секторі.

Департаменти соціальних служб були частиною британської урядової системи і фінансувалися спільно з центральним урядом та через систему місцевого оподаткування. Їх мета – надання населенню широкого спектру послуг, включаючи забезпечення житлом, освітою, послугами для відпочинку, навіть бібліотечним обслуговуванням, а також надання індивідуальних соціальних послуг [4].

Оскільки вся система соціальної роботи базувалася на єдиному законодавстві і фінансувалася з державних джерел, в її практиці існувала значна доля однотипності. Після створення на початку 70-х років департаментів соціальних служб більшість соціальних працівників почали працювати в невеликих групах, їх клієнтами були одночасно діти, люди похилого віку, сім'ї тощо.

До середини 70-х років в департаментах соціальних служб використовувався широкий набір методів, соціальна робота з групами та в громаді включно. Але через фінансові обмеження більшість соціальних працівників переключилися на роботу з індивідуальними клієнтами. Ті соціальні працівники, які були зайняті вихованням неповнолітніх правопорушників, яких випускають на поруки, і ті, які працювали у волонтерських організаціях, не відчували фінансових труднощів, вони мали більше можливостей для використання різних методів в соціальній роботі.

На початку 1980-х усі соціальні послуги у Великій Британії були згруповані у п'ять блоків: матеріальна допомога, охорона здоров'я, освіта, житло та індивідуальні послуги. У 1980 році матеріальні виплати складали трохи більше 10% від ВВП, витрати на сферу охорони здоров'я та освіти по 5%, 3% – на житло та індивідуальні соціальні послуги відповідно. Більше домогосподарств отримували щонайменше одну грошову допомогу, однак освітні та медичні послуги були доступними для всього населення [5]. Цікавим видається той, факт що всі види допомог переглядаються британським урядом щорічно в квітні.

Схема забезпечення матеріальною допомогою у Великій Британії представляла на той час собою політику підтримки доходів, полегшення зубожіння та компенсацію витрат (наприклад, пов'язаних з вихованням дітей). Вона перебувала у віданні центрального уряду. Існували три основні типи грошових допомог: національне страхування, державна допомога та додаткові нарахування. До 1980 року національна система страхування охоплювала майже витрат на соціальні потреби, державна допомога – 15%, додаткові виплати – 20% [6, с.287].

Найбільший шматок витрат з сектору національного страхування припадав на пенсію, менша частина – на допомогу по безробіттю, по інвалідності, у випадку хвороби. Система соціального забезпечення Великої Британії на початку 1980-х років – це складне поєднання відносно низького рівня страхових виплат та допомог, спрямованих на забезпечення соціального захисту для найбільш уразливих груп населення, деякі допомоги від приватного сектору та професійних організацій для заможніших та допомога на дитину для всіх сімей.

У середині 1990-х років накопичувальна фінансова допомога передбачала виплату [7, с.88-90]:

- національних пенсій особам пенсійного віку, які плати страхові внески в достатньому обсязі. Стандартна ставка пенсій становила на тиждень £57.60 на заявника, £ 34.50 на дорослого утриманця і £11.00 на дитиною.
- допомоги по безробіттю – короткострокової фінансової допомоги, що виплачувалася продовж 1 року. Її ставка залежала від того, скільки пропрацювала особа до настання безробіття та наявність вільних місць на ринку праці. Люди, які залишили роботу на добровільній основі або які були звільнені за грубі порушення, отримували таку допомогу тільки впродовж 26 тижнів. Ця допомога становила £57.60 на тиждень плюс £28.05 на дорослого утриманця.

– державна допомоги по хворобі. Вона виплачувалася роботодавцями протягом 28 тижнів. Для працівників, які заробляли понад £195 на тиждень сума, що підлягає виплаті становила £52.50. Для людей, доходи яких є нижче зазначених, але вище £56.00 на тиждень, допомога у випадку хвороби становила £47.80. Особи, які заробляли менше ніж за £56.00 на тиждень, не мали права за законом на допомогу у випадку хвороби. Після 28 тижнів перебування в стані хвороби починали виплачувати допомогу по інвалідності. Вона становила £57.60, також £34.50 для дорослого утриманця і £11.00 на дитину. Допомоги по інвалідності також варіювалася залежно від віку особи.

– державної допомоги по материнству, яка виплачувалася роботодавцями протягом максимум 18 тижнів.

– вдовам. Жінка, у якої помер чоловік отримувала певну допомогу, якщо він платив страхові внески в достатньому обсязі до його смерті. Так вдови до 60 років, чиї чоловіки заплатили страхові внески, отримували £1000. Вдова з дітьми отримувала додатково допомогу £57.00 до настання повноліття у дітей. Для жінок середнього віку пенсія вдови складала £57.60 на тиждень.

Ненакопичувальна допомога передбачала:

– допомогу по інвалідності у розмірі £34.80 на заявника, £20.70 – для дорослого утриманця і £11.00 – на дитину. Вона виплачувалася особам, які були нездатні працювати протягом 28 тижнів і не платили страхові внески в достатній кількості.

– допомогу по інвалідності від народження, яка призначалася особам, які були інвалідами від народження і потребували допомоги з додатковими фінансовими витратами, для особистої гігієни або мобільності тощо. Для потреб мобільності заявник повинен був бути віком від 5 до 66 років на момент подачі прохання на отримання цієї допомоги. Для осіб з високим ступенем інвалідності виплачували £31.95 на тиждень, з нижчим – £12.15 на тиждень. Існувала також допомога по догляду для людей, які серйозно постраждали на виробництві. Найвищий показник для цієї допомоги становив £74.80, хоча її розмір залежив від ступеня інвалідності та необхідності догляду за хворим.

– допомогу по догляду за неповносправними також виплачували людям працездатного віку, які принаймні 35 годин на тиждень доглядали неповносправного. Щотижнево вони отримували по £34.80.

– допомогу на дитину виплачували всім, хто доглядав за дитиною молодше 16 років або у віці 16-19 років, якщо ця дитина отримувала освіту навчаючись за денною формою навчання. Вона становила £10.20 на 1 дитину або на старшу дитину і £8.25 для інших дітей в сім'ї. Батьки-одинаки отримували додаткові виплати по £6.15 на тиждень.

Окремі допомоги оподатковувалися. Це – допомога по безробіттю, пенсії, вдовам, допомога по інвалідності.

Населенню також пропонували до отримання:

– матеріальну допомогу. Її мав можливість отримати кожен, хто працював неповний робочий день, навчався part–time, мав доходи нижчі за рівень, встановлений парламентом. Віковий ценз – 18 років; хоча були деякі винятки, коли допомога виплачувалася в 16 років. Її не могли отримувати особи, якщо вони мали заощадження на суму понад £8000. Для розрахунку суми допомоги необхідно підрахувати суму, необхідну на потреби сім'ї, і відняти від неї суму доходів. Різницю виводили як необхідні кошти на матеріальну допомогу.

– допомогу на сім'ю, що була перевагою для сімей з низькими доходами у працюючих батьків. Умовою надання такої допомоги була наявність на утриманні дитини та оплачуваної роботи у заявника (не менше 16 годин на тиждень). Її не могли отримувати особи, якщо вони мали заощадження на суму понад £8000. Максимальний розмір цієї допомоги розраховувався на основі £44.30 для дорослого/лих + додати £11.20 на дітьми у віці до 11 років або £18.55 на дітей у віці 11–16 років або £23.05 для дітей віком 16–18 років або £32,20 18-19 річних. Якщо чистий дохід сім'ї на рівні або нижче порогового рівня (£71.70 в 1994 році), заявники отримували таку допомогу на сім'ю. Якщо дохід перевищує порогове значення, родині виплачувалася допомога у розмірі 70% надлишкового доходу.

– допомогу на житло. Вона виплачувалася місцевими органами влади і допомагала малозабезпеченим сім'ям та окремим особам з орендною платою. Особи, які отримували матеріальну допомогу, отримували допомогу на житло в максимальному обсязі. Інші отримували суму, яку розраховували за формулою вирахування матеріальної допомоги.

Допомогу на сім'ю та фінансову допомога іноді описували як «паспортну» допомогу. Це означає, що вони автоматично додавали деякі інші пільги. До їх числа відносили: отримання ліків за безкоштовними рецептами і безкоштовне стоматологічне лікування. Матеріальна допомога давала право на безкоштовне молоко та вітаміни для вагітних жінок і дітей молодше 5 років, на безкоштовне харчування в школах.

Неповні сім'ї, в яких дитина була неповносправною, мали право на три допомоги: допомогу на сім'ю, для батьків-одинаків та на дитину-інваліда, на додаток до своїх особистих допомог.

Послуги з охорони здоров'я у Великій Британії надавалися Національною службою охорони здоров'я (National Health Service), що підпорядковувалася центральному уряду і фінансувалася за рахунок загальних податків. Ця служба була дуже популярною і часто розглядалася як флагман держави загального добробуту. Цей сектор забезпечував практично все населення майже повністю безкоштовним доступом до лікарень, субсидованими ліками за рецептом, послугами офтальмолога і стоматологічними послугами. До 1980 року лише 6% населення було охоплено приватним медичним страхуванням.

Державна освітня система забезпечувала освітніми послугами населення через систему шкіл, університетів та інших освітніх закладів.

Заклади освітньої системи були охоплені тонким балансом влади між: (а) центральним урядом, який встановлював законодавчі рамки діяльності освітнього закладу і контролював велику частину ресурсів; (б) місцевою владою, яка мала значні повноваження щодо структури та організації освітніх закладів, а також деякий вплив на витрати в освітніх закладах; (в) професійними інтересами, які відігравали вирішальну роль щодо визначення змісту навчальних програм та іспитів. Вищі ж навчальні заклади залишалися формально незалежними і фінансувалися з фондів місцевого і центрального уряду.

У Великій Британії існували (і існують на сьогодні) три основні типи проживання (рис.1), а державна політика передбачала особливий режим підтримки для кожного з них: приватна власність житла (на частку якого припадало більше половини всіх житлових приміщень), оренда муніципального житла, оренда у приватних домовласників [7, с.116].

Невелику частину житла можна було орендувати від некомерційних житлових асоціацій. Найпопулярнішою залишалася приватна власність житла, що частково пояснюється сприятливою системою надання субсидій у той період, що дозволяла населенню взяти гроші в борг під низький відсоток від спеціалізованих кредитних некомерційних організацій. Муніципальне житло у Великій Британії перебувало під контролем місцевих органів влади. Близько половини середньорічної вартості муніципального житла надавалося у вигляді субсидій місцевим та центральним урядом орендарям з низькими доходами. Обмеження у наданні субсидій для приватного орендованого житла зробили непривабливими таку оренду у приватних власників.

Рис. 1. Основні типи проживання у Великій Британії

У 80-ті роки консервативний уряд М.Тетчер провів безпрецедентну кампанію з дискредитації усієї системи державної благодійності, а особливо по відношенню до соціальної роботи.

Дискредитація основних принципів соціальної демократії, зменшення ролі держави у вирішенні проблем з бідністю, спроби стверджувати, що всі соціальні проблеми вирішить ринок, тривали в цій країні і у 1990-их роках. Ця політика характеризувалася спробами перекласти вирішення соціальних проблем на плечі сім'ї без допомоги держави. Її результатом стало різке зменшення ролі держави у вирішенні соціальних проблем, скорочення соціального бюджету країни. В результаті різко зросла кількість бідних людей (з 1979 року до 1987 року їх кількість зросла на 53% і досягла 10 млн. чоловік) [8].

Неоконсерватори не тільки дискредитували концепцію соціального благополуччя, вони намагалися принизити загалом значення соціальної роботи в суспільстві. Британська преса різко ополчилася проти соціальної ролі держави і самих соціальних працівників, звинувативши їх в тому, що вони не змогли скоротити масштабу соціальних проблем, пов'язаних із зміною структури сім'ї, збільшенням кількості безпритульних дітей тощо. Не припиняючи нападки на соціальні функції місцевих органів влади, неоконсерватори зайнялися перебудовою їх структури і скороченням ролі та чисельності соціальних працівників в цих органах. В результаті загострилися протиріччя між соціальними працівниками і клієнтами, яких вони обслуговують. Соціальні працівники стали об'єктом критики з боку клієнтів, оскільки скоротилися можливості в наданні допомоги останнім. На цьому ґрунті почастішали навіть випадки вбивств соціальних працівників, посилилася напруженість і у відносинах між соціальними працівниками і керівництвом департаменту поліції, інших міністерств Великої Британії. Все це свідчить про кризу, в якій знаходилася система соціальної роботи Великої Британії у цей період. Проте, не дивлячись на всі ускладнення, соціальна робота у Великій Британії як професія вижила і продовжує відігравати важливу роль в житті суспільства.

Протягом 1980-90-х років у Великій Британії, як і скрізь, демографічні зміни і, зокрема збільшення частки людей похилого віку серед населення, стали предметом особливої уваги соціальної політики. Як і інші країни, які пройшли через «другий демографічний перехід» до низького рівня народжуваності/низького рівня смертності, Велика Британія стикнулася з ймовірністю значного збільшення кількості людей похилого віку одночасно із скороченням населення працездатного віку. Частка населення пенсійного віку у середині 1980-х років зросла приблизно на чверть і очікується, що вона зросте ще на третину до 2030 років [9]; [10]. Офіційні розрахунки показали, що витрати, пов'язані з фінансуванням пенсійних виплат з державних доходів, істотно збільшаться в XXI столітті, а саме від 20% від заробітку в середині 1980-х до більш ніж 30% в середині 2030 років [11]. Відповідно до демографічних змін прогнозувалися і значні витрати в сфері охорони здоров'я і соціального забезпечення на людей похилого віку. За однією з оцінок такі витрати зростуть до 2041 року на 70% від рівня 1980 року [12].

Окремі британські вчені все-таки піддають сумніву ту ідею, що демографічні зрушення будуть настільки катастрофічно впливати на видатки британського уряду. Вони вважають, що скорочення частки молодих людей призведе до економії в галузі освіти та надання допомоги по безробіттю; стан здоров'я в літньому віці поліпшиться [13]; зниження рівня безробіття та продовження позитивної тенденції у зростанні кількості працезайнятих жінок буде означати, що більше людей отримуватимуть пенсії не за віком, а за стажем роботи [14]. Також будуть використовуватися і додаткові ресурси від економічного зростання країни.

За період з кінця 1951 по 1991 рік кількість пенсіонерів збільшилася від 5 до 9 млн. людей (рис.2) (див.табл.1), а рівень допомоги в реальному вираженні – більш ніж удвічі [15]. Такий стан речей не розглядався як криза, оскільки економічне зростання в зазначений період забезпечило додаткові ресурси на витрати. У всякому разі, у Великій Британії стикнулися з меншим збільшенням частки людей похилого віку, ніж в Японії, США та Північній і Західній Європі [9, с.48].

Таблиця 1.

Кількість людей похилого віку у Великій Британії за період 1901–2010 рр.

	65+	%	75	%	85+	%
1901	1734	4,7	507	1,4	57	0,15
1911	3316	7,4	920	2,1	108	0,24
1951	5332	10,9	1731	3,5	218	0,45
1961	6046	11,8	2167	4,2	329	0,64
1971	7140	13,2	2536	4,7	462	0,86
1981	7985	15,0	3053	5,7	552	1,03
1991	8847	15,8	3925	7,0	865	1,55
2001	8995	15,7	4320	7,5	1146	2,00
2010	9404	16,3	4374	7,6	1301	2,30

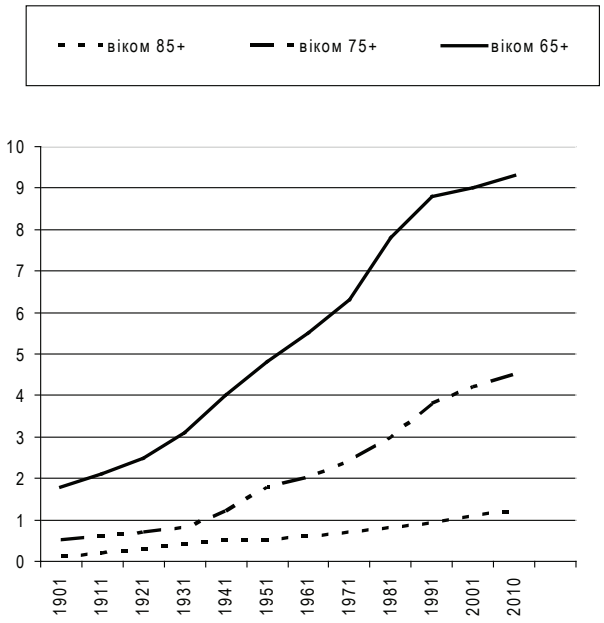


Рис.2. Кількість людей похилого віку у Великій Британії за період 1901–2010 рр.

Незалежно від точності таких прогнозів до 2030-х років, на сьогодні демографічні проблеми вже вплинули на реструктуризацію пенсійної політики, що вилилася у формі урізування витрат на пенсії з державних доходів і заохочення населення до участі в приватних пенсійних фондах. Така позиція вплинула також і на реформу в сфері охорони здоров'я та надання індивідуальних соціальних послуг для людей похилого віку.

Деякі аспекти демографічних змін набувають ще більшої актуальності, якщо їх розглядати в контексті соціальних змін. Збільшення частки людей похилого віку, які потребують догляду, збігається з часткою молодих жінок (що традиційно забезпечували більшу частину неформального догляду), які перейшли на оплачувану роботу. В цьому випадку більший тягар лягає на самі сім'ї, члени яких повинні будуть перебрати на себе проблеми догляду, або ж британський уряд чи приватний сектор буде змушений заповнити цей пробіл.

Наступною проблемою, що стала предметом вивчення для британського уряду, є зростання частки сімей, очолюваних одним з батьків. Починаючи з 1961 року вона зросла з 2,5% до 6% до 1981 р., і на понад 20% ще до 1992 року [15]. Неповні сім'ї, як правило, як група, є менш забезпеченими, ніж інші сім'ї, оскільки витрати на оплату за оренду помешкання, комунальні платежі тощо залишаються однаковими, як і для повних сімей. Крім того, повні сім'ї мають перевагу в тому, що в сім'ю надходять доходи від двох дорослих. Батьки-одинаки також мають додаткові витрати по догляду за дитиною, якщо вони мають намір працювати чи вести активне соціальне життя.

Дев'ять з десяти неповних сімей у Великій Британії очолюють жінки. Навіть там, де одинока мати працює, то сім'я, ймовірно, буде менш заможнішою ніж інші сім'ї, тому що більшість жінок, як правило, заробляють менше за чоловіків, незважаючи на наявність у Великій Британії законодавства про рівні платити. Таким чином, більшість цих сімей змушені покладатися на фінансову підтримку і залежать від державних пільг.

В свою чергу політика британського уряду 1990-х була років спрямована на скорочення витрат на допомогу для неповних сімей. Власне наявність сімей з одним з батьків як проблема вважається за досить спірне питання на сьогодні. Більше занепокоєння викликають витрати на допомогу для неповних сімей, на соціалізацію дітей, які залишилися без одного з батьків, звертається особлива увага на бідність багатьох членів цієї категорії населення [7, с.50.].

Гострою для політики Великої Британії завжди залишалася проблема безробіття. Наприкінці 70-х років розвинені країни, серед яких і Велика Британія, опинилися у ситуації, коли одночасно прогресували такі явища, як безробіття та інфляція. Економіка зіткнулася з таким явищем, як стагфляція, тобто одночасно з великим безробіттям (стагнацією) і високою інфляцією. Це особливо яскраво виявилось у період кризи 1973–1975 рр., коли спад виробництва супроводжувався гігантським зростанням цін, що досягли 15–20% на рік. Головними причинами стагфляції в той період були насамперед такі об'єктивні явища, як структурна криза, спричинена розвитком науки і техніки, циклічні коливання в економіці. Відчутним був також вплив суб'єктивних чинників: економічна політика державних витрат та інвестицій, панівна роль в окремих галузях фірм-монополістів. Досвід 70-х років показав, що кейнсіанська політика економічної експансії держави не дає позитивних наслідків. У Великій Британії, як і в багатьох інших розвинених країнах, почали втілюватися теоретичні вчення монетаристів. Їхня основна ідея полягає в тому, що скорочення державних витрат має зменшити державний дефіцит і тим самим обмежити приріст грошової маси. Внаслідок цього починають зменшуватися темпи інфляції, однак спостерігаються спад виробництва та зростання безробіття. Головна роль у розв'язанні цієї соціально-економічної суперечності має належати державі. Високий рівень безробіття в 1980-і роки створив підвищений тиск на систему виплат додаткових допомог, знизив доходи від податку на прибуток. У Великій Британії на початку 80-х років було розроблено комплексні програми, спрямовані на зниження безробіття.

Політика уряду офіційно звертала більшу увагу на контроль над інфляцією, ніж на скорочення рівня безробіття, хоча урядом було запропоновано для стимулювання створення нових робочих місць велику кількість спеціальних програм зайнятості та підготовки, які охоплювали професійну підготовку, освіту та передавання практичного досвіду роботи для понад 400 тис. молодих людей. Пропонувалося зниження пенсійного віку (тільки в 1982 р. близько 130 тис. чол. передчасно вийшли на пенсію). Було вжито заходів щодо збільшення обсягів неповної зайнятості. Уряд стимулював розширення кількості робочих місць. У 1979–1985 рр. витрати на програми зайнятості зросли на 67%. Одним з напрямків зростання було також стимулювання приватної підприємницької діяльності, розширення приватного сектору в таких сферах, як сфера послуг, освіта, медицина, культура. Всі ці заходи деякою мірою сприяли зниженню безробіття і виходу з кризи.

На початку 80-х років у економічній політиці розвинених країн почав використовуватися так званий природний рівень безробіття. При зниженні безробіття нижче від цього рівня (період економічного «буму») зростають витрати і темпи інфляції. Новий темп інфляції враховується населенням і фіксується в контрактах. Інакше кажучи, посилюється темп інертної (очікуваної) інфляції. Після «буму» державна політика спрямовується на зниження швидких темпів економічного зростання. Стримування темпів економічного розвитку підвищує рівень безробіття до природного, але інфляція не зменшується, оскільки стає інертною. Темп інфляції постійно зростає. У разі економічного спаду безробіття перевищує природний рівень, і процеси, що тут розглядаються, розвиваються у зворотному напрямі. Отже, стабільний рівень інфляції можливий лише за природного рівня безробіття. Ця теорія використовувалась у 80-х роках в США (рейганоміка) і у Великій Британії (політика уряду М.Тетчер). Економічні спади в цих країнах дійсно спричинили зниження темпів інфляції. Однак варто зазначити, що економічна політика в цих країнах мала не лише однобічний характер (боротьба з інфляцією). Це була комплексна політика щодо стабілізації економіки загалом.

Ще у 1980-х роках рівень безробіття залишався дуже високим: від 13% в 1983 році до 10% в середині 90-х років. Це був найвищий рівень серед семи найбільших промислово розвине-

них країн [16, с.130]. Рівень безробіття був особливо високий серед некваліфікованих робітників, молоді та людей старшого віку, як і в більшості країн, але залишався значно нижчим серед жінок, ніж серед чоловіків. Щоб вирішити проблеми високого рівня безробіття, великої кількості працездатного населення, що працює неповний робочий день, низької заробітної плати та наявність неубезпечених робочих місць тощо, політика уряду звернулася до створення більш гнучкого ринку праці за рахунок скорочення прав профспілок.

Наступний піковий рівень безробіття у Великій Британії був спричинений всесвітньою економічною кризою 2008 року. Бюро національної статистики станом на травень 2009 року зафіксувало рекордний рівень кількості безробітних у Великій Британії в 2,38 мільйона чоловік, або 7,6% економічно активного населення. За три місяці з березня по травень 2009 року число офіційно зареєстрованих безробітних в Об'єднаному Королівстві зросло на 281 тисячі чоловік. Це стало найрізкішим зростанням чисельності безробітних з 1995 року. Водночас кількість людей, які отримували допомогу по безробіттю, у червні 2009 збільшилася на 23 тисячі 800 чоловік до 1,56 мільйона. Проте, ці цифри виявилися нижчими, ніж передбачали британські аналітики [17] і станом на липень 2010 року рівень безробіття у Великій Британії вже складав 4,5%.

Крім короткого сплеску зростання в 1988 році, який не вдалося зберегти, економіка Великої Британії продовжує зростати повільними темпами в порівнянні з іншими промислово розвиненими країнами. Темпи зростання знову дещо зросли тільки в 1994 році, але сектор виробництва продовжує скорочуватися, платіжний баланс не поліпшився. Рівень державної заборгованості, визначений за чистий державний борг залишається високим у порівнянні з іншими країнами Північної Європи і складає 41% від ВВП (для порівняння Франція, Німеччина і Данія – 35%) [16, с.181].

Уряд проводить скорочення прямого оподаткування, знижуючи стандартну ставку податку на прибуток з 33% до 25%. У той же час непрямі податки були підвищені, з тим, що податковий тягар був перенесений на групи платників з більш низькими доходами. Офіційні розрахунки показують, що загальний податок не зріс, поки дохід сім'ї не перевищував у півтора рази середній заробіток [18]; [19]. Наслідки нездатності вирішити давні економічні труднощі країни, у поєднанні зі скороченням прямого оподаткування і той факт, що витрати на соціальне забезпечення було обмежено, але не урізано в цілому, призвели до того, що уряд був змушений збільшити запозичення. Це призвело до нової фінансової нестабільності та виходу з європейської монетарної системи у 1992 році.

Дані результатів опитувань громадської думки щодо важливості проблем соціального забезпечення, проведених на початку 1990-х років в період передвиборних дебатів, засвідчили широку громадську підтримку надання соціальних послуг населенню і високий рівень стурбованості з приводу наслідків реформ, особливо в сфері охорони здоров'я та освіти. У той же час, зниження оподаткування набуває великої популярності, але у населення країни залишається відчуття підозри та непрозорості ведення політики добробуту, роздутої державної бюрократії [20].

Структура думки ускладнює для уряду проведення прямого фронтального наступу на скорочення основних напрямків витрат на соціальне забезпечення, але припускає, що існують можливості для підриву підтримки добробуту шляхом зосередження уваги на найменш привабливих сферах. Акцент на обмеження витрат є одним з найбільш важливих політичних питань і виправдовується наступними міркуваннями:

— по-перше, на теоретичному рівні, уряд мав можливість проводити монетаристську економічну політику, яка визначала державні витрати, як шкідливі для економічного росту, оскільки вони фактично позбавляли ресурсів, які могли б бути використані в приватному секторі економіки, яка розглядалася в якості центру «створення матеріальних цінностей»;

— по-друге, на рівні прагматичної політики, популярність Консервативної партії (що була на той час при владі) була пов'язана з податковими знижками для тих груп, які були серед її сильних прихильників. Загалом, в британських політичних дебатах чітко розмежовувалися питання оподаткування і соціального забезпечення, щоб безсумнівна популярність великих витрат на соціальні потреби не підірвала її політику;

— по-третє, на ідеологічному рівні, уряд об'єднався з поняттями індивідуалізму, які виправдовували скорочення податків і витрат на соціальне забезпечення з тієї причини, що вони залишили більше грошей в кишені людей, і тим самим велику свободу вибору над тим «що вони роблять для себе, своїх сімей та інших менш успішних осіб» [21].

На практиці уряд впроваджує політику, яка не дозволила істотно скоротити державні витрати за усіма напрямками, а навпаки, мала місце тенденція до збільшення витрат через тиск, що описаний вище, і перерозподіл ресурсів. Основні зміни відбулися в сфері реформи пенсійного забезпечення та інших грошових допомог, а також у механізмах надання субсидій на соціальне житло. Також було знято з роботодавців відповідальність за оплату лікарняних за перші шість тижнів хвороби. Спочатку вартість лікарняного субсидується урядом, але згодом такі субсидії були скорочені. Урядові витрати на допомогу по хворобі знизилися з £1,2 млрд. у 1980 році до £700 мільйонів в 1983 році [6, с.333]. У тому ж році були відмінені індексації грошових виплат щодо заробітної плати. Виплата соціальної допомоги стає прив'язаною лише до зростання цін, вона знецінюється із зростанням стандартів на проживання. До 1988 року цей показник склав у еквіваленті 15% скорочення [9, с.47].

У 1987 році були скорочені доходи від отримання пенсій, що мало стимулювати приватних осіб вибирати та переходити на приватні індивідуальні пенсії. Так була введена базова державна пенсія. Реформи послабили індексацію державних доходів пов'язаних з отриманням пенсії, урізали елемент перерозподілу і наполовину зменшили частку пенсії, яку вдова/вдівець партнер буде мати право на спадкування. Мета цього полягала в скороченні державних пенсійних витрат на 50% до 2000 року. Таке скорочення державної пенсії було частково компенсоване податковими субсидіями на обмежений період часу для тих, хто перейшов у приватні пенсійні фонди. В результаті до 1993 року 4 950 000 людей перейшли до приватних пенсійних фондів [22].

Зміни в пенсійній політиці призвели до значної економії державних витрат. Тим не менше, високі пенсії, що виплачуються приватними фондами не можуть бути гарантовані вічно, наприклад через погані показники інвестицій. Але той факт, що на державній базовій пенсії залишилося істотно менше громадян, зведе до мінімуму вплив демографічних змін на зобов'язання уряду перед пенсіонерами у XXI столітті.

Разом з пенсійною реформою кінця 1980-х років також змінилися і розрахунки соціальної допомоги (Income Support) та допомоги на сім'ю (Family Income Supplement) у відповідності до різних принципів таким чином, щоб система була здатна розрізняти більш тонко потреби різних груп населення. Офіційні розрахунки показали, що ситуація погіршилася тільки для 12% претендентів на допомогу. Тим не менше, за іншими підрахунками, до 48% претендентам було відмовлено у надання допомог [6, с.306]; [23].

Ці зміни послабили перерозподільчий ефект системи грошової допомоги. В період між 1979 і 1991-2 роками, всі групи, крім найбіднішої частини населення відчули реальне зростання доходів населення. У випадку з найбіднішою групою доходи після відрахованих витрат на житло фактично знизилися приблизно на 17% [24]. Подальші реформи системи соціального забезпечення в 1995 році замінили страхову допомогу по безробіттю терміном до року на виплату «пошукача місця роботи» («Job-seeker's allowance»). Вона обмежувалася виплатою до шести місяців і з вимогою, щоб отримувач допомоги представив

докази триваючого пошуку зайнятості, з тим щоб отримати таку допомогу.

На сьогодні після досягнення 65-річного віку британці повинні виходити на пенсію, якщо вони не отримують спеціального дозволу роботодавця на продовження трудової діяльності. Очікується, що вже з квітня 2011 року обов'язковий вихід на заслужений відпочинок скасують. Пізніше влада Об'єднаного Королівства має намір підвищити пенсійний вік до 66 років. Ще в січні 2010 року в урядовій Комісії з прав людини заявили, що британців не можна змушувати іти на пенсію лише тому, що вони досягли певного віку. Крім того, чиновники наголошують, що, якщо б у пенсіонерів була можливість попрацювати на півтора роки більше, вони би зберегли для держави до 15 млрд. фунтів стерлінгів, таким чином зменшивши навантаження на бюджет [25].

Об'єктом державної будівничої політики було скорочення капітальних субсидій для місцевих органів влади на будівництво соціального житла. Тільки 4 000 будинків були побудовані місцевими органами влади в 1992 році, в порівнянні з 100 000 у 1980 році [15]. Крім того, влада була зобов'язана піднімати орендну плату за соціальне житло до ринкового рівня. Найбільш нужденні отримували соціальні доплати на житло за рахунок більш заможних мешканців. Результатом цього державні витрати на житло впали з 3% до менше, ніж 1% ВВП у період між 1980 і 1993 роками [26]. Ці зміни разом з іншими соціальними змінами призвели до тиску на житлову сферу. Кількість бездомних, що були зареєстрованими в місцевих органах влади, зросла з 240 000 до 325 000 у період з 1986 по 1992 рік [15]. З місцевих органів влади було також знято обов'язок надавати житло для бездомних сімей.

Такі соціальні зміни дозволили уряду стримати вплив тиску на державні соціальні витрати і забезпечити подальше скорочення витратних зобов'язань у майбутньому у період 1978–2000 років, незважаючи на високий рівень безробіття, що вимагав додаткового збільшення витрат на пільги (див.табл.2).

У період 2000–2010 років очевидним стає поступове нарощування витрат британського уряду на усі соціальні сфери (див.табл.3) [27].

Таблиця 2.

Витрати британського уряду: 1978-1993 роки, у % від ВВП

	1978–1979	1983–1984	1988–1989	1992–1993
Зайнятість та підготовка спеціалістів	0,6	0,9	0,7	0,6
Житло	2,7	1,5	0,7	1,0
Освіта	5,4	5,2	4,6	5,4
Сфера охорони здоров'я	4,6	5,1	4,8	5,8
Індивідуальні соціальні послуги	0,8	0,9	0,9	1,0
Готівкові соціальні виплати	10,0	12,1	10,5	13,2

Таблиця 3.

Витрати британського уряду: 2004-2010 роки, у млн.£

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Зайнятість та підготовка спеціалістів	3,184	3,342	3,349	3,282	3,104	3,980
Житло	7,985	10,551	11,506	12,856	14,921	15,947
Освіта	65,120	69,704	72,931	78,098	82,583	87,368
Наука і наукові технології	2,445	2,915	2,765	3,200	3,168	3,352
Сфера охорони здоров'я	82,936	89,583	94,509	102,155	109,951	119,098
Соціальний захист	164,122	171,088	177,143	187,603	203,941	224,114

Система соціального забезпечення у Великій Британії на початку 1980-х функціонувала за плюралістичної системою управління, що утворилася в основному в результаті історичної випадковості. Центральний уряд встановлював закони, безпосередньо управляв системою охорони здоров'я і системою надання грошової допомоги. Місцевий уряд займався проблемами освіти і соціального житла, надання індивідуальних соціальних послуг, хоча ці послуги фінансувалися в основному за рахунок податків, що стягувалися центральним урядом.

Реформи 1980-х і початку 1990-х передали владу в руки центрального уряду, ставлячи наголос на ролі громадянина як споживача. Таким чином, центральний уряд через низку заходів, фактично взяв під свій контроль від повноважень органів місцевої влади питання оподаткуванням, сферу освіти та соціального житла. Розширення ринкової системи призвело до ослаблення професійної незалежності системи охорони здоров'я і системи освіти з введенням деталізованих національних навчальних програми, переліку обов'язкових іспитів. Серія профспілкових реформ обмежили право на страйк і зробили більшість форм пікетування незаконними, що надалі послабило роль профспілок у соціальній сфері та інших секторах економіки.

У цілому, зміни в політиці призвели до наступного. Вони:

— підвищили роль соціальної допомоги та адресної допомоги, а також знизили роль національних страхових виплат по старості, по безробіттю і в зв'язку з хворобою;
— скоротили зобов'язання, особливо у сфері державних витрат на пенсії і соціальне житло;
— надали процесу організації освіти в сфері охорони здоров'я та індивідуальних соціальних послуг більшого плюралізму щодо централізованого управління ними;
— послабили владу професійних груп і профспілок у соціальному секторі.

Разом узяті, ці зміни призвели до чіткого розмежування між центральним урядом та місцевими органами влади, а не до відходу від ідей держави загального добробуту. Вплив соціальних реформ на різні групи в суспільстві можна розглядати у двох вимірах: нерівності та споживання. Соціальні зміни по відношенню до структури зайнятості, зростання рівня безробіття та змін в структурі сімейних відносин посилили нерівності між різними групами населення. У національній системі охорони здоров'я найбільш «зручними» користувачами послуг вважалися здорові пацієнти та ті, які не ставили занадто багато вимог до лікарів. У доповіді від 1994 року Асоціації рад з питань охорони здоров'я в громадах (Association of Community Health Councils) [28] вказано, що більше ніж 30 000 «незручних» пацієнтів були викреслені лікарями зі списків своїх пацієнтів в 1993-94 роках. Що стосується сфери освіти, то тут більш «зручними» для системи є діти з середнього класу, які в цілому краще складають іспити і вимагають менше дисциплінарних ресурсів, вони легше влаштовуються на освітньому ринку. А найбільш «незручними» є діти з особливими потребами, яким важче пристосуватися до шкільних вимог [29].

Таким чином соціальні реформи намагалися змусити нову систему Великої Британії більш чуйно реагувати на структуру класової нерівності. Щодо гендерної нерівності, то картина була більш складною. Зміни в соціальному забезпеченні мали найважчі наслідки для жінок, оскільки вони, як правило, отримують меншу заробітну плату, ніж чоловіки, частіше роблять перерви в структурі доходів протягом життя, а тому не мають гарантій на отримання хорошої пенсії за приватними схемами. Саме жінки–одиначки серйозно постраждали від скорочення соціальних витрат. Однак, проблеми стать і класової нерівності перетинаються. Так, за деякими даними, жінки середнього класу мають сприятливі переваги в новій системі освіти, навчаючись краще за чоловіків, їх більше вступає до вищих навчальних закладів [15].

В той самий час соціальні реформи стали відповіддю на стурбованість громадськості щодо негнучкості британської бюрократичної системи, дозволити користувачам послуг мати контроль над їх наданням у майбутньому.

Таким чином, соціальна політика Великої Британії виходить із сукупності універсальних людських норм і цінностей, принципів організації людського суспільства, ставлячи на чільне місце особистість. При цьому враховуються історичні традиції цієї країни, економічні, етнічні, релігійні особливості всіх його територій.

Література і джерела

1. Shanin T. The Idea of Progress / Theodor Shanin // M.Rahname, V.Bawtree. The Post-Development Reader. – London: Longman, 1996. – 187 p.
2. Hutton W. The State We're In / Will Hutton. – London: Longman, 1995. – 128 p.
3. Соціальна робота: Посібник [В.А.Поліщук, О.П.Бартош–Пічкар, Н.м.Горішна, Г.В.Лещук, О.Ю.Пришляк] / За ред. Н.Г.Ничкало. Тернопіль: ВАТ «ТВПК «ЗБРУЧ», 2010. – 330 с.
4. Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д.Павленок. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 395 с.
5. Taylor-Gooby P. The United Kingdom: Radical Departures and Political Consensus / P.Taylor-Gooby // George V., Taylor-Gooby P. European Welfare Policy. – Basingstoke: Macmillan Prerss, LTD, 1996. – PP.95-117
6. Barr N. Social Security: Solution or Problem? / N.Barr, F.Coulter // Hills J. (ed.). The State of Welfare. – Oxford: Clarendon Press, 1990.
7. Young P.Mastering Social Welfare / Pat Young. – Basingstoke: Macmillan Press LTD, 1995.
8. Praca socjalna. Czesc pierwsza: Wydanie Podrecznikowe / [W.Poliszczuk, N.Horiszna, O.Bartosz-Piczkar, O.Pryszkiak]. – Siemianowice Slaskie, 2011. – 273 s.
9. Ermisch J. Fewer Babies, Longer Lives / John Ermisch. – York: Joseph Rowntree Foundation, 1990.
10. Esping-Andersen G. The Three Worlds of Welfare Capitalism / Gosta Esping-Andersen. – Oxford: Polity Press, 1990
11. Department of Health and Social Security (DHSS). Report by the Government Actuary on the Financial Effects of the 1986 Social Security Bill on the National Insurance Fund, cmnd 9711. – London: HMSO, 1986
12. Hills J. Joseph Rowntree Foundation Inquiry into Income and Wealth / John Hills. – York: Joseph Rowntree Foundation, 1995. – vol.2
13. Fries F. Ageing, Natural Death and the Compression of Morbidity / James Fries // New England Medical Journal. – 1980. – vol. 303. – №.3. – P.130
14. Falkingham J. Dependency and Ageing in Britain / Jane Falkingham // Journal of Social Policy. – 1989. – vol.18. – no.2. – PP.211-34
15. Central Statistical Office (CSO). Social Trends. – London: HMSO, 1970-94 annual. – №№1-24
16. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Economic Outlook. – Paris: OECD, 1990. – №47.
17. Безробіття у Великобританії досягло рекордного рівня [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://novynar.com.ua/business/75838> – Загол. з екрану. – Мова укр.
18. Hansard. House of Commons Proceedings, House of Commons. – London, 1990. – vol.176. – clmn 699-708
19. Hills J. The Future of Welfare: A Guide to the Debate / John Hills. – York: Joseph Rowntree Foundation, 1993.
20. Taylor-Gooby P. Social Change, Social Welfare and Social Science / Peter Taylor-Gooby. – Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991. – P.112-119
21. Conservative Party. The Next Moves Forward. Election Manifesto. – London: Conservative Control Office, 1987. – P.27
22. Department of Social Security (DSS). The Government's Expenditure Plans 1992-93 to 1994-95, em 1914. – London: HMSO, 1993. – P.15
23. Johnson N. Reconstructing the Welfare State / Norman Johnson. – Heme I Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1990. – P.44
24. Department of Social Security (DSS). Households below Average Income, 1979-199//92. – London: HMSO, 1994.
25. Уряд Великої Британії планує скасувати обов'язковий вихід на пенсію [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://24news.in.ua/news/1/3/39265> – Загол. з екрану. – Мова укр.
26. HM Treasury. Public Expenditure Analyses to 1995/96, cm 2219. – London: HMSO, 1993.
27. Public expenditure by country, region and function [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hm-treasury.gov.uk/d/pesa_2010_chapter9.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
28. Association of Community Health Councils (ACHC). Press release on research on GP fund-holding // The Guardian. – II July, 1994.
29. Taylor-Gooby P. (eds) Markets and Managers / P.Taylor-Gooby, R.Lawson. – Milton Keynes: Open University Press, 1993. – P.115

В статье рассмотрены особенности развития и становления социальной политики и социальной помощи в Великобритании.

Ключевые слова: социальная политика, социальная работа, программы правительства, категории населения

The author of the article has considered the specificity of development of social policy and social assistance in Great Britain.

Key words: social policy, social work, the government's programmes, categories of population.

УДК 378.014

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Барчій Магдалина Степанівна
м.Мукачеве

У статті аналізуються методичні засади формування професійних якостей практичних психологів у процесі навчання

Ключові слова: особистісний розвиток, професійні якості, самооцінка, емпатія, комунікативність, психолог.

Проблема фахової підготовки майбутніх психологів найбільшої актуальності набула останнім часом, оскільки з'явилися предметні сфери, де необхідна допомога кваліфікованих психологів-професіоналів. Бурхливий розвиток різних галузей, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки психологів в галузі реклами, промисловості, бізнесу, менеджменту, консультативної і терапевтичної практики та ін. Тому питання фахової підготовки майбутніх психологів в умовах вищих навчальних закладах набувають особливої значущості.

Питання побудови навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог професійної підготовки фахівців у вищій школі висвітлюється у працях Н.Г.Ничкало, О.М.Пєхоти, Н.А.Побірченко, В.Ф.Орлова, С.О.Сисоєвої та ін. Особливості фахової підготовки майбутніх психологів розвкрито у роботах Н.І.Пов'якель, В.Г.Панка, Н.В.Чепелєвої, Т.С.Яценко та ін.

Як показує український досвід підготовки психологів у ВНЗ, традиційна система навчання не повною мірою забезпечує формування професіоналізму у майбутнього психолога, здатного на високому рівні виконувати різноманітні професійні обов'язки. На сьогодні спостерігається така тенденція: виші прагнуть підготувати конкурентоздатного, висококваліфікованого, спроможного до саморозвитку і самореалізації фахівця, проте не забезпечують відповідних психолого-педагогічних умов на стадії професійної підготовки.

У результаті – до кола спеціалістів-психологів приєднується молодий фахівець, що характеризується фундаментальною теоретичною підготовкою, проте здатний до вирішення лише стандартних професійних завдань. Іншими словами, необхідно детальніше вивчити методичні основи формування професійних якостей майбутніх психологів у ВНЗ .

Мета статті полягає в аналізі методичних засад формування професійних якостей майбутніх фахівців з психології у вищій школі.

Вивчення підходів вчених щодо методології складання моделей підготовки спеціалістів, методики й техніки їх реалізації (О.Ф.Бондаренко) [6] дозволило теоретично обґрунтувати модель формування професіоналізму у фаховій підготовці майбутнього психолога. Необхідність її створення зумовлена не лише потребою продемонструвати компоненти підготовки та відповідні професійно значущі якості у вигляді сукупності, але й встановити змістові взаємозв'язки між компонентами підготовки та професійними якостями, між різними групами професійно значущих якостей і окремими професійними якостями.

Запропонована модель дозволяє розглядати особистість фахівця як суб'єкта своєї соціальної професійної дії в трьох аспектах: суб'єкт, який усвідомив, що він є (свої особистісні і фізичні властивості, цілі і цінності); що він може (свої можливості, досвід, схильності); чого від нього чекає суспільство, трудовий колектив, референтна група, інший суб'єкт . Освіта, професійні знання та уміння, загальні і спеціальні здібності, соціально значущі і професійно важливі якості складають потенціал професійного розвитку фахівця. Реалізація цього потенціалу залежить від багатьох чинників, але провідним є система об'єктивних вимог до неї, детермінованих професійною діяльністю, в процесі виконання якої і виникають нові властивості і якості особистості [5; 6].

Зокрема, метою моделі є забезпечення цілеспрямованого впливу з метою створення і реалізації у вищому навчальному закладі педагогічних умов, що сприяють формуванню професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Модель ґрунтується на принципах добровільності та мотивованої участі; системності та наочності; реалізації партнерських взаємин; усвідомлення та рефлексивного переживання; проблемності навчання; професійної спрямованості; науковості та доступності.

Отже, педагогічними умовами запровадження моделі вважається створення рефлексивного середовища, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму у майбутніх психологів і втілення у відповідні мотиви професійної діяльності; розвиток та прояв у студентів – майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму, стимулювання в них прагнення до підвищення та реалізації професійних здібностей завдяки внутрішнім сутнісним моральним установкам; педагогічний процес у вищій школі набуває ефективності, якщо побудований так, що в ньому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом підготовки майбутніх психологів; фахова підготовка майбутніх психологів повинна відбуватись в умовах налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів, що сприятиме створенню доброзичливого психологічного клімату, атмосфери інтелектуальної співтворчості, рівноправні партнерські толерантні навчальні взаємини, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, творча активність всіх його учасників.

Серед технологічних умов слід вказати такі: технологія наочно-модульного навчання, принципи відбору навчального матеріалу, технологія проблемного, системного, особистісно орієнтованого навчання; методичні: єдність теорії і практики, курси на вибір, проблемно-методологічний і проблемно-практичний методи навчання. Мотиваційні умови: формування мотивів професійної діяльності, потреби в самоосвіті й творчій діяльності, позитивність мислення. Перцептивно-мнемічні умови: розвиток інтелекту, формування професійного образу мислення в цілеспрямованій системі навчально-виховного процесу ВНЗ, у цілеспрямованій навчальній діяльності, орієнтованій на формування професіоналізму майбутніх психологів; розвиток професійного досвіду; стимуляція професійного саморозвитку: саморегуляція, самооцінка, рефлексія; проектування процесуальних моделей навчання з урахуванням особливостей формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечують безперервний загальнокультурний, особистісний та професійний розвиток майбутніх психологів; використання формуючого потенціалу усіх навчальних дисциплін для активізації процесу формування професіоналізму майбутніх психологів [6].

Становлення особистості практичного психолога здійснюється в процесі його професіоналізації і визначається правами, обов'язками та етичними нормами, які знаходять своє віддзеркалення у властивостях і якостях зрілої особистості, що здатна цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами. У процесі професійної підготовки майбутній практичний психолог повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно-важливими якостями. У цих умовах зростають вимоги до якості професійної підготовки психологів. Тим часом

в системі відтворення психологічних кадрів ще недостатньо враховуються об'єктивні тенденції, властиві розвитку освіти в цілому. Усе більш гострими стають протиріччя між:

- затвердженим в реальній практиці новим типом професійної діяльності психолога та його особистісної спрямованості і моделі вищої професійної освіти, орієнтованої переважно на парадигму "знання", що відрізняється обмеженістю можливостей вибору змісту, освітніх траєкторій, форм підвищення освітнього рівня;

- індивідуальними стратегіями професійно-особистісного становлення психологів і відсутністю в системі вищої освіти адекватних моделей, алгоритмів і технологій навчання;

- однобічною орієнтацією вищої освіти на підвищення "науковості", збагачення його новими дисциплінами і усе більш очевидним розумінням того, що підготовку психолога як суб'єкта професійної діяльності не можна забезпечити шляхом простого інформаційного насичення;

- органічною включеністю психолога в структуру своєї професійної діяльності і дискретно-локальним характером системи підготовки і підвищення кваліфікації кадрів, що склалася;

- об'єктивними все зростаючими вимогами практики до особистості психолога і відсутністю цілісної теорії, що розкриває сутнісні ознаки феномену його професійно-особистісної стійкості.

Таким чином, оптимізація особистісно-професійного розвитку практичних психологів може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і за допомогою формування практичних умінь, навичок у різних напрямах, що сприяють психологічному оздоровленню, саморозвитку, самовдосконаленню й самопізнанню майбутніх фахівців. При цьому розвиток професійних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і професійно важливих якостей відбувається успішніше при дотриманні та врахуванні комплексу психологічних та соціально-психологічних умов.

Серед практичних рекомендацій, виконання яких сприяє оптимізації особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога, доцільно виділити такі: 1) теоретична підготовленість майбутніх практичних психологів; 2) формування й розвиток практичних умінь і навичок; 3) підвищення ефективності зв'язку підготовки та професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики); 4) розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності як природно-соціальної і культурно-професійної індивідуальності; 5) розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності; 6) розвиток здібності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості; 7) розвиток здатності управляти своїм психічним і фізичним станами; 8) свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою; 9) прогноз перспектив особистісно-професійного росту; 10) спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності; 11) аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей; 12) визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення) [5].

Професійна діяльність психолога-практика висуває особливі умови до особистості фахівця, покликаного надавати психологічну допомогу людині у ситуації "неможливості жити" (Ф.Ю.Василюк). Особистість практичного психолога виступає еталоном психологічного здоров'я і комфорту та є, за словами Р.Мея, основним інструментом, знаряддям праці. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки практичних психологів має бути сприяння їх особистісному розвиткові, культивування потреби у постійному самовдосконаленні, яке є неможливим без самопізнання. Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації. Адекватна самооцінка та високий рівень рефлексивних здібностей, несуперечлива Я-концепція (забезпечена за К.Роджерсом, уявленнями про власні характеристики та здібності, уявленнями про себе відносно інших людей та навколишніх , цінностями та ідеалами) обумовлюють високий рівень мотивації особистісного і професійного зростання, постійне розширення життєвого простору. Водночас професійна свідомість психолога практика виступає як відкрита система, що знаходиться у постійній взаємодії з іншими, система інтерсуб'єктна за своєю природою (М.Мамардашвілі). Це вимагає від фахівця спеціальних умінь збереження власного психічного гомеостазу, витримки і терпіння, тому майбутні практичні психологи повинні володіти хоча б найпростішими методами і прийомами саморегуляції, відбір і використання яких повинно базуватись теж на знаннях про власні особистісні характеристики. Самопізнання - невід'ємний компонент психічного життя особистості, що сприяє її повноцінному "функціонуванню": форма свідомості, що передбачає активність і самостійність особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності. Необхідною умовою розвитку особистості виявляється її постійне перебування в "стані самопізнання", розвиток рефлексивних здібностей. Отже, науковцями визначені основні професійно значущі особистісні якості практичного психолога, розроблені зміст, методологія підготовки даних фахівців. І хоча існують певні розбіжності щодо даних аспектів підготовки фахівців, проте дослідники погоджуються з тим, що цей процес має певні особливості, порівняно навіть з підготовкою спеціалістів, які не спрямовані на практичну діяльність. Це пов'язане з тим, що практична психологія є галуззю професійної діяльності, яка має на меті визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними і профілактику небажаних форм поведінки для найбільш повного розкриття сутнісних сил людини [7].

Таким чином, мова йде про кваліфіковану психологічну допомогу. А вона, як відомо, забезпечується за допомогою специфічних психологічних методів, методик і технологій. Використовується в практичній діяльності спеціаліста, спрямованого на допомогу іншим, і тренінгова робота, яка також має певні особливості, принципи проведення. Тож постає питання про необхідність підготовки психолога - практика, який може в своїй практиці використати і можливості групової форми роботи, адже вона є ефективною і продуктивною, сприяє не лише покращенню самопочуття, підвищення самооцінки, але й особистісному зростанню (К.Рудестам). З іншого боку, сама тренінгова робота може виступати як надійний засіб самопізнання особистості майбутніх практичних психологів, а, отже, й усвідомлення функціонування особливостей їх психічного життя, певних сфер життєдіяльності, та, звичайно, професійно значущих особистісних якостей. Тобто студенти в межах навчання у вузі мають можливість познайомитись з тренінговою роботою, включитись в групову діяльність і за допомогою інших учасників групи та тренера - викладача зростати особистісно, набувати не лише теоретичні знання, але й досвід. Це дасть можливість студентові на належному рівні мати професійні навички, розвивати їх .Адже існує багато способів роботи над собою,проте одним з найефективніших методів є групові тренінгові програми,на тренінгах ми навчаємось у себе,у тренера і у інших учасників. Один із плюсів будь якої тренінгової роботи є робота в команді , робота з розумінням себе та інших.

У сучасній літературі тренінгом називають досить різні варіанти групової роботи: особистісні перетворення дорослих, активне навчання студентів, організаційно-ділову гру на виробництві, розвиток самооцінки в молодших школярів... Що ж саме поєднує ці варіанти діяльності? Дещо складним, але найбільш прийнятним можна вважати таке формулювання цього поняття, запропоноване С. І. Макшановим: "Тренінг — це багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів

людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини". У цьому визначенні поняття звернено увагу на мету тренінгової роботи як такої, але не зазначені характерні риси тренінгів, які вирізняють їх серед інших варіантів психологічної допомоги людям чи організаціям. Тому слід назвати характерні риси тренінгів:

• потребують чітко визначеної групи учасників (зазвичай 10–15 осіб);

• вирізняються єдністю часу, місця та дії: все відбувається й обговорюється тут і тепер, на особистому досвіді учасників і тренера, без домашніх завдань або попередньої підготовки;

• переважає активність учасників групи та їхній особистий досвід, а не інформація, отримана від тренера;

• заняття спрямовані не лише на формування знань, а й на розширення практичного досвіду учасників та групи в цілому.

Залежно від парадигми, якої дотримується тренер, і мети тренінгу виокремлюють засоби його проведення та загальну спрямованість.

Якщо основна мета тренінгу — навчити конкретних навичок і вмінь, він стає частиною процесу навчання або професійної адаптації. Є таке прислів'я: "Я чув — та забув, я бачив — та запам'ятав, я зробив — то я знаю". Тренінг дає учасникам змогу не лише почути думку викладача чи подивитися на таблиці та схеми, а й практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння. Тому тренінгова форма роботи все ширше застосовується в сучасних системах навчання, а особливо навчання та перепідготовки дорослих.

Тренінгова форма навчання має такі переваги: активність групи; поєднання інформації та емоційного ставлення до неї; підвищення рівня мотивації; здатність групи до колективного мислення та прийняття рішень; практична перевірка та закріплення отриманих знань.

Недоліки тренінгу:

• ця форма не є придатною для подання великого обсягу суто теоретичного матеріалу (формул, історичних відомостей тощо);

• має бути відносно невелика група;

• теоретична підготовка членів групи має бути однакова;

• потрібна більша майстерність викладача, оскільки слухачі можуть по-різному усвідомлювати тренінгові вправи.

У сучасних навчальних закладах склалася практика поєднання традиційних форм навчання (лекцій, семінарів) і тренінгової роботи.

Основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи зі спеціально організованою учбовою діяльністю студентів, яка включає самодіагностику і зворотній зв'язок (у процесі виконання психогімнастичних вправ, участі у групових дискусіях, рольових іграх), а також складання та реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення [3].

Психологічний тренінг є потрібним, тим більше, що за його допомогою у студента створюється образ майбутньої професійної діяльності, усвідомлюється відповідність даному образу, а, отже, є можливості для професійного зростання.

Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх психологів може реалізовуватися як засобами психологічної служби вишу, так і шляхом конструювання змісту навчальних дисциплін та використання сучасних методів навчання , одним з яких і виступає тренінг. Поєднання цих двох організаційних форм психологічного супроводу дозволяє реалізувати принципи неперервності та системності психологічної підтримки на етапі первинної професіоналізації.

Серед виокремлених методичних засад формування професійних якостей психологів під час навчання доцільно вказати такі:

1. За застосування нетрадиційних форм навчальної діяльності в процесі професійної підготовки студентів провідна роль має належати викладачеві, оскільки педагогічний процес, маючи об'єктивні внутрішні закономірності, водночас є продуктом свідомої конструктивної діяльності викладача та його творчої взаємодії зі студентами.

2. Педагогічний процес, у якому переплітається та взаємодіє безліч чинників, вимагає чіткого усвідомлення тих форм навчальної діяльності, які максимально забезпечать потреби студентів у самореалізації, сприятимуть розвиткові їхніх особистісних якостей.

3. Застосування нових форм діяльності учіння студентів в умовах професійної підготовки вимагає високого рівня самостійності, свідомості й активності самих студентів. Це у свою чергу потребує адаптації педагогічного керівництва, яка передбачає наявність духовної єдності, довіри, спільної навчальної мети викладачів і тих, хто навчається. Адміністрування, повчання, авторитаризм, дріб'язкова опіка у взаєминах не можуть, звичайно, сприяти розвиткові в студентів ініціативності, винахідливості, самостійності та інших якостей, які за певних умов інтегруються в систему професійних умінь.

4. За організації нетрадиційних форм навчання студентів необхідно, щоб педагогічне керівництво зважало на індивідуальний підхід у стосунках зі студентами. Для цього педагогові слід бачити в кожному студентові унікальну особистість, яка усвідомлює як власну неповторність, так і причетність до соціального цілого. У такий спосіб викладач допомагає студентові розуміти та зберігати себе як особистість, одночасно поважаючи особистості інших людей.

5. Професійна підготовка в умовах університету повинна сприяти розвитку здібностей студентів і спонукати їх до задоволення об'єктивних потреб як в ідентифікації з групою ровесників, так і персоніфіковано до себе.

6. Необхідно поєднувати колективні та індивідуальні форми роботи, управління та самоуправління, ураховувати процеси самоорганізації в студентських групах.

Саме тоді буде створено умови для цілеспрямованого впливу викладача на формування та розвиток визначених професійних якостей студента, які б допомогли йому в майбутній практичній діяльності.

Внаслідок додержання необхідних вимог наші вищі навчальні заклади зможуть готувати хороших спеціалістів,які будуть допомагати людям,адже це і є призначення практичного психолога.

Таким чином, основними методичними засадами формування професійних якостей майбутніх психологів є наступні: наявність психолого-педагогічних та організаційних умов для того, щоб студенти могли реалізувати себе у професійному житті; необхідність для повноцінного професійного становлення соціально-психологічного забезпечення, допомоги і підтримки з боку викладачів та найближчого оточення; визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації власного професійного Я; прийняття особою всієї відповідальності за якість професійного становлення і реалізації свого професійно-психологічного потенціалу на себе; гармонізація внутрішнього психічного розвитку майбутніх психологів і зовнішніх умов навчального процесу.

Формування професіоналізму студентів у вищій школі розглядається як багатовимірний процес, зосереджений на освітніх і розвивальних потребах студентів, їх позитивних сторонах і перевагах, як процес, що сприяє встановленню віри у себе та свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх/внутрішніх чинників.

Література і джерела

1. Абрамова Г.С. Психологическое консультирование: теория и опыт / Г.С.Абрамова. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
2. Панок В. Основи практичної психології: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / [Панок В., Титаренко Т., Чепелєва Н. та ін.] / За ред.

В.Панка. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.
3. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики / В.Панок // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах . – К.: Ніка-Центр, 2002. – С.18-28
4. Рибалка В.В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В.В.Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – С.80-90
5. Токарєва Н. Проблема моделювання особистості практичного психолога в системі фахової підготовки / Н.Токарєва // Рідна школа – 2010 – № 7-8 – С.24-28.
6. Шульга В.В. Особливості формування професійно важливих якостей психологів освіти в залежності від стажу роботи/ В.В.Шульга // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, том 4. – С.499-508
7. Шинкаренко О. Про деякі мотиви вибору професії практичного психолога / О.Шинкаренко // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С.54-56

В статье рассматриваются методические основы формирования профессионально важных качеств психологов в процессе обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: личностное развитие, профессиональные качества, самооценка, эмпатия, коммуникативность, психолог.

The article deals with the formation of professionally important qualities of psychologists in the learning process in higher education, their problems and conditions of formation, study of the level of formation of these qualities in students and student ability to use these skills.

Keywords: psychologist, personal development, professional skills, self-esteem, empathy, communication, self-regulation.

УДК 378.011.3 – 051:17.022.1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ

Безбородих Світлана Миколаївна
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена реформуванням змісту освіти та утвердженням нової системи професійної підготовки конкурентоспроможних майбутніх педагогів. Але, щоб брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах, потрібно формувати ціннісне ставлення до оточуючого. Тому метою статті є розкриття значення формування системи цінностей майбутніх конкурентоспроможних педагогів у процесі професійної підготовки. Визначено, що необхідно здійснювати професійну підготовку конкурентоспроможних майбутніх педагогів на основі формування загальнолюдських і професійних цінностей, які визначають їх ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Ключові слова: цінність, конкурентоспроможний педагог, система цінностей.

За останні часи сучасна освіта України орієнтується на європейські «виміри». У зв'язку з цим нові соціально-економічні зміни потребують становлення нової системи освіти. Динаміка цих змін сприяє розвитку ринку праці та загостренню конкуренції на ньому. Ринок праці об'єктивно вимагає від особистості всебічного розвитку, який би забезпечував конкурентоспроможність фахівця вже на початку його професійної діяльності, яка стає гарантом його працездатності і самореалізації.

В свою чергу реформування змісту освіти неможливо без утвердження нової системи професійної підготовки конкурентоспроможних майбутніх педагогів.

Актуальними у сферах діяльності все більше стають такі якості, як ціннісне ставлення, соціальна відповідальність, мобільне реагування на нові зміни, самостійність та оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, здатність швидко адаптуватися до нових умов та інші якості, які визначають конкурентоспроможну особистість.

Педагогічна сутність конкурентоспроможності полягає в тому, щоб розглядати її як складну, багаторівневу інтегральну властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності. Але, щоб брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах, потрібно формувати ціннісне ставлення до оточуючого. Ціннісне ставлення − це внутрішня позиція особистості, що відображає зв'язок особистісних і суспільних значень. Значення аксіологічного підходу до підготовки спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Мета статті полягає в розкритті значення формування системи цінностей майбутніх конкурентоспроможних педагогів у процесі професійної підготовки.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, В.Стрельніков, Н Ткачова,, та ін.), у яких аксіологічний підхід розглядається як фундамент духовної культури майбутнього педагога.

Необхідно визначити загальнофілософське трактування поняття аксіології, аксіологічного підходу та цінностей. Визначимо загально філософське поняття аксіології та цінностей. Аксіологія за філософськими словниками (грецьк. axia − цінність, logos − слово, учіння) визначається як філософське дослідження природи цінностей; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діянням і вчинкам [7, с.11].

Отже, аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, яка показує шляхи розвитку професійного мистецтва,

використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення системи освіти.

Організація навчально-виховного процесу з підготовки майбутніх фахівців сучасного типу – конкурентноспроможних, які вміють мислити стратегічно і водночас ситуаційно-прагматично, здатних органічно забезпечувати економічну та соціальну ефективність підприємств різних галузей –потребує нестандартних, інноваційних освітньо-педагогічних методик, методів, практики і засобів навчання.

В умовах, коли світ переживає період розвитку високих технологій, країна, яка буде володіти такими технологіями найближчими роками посідатиме провідне місце у світі та в економіці. І треба зазначити, що вищі навчальні заклади є осередками, де народжуються і розвиваються перспективні технології майбутнього. За умов розбудови, демократизації, гуманізаціїї та докорінної трансформації суспільства усвідомлення загрози, яка криється в бездуховності, нікчемності інтересів, емоційної недорозвиненості людей і юнацтва, повернуло систему освіти до загальнолюдських цінностей і головною метою навчально –виховного процесу повинна бути підготовка майбутнього фахівця не тільки теоретично і практично підготовленим, а й духовнозбагаченним.

Слід зазначити, що естетичне сприйняття світу формує високий рівень духовних якостей (естетичну свідомість), тобто духовний потенціал, на ґрунті якого плекається емоційність і чуттєвість. Виховний потенціал духовності естетичних почуттів міститься у самій їх суті і пояснюється тим, що емоційна сторона свідомості, естетичні ідеали особистості – первинні стосовно інтелекту в формуванні духовних інтересів, а також ставлення особистості до світу взагалі.

Духовність – унікальне явище у вирішенні завдань як професійного так і

особистістного розвитку, громадського і соціального становлення майбутнього громадянина. В аспекті зазначеного проблема радикального поліпшення емоційно-естетичного, гуманістичного і духовно-морального виховання майбутніх фахівців диктує такий розподіл акцентів завдань у пізнавальному процесі, серед яких проблеми формування духовності були б провідними стосовно навчальних. Адже саме вирішення соціально-гуманістичних завдань передусім формує культурологічний рівень духовно-творчої свідомості особистості, що й визначає ступінь включення студентів у глобальні культурогенні процеси, а саме залучення студентів до розуміння навколишнього середовища повинна здійснюватись шляхом особистісно-емоційного сприйняття художньої інформації. Саме через це досягається духовно-моральне й естетичне виховання особистості студента, пробудження в його душі добрих почуттів, чуйності, здатності та співпереживання. У формуванні морально-естетичних цінностей учнівської молоді велику практичну значущість має процес спілкування: один з видів життєдіяльності людини, який пронизує усі сфери її предметної діяльності [1].

При побудові навчального процесу з педагогічної точки зору необхідно насамперед визначити ієрархію основних життєвих і професійних цінностей, з'ясувати їхній вплив на процес формування особистості під час навчання. Адже саме в студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій та аксіологічна переорієнтація; посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки; формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, дисциплінованість, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності тощо. Даний вік є найбільш сприятливим для психологічного, біологічного, соціального розвитку та виділення і зміцнення власної системи цінностей, співвіднесеної з суспільними нормами та інтересами.

У той же час типовим недоліком у роботах залишається відсутність інтегративного підходу до формування педагогічної культури як цілісного особистісного новоутворення. У традиційних моделях педагогічної освіти увага концентрується насамперед на формуванні суми відповідних знань, відношень, діяльності й недостатньо береться до уваги розвиток аксіологічної основи педагогічної культури майбутніх фахівців. Більше того, у педагогічній теорії та практиці взаємозв'язки між педагогічною освітою й загальнолюдськими цінностями залишаються фактично невивченими.

На нашу думку, ефективне професійне становлення студентів неможливо здійснювати без визначення соціокультурних цінностей. На рівні окремої особистості аксіологічний підхід спрямовує педагогічний вплив на втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції її актуальних соціальних цінностей. Формулюючи аксіологічні основи професійно-педагогічної підготовки, сучасні дослідники тим самим надають обґрунтування новій методології педагогіки, що дає можливість виділити як систему цінностей освітнього процесу, так і саму освіту як загальнолюдську цінність.

За результатами дослідження сутності поняття цінностей Н. Ткачова доходить висновків, що цінності − це сукупність реальних предметів (знарядь і засобів праці, предметів споживання тощо) і абстрактних ідей, що мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості. Цінності виникають під час практичної діяльності людей, коли вони не тільки пізнають властивості природних і соціальних явищ, але й намагаються дати їм оцінку з погляду встановлення їхньої користі для свого життя. Для розвитку особистості вони, з одного боку, є основою для формування індивідуальних життєвих пріоритетів, а з іншого, − виконують функцію регулятора її соціальної взаємодії з іншими людьми. Система індивідуальних цінностей людини є результатом засвоєння нею провідних цінностей суспільства, однак цей процес не може бути механічним перенесенням соціальних цінностей у свідомість людини, а є складним, багатоаспектним процесом [6, С. 35].

Зауважимо, що різноманітністю підходів вирізняється не лише визначення поняття цінностей, а і їхня класифікація. Так, у філософській енциклопедії представлено таку типологію цінностей: цінності-цілі, цінності-засоби, ситуативні цінності; визнані (інституйовані) та невизнані (але потенційні); за об'єктом спрямованості − спрямовані на себе, на інших, на предмет, на природу тощо [2, с. 1200].

За класифікацією Є.Смотрицького. виділяється група особливих цінностей (класові, національні, конфесійні, групові, професійні, сімейні), а інші об'єднуються в бінарні групи: загальнолюдські − індивідуальні, всезагальні − одиничні, неправдиві − істинні, духовні − матеріальні [4].

Виходячи з вище викладеного, цінності – це специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для окремої людини або суспільства (добробут, добро, зло, прекрасне, потворне тощо). Зовні цінності виступають як властивості предмета чи явища, проте вони становлять його сутність не від природи, не завдяки внутрішній структурі об'єкта самого по собі, а тому що він є залученим у сферу суспільного буття людини і став носієм певних соціальних стосунків. По відношенню до суб'єкта (людини) цінності слугують об'єктами його інтересів, а для його свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній та соціальній дійсності, позначень різних практичних ставлень людини до навколишніх предметів та явищ.

В теорії цінностей слід звернути увагу і на таку категорію, як ціннісні ставлення. Ціннісне ставлення людини складається з оцінки фактів та вчинків у відповідності з цією оцінкою, з ціннісних орієнтацій та адекватної їм поведінки.

Отже, свою діяльність людина будує у відповідності з нормативами і цінностями. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Саме цей суб'єктивний аспект вироблення цілей суспільної діяльності людей і відображається категорією ціннісної орієнтації. Система ціннісних орієнтацій стає основою про-

фесійно-особистісного розвитку сучасного фахівця.

У філософському розумінні ціннісні орієнтації визначаються як елементи внутрішньої структури особистості, сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації й адаптації, що обмежують значуще (суттєве для цієї людини) від незначущого через прийняття чи неприйняття особистістю певних цінностей, усвідомлених як межа (горизонт) граничних смислів і основних цілей життя, а також тих, що визначають засоби їхньої реалізації [2, с. 1199].

Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей, які в межах даного суспільства виконують близькі функції, мають єдину систему значень і є найважливішим елементом у структурі особистості. В них відображається вибіркове, суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов її життя. Найважливішою функцію цих орієнтацій є функція регулятора зовнішньої поведінки індивіда [5]. Сукупність цінностей, притаманних особистості, відмежовує для неї у власній життєдіяльності суттєве від несуттєвого, важливе від неважливого, спрямовує її потреби та інтереси у певному напрямку. Формуються ціннісні орієнтації як спрямованість всіх проявів життєдіяльності людини на певну систему цінностей, що й надає життю людини сенс і значення. Основним змістом ціннісних орієнтацій особистості є політичні, філософсько-світоглядні, моральні переконання, глибинні й усталені симпатії та прихильності, моральні принципи поведінки. У своєму житті людина завжди здійснює вибір духовних цінностей, що саме собою є проявом людської свободи.

У системі цінностей особливою, абсолютною цінністю є *людина*, з її інтересами як родової та соціальної істоти співвідноситься решта цінностей, всі вони так чи інакше пов'язані з цінністю людини. Людина ж, народжуючись, отримує безцінний дар – *життя*, яке для неї є самоцінністю, для суспільства ж – найвищою цінністю. Тому людина має дорожити ним, ставитися до нього бережливо. Ціннісною оцінкою життя людини є ставлення суспільства до її праці, *винагорода праці* – матеріальна та моральна. Цілком слушною є думка, що суспільство, яке нездатне належним чином оцінювати людську працю, не може вважатися цивілізованим [5].

Кожна професія має свою сукупність цінностей, специфічних для кожного виду діяльності. Серед них особливе значення мають ті, що визначають ставлення особистості до цієї діяльності, а отже, й мотивацію студентів до навчально-пізнавальної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки. За даними досліджень виділено загальні для студентів цінності, що впливають на вибір професії, ставлення до неї і мотиви участі в професійній діяльності: зміст професійної діяльності й зумовлені ним можливості самореалізації особистості (відповідність інтересам і здібностям, творчість у праці, можливість самовдосконалення); суспільна значущість праці, що визначається її результатами (корисність людям і суспільству); суспільна оцінка трудової діяльності, соціальний статус професії (повага тих, хто оточує, суспільне визнання); ціннісне ставлення до режиму й умов праці: соціально-економічних (характер праці, винагорода за неї), морально-психологічних (можливості міжособистісного спілкування, досягнення успіхів, професійне зростання) тощо [3, с.61].

Аксіологічна складова визначає ціннісну спрямованість і умотивованість особистості, її діяльність і вчинки, вміщує внутрішні спонукальні сили особистості. Ця складова вміщує мотиви і цінності, пов'язані з майбутньою професією, забезпечує засвоєння знань і самовдосконалення в професійній сфері. Вона:

- відображає ціннісні орієнтації особистості, позитивну установку на різноманітні види соціально-значимої активності, потреби самоактуалізації, самоствердження, самовираження, саморозвитку;
- передбачає прагнення до морального самовдосконалення, з'ясування особистих перспектив, конкурентоспроможну поведінку, самовдосконалення відповідно до ідеальної моделі конкурентоспроможної особистості;
- охоплює мотивацію до професійного зростання, самоствердження, самореалізацію, організованість, готовність до оперативної зміни спрямованості професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що забезпечити високу ефективність у ринкових умовах може тільки професіонал, у якого сформована система цінностей, який володіє певними професійними якостями, інтегрованими управлінськими навичками, такими як:

- адаптаційна мобільність: схильність до творчих форм діяльності, неперервність, поглиблення й обновлення знань ініціативність, нетерпимість до відсталості, консервативних проявів, прагнення вчити інших, бажання якісних змін в організації і в змісті власної діяльності, готовність до обґрунтованого ризику, прагнення нововведень, розширення кола своїх повноважень, діловитість;
- контактність: товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин, здатність приваблювати людей, бачити себе зі сторони, слухати, розуміти і переконувати людей, уміння подивитися на конфліктну ситуацію очима співрозмовника;
- стресостійкість: інтелектуальна й емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання і тверезість мислення у прийнятті колективних рішень, володіння навичками саморегуляції стану;
- домінантність: власність, честолюбство, прагнення до особистої незалежності, лідерство готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповагу, високий рівень самооцінки і притягань, сміливість вольовий характер [1].

Отже, кожна людина як суспільна істота живе і діє в певній системі цінностей. Цінності відображають спосіб життя людини. При цьому різні цінності мають для людини різне значення. Успіх у роботі лежить на перетині системи цінностей, управлінських знань, ділових навичок і внутрішньої енергії. Цілком закономірно, що проблеми навчання та виховання нового покоління, його становлення нерозривно пов'язані з формуванням ієрархічної системи цінностей. Вдосконалення шляхів гармонізації формування основ ціннісних орієнтацій молоді, і насамперед у студентів вищих навчальних закладів як майбутніх фахівців освітньої сфери, залишається одним із пріоритетних напрямів науково-педагогічного пошуку. Тому необхідно здійснювати професійну підготовку майбутніх конкурентоспроможних педагогів на основі системи цінностей.

Література і джерела

1. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності / Н.Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Випуск 1 (5).
2. Всемирная энциклопедия: Философия / [главн. научн. ред. и сост. А.А. Грицанов]. - М.: АСТ, Мн : Харвест, Современный литератор, 2001. - 1312 с.
3. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. − М.: Мастерство, 2002. − 288 с.
4. Смотрицкий Е.Ю. Схемы по философии: Этика. Аксиология. Мировоззрение / Е.Ю. Смотрицкий. − Днепропетровск : Пороги, 2003. − 22 с.
5. Стрельніков В. Розвиток особистісних смислів та ціннісних орієнтацій педагога / В.Стрельніков // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С.11-13
6. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія / Н.О. Ткачова. − Луганськ: ЛНПУ імені Т.Г. Шевченка; Х.:Видавництво „Каравела" 2006. − 300 с.
7. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. - М.: Политиздат, 1987. - 590 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена реформированием содержания образования и утверждением новой системы профессиональной подготовки конкурентоспособных будущих педагогов. Но, чтобы участвовать и получать преимущества в конкурентных отношениях, нужно формировать ценностное отношение к окружающему. Поэтому целью статьи является раскрытие значения формирование системы ценностей будущих конкурентоспособных педагогов в процессе профессиональной подготовки. Определено, что необходимо осуществлять профессиональную подготовку конкурентоспособных будущих педагогов на основе формирования общечеловеческих и профессиональных ценностей, которые определяют их отношение к миру, к своей деятельности, до самого себя как человека и профессионала.

Ключевые слова: ценность, конкурентоспособный педагог, система ценностей.

The topicality of the material presented in the article is determined by the content of education and the establishment of the new system of professional preparation of future teachers that possess competitive ability. However, with the view to taking part in and benefiting from competitive relationships it is essential that value attitude towards the environment should be formed. That is why the objective of the article is to reveal the importance of the formation of the system of values of future teachers that possess competitive ability in the process of professional preparation. It has been defined that professional preparation of future teachers that possess competitive ability should be carried out on the basis of the formation of universal and professional values that characterize their attitude towards the world, their activity and towards themselves as people and experts.

Key words: value, teacher that possesses competitive ability, system of values.

УДК 378.147.88

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Бец Ірина Олександрівна
м.Хмельницький

У статті представлено обґрунтування педагогічних умов формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ключові слова: науково-дослідницька компетентність, майбутні офіцери-прикордонники, педагогічні умови формування науково-дослідницької компетентності, фахова підготовка, Державна прикордонна служба України.

Вступ. Проблема формування науково-дослідницької компетентності як частини професійної компетентності військового фахівця є досить актуальною, оскільки в системі вищої освіти важливе значення має формування не тільки професіонала, але й дослідника, здатного швидко адаптуватися до нових умов, знаходити рішення різних проблем, тобто такого, що володіє науково-дослідницькою компетентністю.

Метою статті є аналіз педагогічних умов формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Результати дослідження. Для визначення педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників велике значення мають наукові дослідження з практики організації науково-дослідницької та навчально-дослідницької роботи студентів (Е. Елютін, І. Лернер, П. Підкасистий, В. Сластьонін та ін.), дослідження з проблеми формування дослідницьких умінь у студентів під час навчальної діяльності (П. Романова, В. Ушачева та ін.), з питань розвитку науково-дослідницької культури майбутнього фахівця (Т. Климова та ін.). Психолого-педагогічні проблеми науково-дослідницької діяльності студентів проаналізовано також у працях С. Архангельського, В. Андрєєва, Ю. Бабанського, В. Давидова, В. Крутецького та ін., особливості дослідницької діяльності студентів, форми і види співробітництва викладачів і студентів – Л. Аксьонова, Б. Сазонова, Н. Сичкової та ін.).

Окрім цього, для визначення педагогічних умов формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників важливе значення має визначення особливостей цієї роботи, насамперед з'ясування мети, передумов, а також підходів та принципів організації цієї роботи. Зокрема на основі урахування структури й змісту науково-дослідницької діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників в сучасних умовах, а також напрямків розвитку інноваційних процесів в професійній освіті можна визначити такі цілі підготовки майбутнього офіцера-прикордонника до науково-дослідницької діяльності:

- формування спеціальних знань та науково-дослідницьких умінь, навичок;
- формування наукового світогляду й потреби в постійному розвитку індивідуально-професійних якостей, необхідних для ефективного вирішення завдань майбутньої службової діяльності.

Серед основних теоретичних підходів до формування науково-дослідницької компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно назвати, по-перше, системний, який вимагає дотримання цілісності й структурності науково-дослідницької компетентності, урахування всієї сукупності його внутрішніх і зовнішніх зв'язків та розгляд об'єкта дослідження у взаємозв'язку кількісних і якісних змін; по-друге, інтегративний підхід, що ураховує оптимізацію, структуризацію змісту навчання й наукового дослідження, інтеграцію змісту професійної та педагогічної підготовки, логіку й взаємозв'язок різних етапів науково-дослідницької діяльності офіцерів-прикордонників; та, по-третє, наукознавчий підхід, який передбачає глибокий теоретичний аналіз наукової інформації, ідей, гіпотез і концепцій в інформаційному суспільстві та професійному середовищі.

Серед принципів роботи з формування у майбутніх офіцерів-прикордонників науково-дослідницької компетентності можна виділити базові, що характеризують основу розробки змісту й організації процесу формування науково-дослідницької компетентності загалом, і специфічні, що відображають особливості цієї роботи. Серед базових принципів слід вказати на принципи системності, безперервності, комплексності, інтегративності та науковості. Специфічними принципами роботи з формування у майбутніх офіцерів-прикордонників науково-дослідницької компетентності є принципи інноваційності, прогностичності, принцип інтеграції навчальної, позанавчальної та інноваційно-дослідницької діяльності курсантів та соціально-економічної обумовленості змісту підготовки.

Аналіз процесу формування науково-дослідницької компетентності курсантів військового вузу дозволив установити,

що вона формується в процесі науково-дослідницької роботи курсантів при створенні, по-перше, загальновузівських умов продуктивності науково-дослідницької діяльності, а по-друге, власне педагогічних умов науково-дослідницької роботи курсантів. Умови організації науково-дослідницької діяльності загалом залежать від педагогічного колективу вузу як цілого, від діяльності керівництва вузу. Проте необхідно зазначити, що безпосередньо на формування науково-дослідницької компетентності курсантів має вплив викладач. Він створює умови для формування науково-дослідницької компетентності курсантів другого рівня – педагогічні умови науково-дослідницької роботи курсантів. На думку В. Риндак, педагогічні умови є вирішальним фактором результативності, так як вони складають те середовище, в якому необхідні явища, процеси виникають та розвиваються. До педагогічних авторка зараховує ті умови, що їх свідомо формують у навчальному процесі та які забезпечують найбільш ефективне формування і перебіг необхідного процесу [5, с. 120].

Такі вчені, як С. Арсенова, С. Архангельський, М. Байдан, В. Бордовський, А. Братухский, А. Валицька, В. Журавльов, А. Зиновьєв, А. Новиков, М. Скаткін, В. Сластьонін та ін. вважають, що формування важливої якості сучасного фахівця – науково-дослідницької компетентності відбувається насамперед в науково-дослідницькій діяльності у навчальному закладі. Власне науково-дослідницька діяльність у навчальному закладі є комплексом об'єктивних умов формування професійної компетентності фахівця.

Урахування цих положень, а також компонентного складу науково-дослідницької компетентності курсанта дозволило однією з важливих педагогічних умов формування науково-дослідницької компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників визначити розвиток у них мотивації до науково-дослідницької діяльності. На важливість цієї умови вказувало багато дослідників. Зокрема, К. Абульханова-Славська, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, А. Маркова, Д. Узнадзе зазначають, що для підвищення ефективності навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців важливо глибоко розуміти й постійно вдосконалювати їх потребнісно-мотиваційну сферу. Як підкреслював С. Рубінштейн, «мотив як спонукач – це джерело дій» [7, с. 401]. Н. Мєшков та А. Реан звертали увагу на те, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються не рівнем інтелекту, а силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Учені підкреслювали, що висока позитивна мотивація може компенсувати недостатній рівень знань, умінь та навичок. Натомість яким би здібним і ерудованим не був студент, без бажання і прагнення до навчання – високих успіхів він не досягне [7, с. 401].

Дослідники вказують на різні шляхи підвищення мотивації курсантів до науково-дослідницької діяльності: спонукати їх формулювати свої ідеї, висувати здогади, альтернативні пояснення; давати їм можливість досліджувати свої припущення у вільній та невимушеній обстановці, не бочись зробити помилку (В. Риндак) [5, с. 125], забезпечувати особистісне залучення курсанта у процес навчання, розвивати пізнавальну активність, інтелектуальну ініціативу і самостійність у виборі шляхів наукового дослідження (Л. Подоляк і В. Юрченко) [4, с. 167], розвивати в курсантів самостійність та вміння вирішувати складні завдання пошукового характеру (А. Алексюк, Л. Арістова. Б. Єсипов, Н. Кузьміна, Я. Коменський, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, М. Скаткін та ін.).

Окрім цього, для формування у майбутніх офіцерів-прикордонників науково-дослідницької компетентності важливе значення має відповідний вибір методів роботи. Серед різних методів навчання окремо слід вказати на дослідницький метод, який бере свій початок з останньої третини XIX ст. Дослідницький метод став протилежністю до методу завчання навчального матеріалу, створював у навчальному закладі атмосферу захопленості навчанням. Як зазначають В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов, сутність дослідницького методу полягає в організації пошукової, творчої діяльності учнів, спрямованої на розв'язання нових для них проблем. Учитель пропонує для самостійного дослідження ту або іншу проблему, застосовуючи необхідні для цього знання, засоби і способи діяльності. Виконуючи завдання, теоретичні і практичні дослідження, учні осмислюють проблему, обґрунтовують гіпотези щодо її розв'язання, планують їх перевірку, здійснюють пошук і приходять до остаточного результату. При цьому їхня пізнавальна діяльність за структурою наближається до дослідницької діяльності вчених [3, с. 160–161]. Якраз дослідницький метод забезпечує зв'язок навчання з життям, сприяє глибшому розумінню теорії, виробленню вміння гнучко застосовувати набуті знання на практиці, активізує пізнавальну діяльність курсантів, ознайомлює з методами наукового пізнання.

У вищому навчальному закладі проведення лекційних і семінарських занять з англійської мови з використанням методів і прийомів дослідницької технології передбачає використання таких завдань: завдання-проблеми, проблемні питання, евристична бесіда, самостійна пошуково-дослідницька робота, творча робота, моделювання. Саме ці завдання, як зазначають педагоги та психологи (К. Абульханова, В. Ягупов) є дієвим засобом формування всіх компонентів науково-дослідницької компетентності та їхнє цілісне формування в діяльності.

В. Риндак та А. Хуторською вказують на те, що велике значення для формування компетентностей мають евристичні методи. А. Хуторською веде мову про декілька таких евристичних методів: метод смислового бачення, метод образного бачення, метод символічного бачення, метод евристичних питань, метод порівняння, метод евристичного спостереження, метод евристичного дослідження, метод конструювання понять, метод конструювання правил, метод прогнозування, метод помилок, метод конструювання теорій та ін. [8, с. 129–137]. А. Хуторською підкреслює, що при цьому викладач допомагає курсантам створювати нові знання чи розуміння, формулювати проблеми, робити власні відкриття [8, с. 194].

Третя умова стосується ще одного компонента науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників – операційного. У цьому зв'язку йдеться про формування дослідницьких умінь у курсантів через участь у роботі військових наукових товариств та стажування на кордоні. На нашу думку, формуванню науково-дослідницької компетентності особливим чином сприяє участь курсанта у військово-науковому товаристві, тому що діяльність товариства спрямована на прилучення курсанта до науково-дослідницької діяльності. Вона допомагає формувати усі компоненти науково-дослідницької компетентності. Зокрема, таке завдання військово-наукової роботи слухачів і курсантів, як формування в слухачів і курсантів інтересу до військово-наукової творчості допомагає формувати ціннісно-мотиваційний компонент науково-дослідницької компетентності; навчання методиці й способам самостійного вирішення науково-технічних завдань і навичок роботи в наукових колективах – операційний компонент; розвиток творчого мислення й самостійності, поглиблення й закріплення отриманих при навчанні знань – когнітивний компонент.

Основними формами роботи у військово-наукових товариствах є:

- виконання планових наукових робіт навчального закладу;
- моделювання професійних, соціальних процесів і оперативно-розшукових дій;
- виконання завдань дослідницького характеру під час стажування;
- розробка наукових доповідей, повідомлень і рефератів з актуальних питань прикордоннології, військової проблематики й виступи з ними на засіданнях військових наукових товариств, наукових семінарах і конференціях;
- участь у винахідницькій і раціоналізаторській діяльності;
- участь у конкурсах на кращі наукові праці, виконані у навчальному закладі.

Робота військово-наукового товариства допомагає впровадити в курсантському середовищі цінності науково-дослідницької діяльності як основу розвитку професійної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника. Діяльність військово-наукового товариства допомагає збагатити курсантів науковими знаннями, що сприяють їхньому творчому саморозвитку та самовизначенню, а також створити єдине освітньо-культурне, дослідницьке поле для спільної діяльності педагогічного й курсантського колективів, для дослідження актуальних проблем.

У роботі військово-наукового товариства дослідницькі уміння можна формувати за допомогою кількох методів. По-перше, це індивідуально-ситуативне залучення курсантів у дослідницьку діяльність: визначення проблеми, що її повинні вирішити курсанти, усвідомивши її, поставивши мету діяльності. По-друге, це індивідуально-середовищна опора у взаємодії з курсантами: викладач уточнює тему й створює необхідне освітнє середовище, зокрема з'ясовує, які форми навчання допомагають досягти мети й виконати програму дослідження. Курсанти з особистого досвіду дають відповіді, на основі яких викладач разом з ними класифікує способи вирішення проблеми, а потім знову разом з курсантами корегує програму дослідження. Далі важливе значення має алгоритмізоване виконання курсантом дослідницької роботи, зокрема створення проспекту дослідницької роботи, розробка індивідуальної програми й конкретного навчального або наукового завдання, колективне обговорення й систематизація отриманого проективного матеріалу, а також оцінка досягнутих результатів, формування остаточної позиції при вирішенні проблеми.

Беручи участь у діяльності військово-наукового товариства, курсант завжди перебуває в ролі дослідника: він повинен відчувати незадоволеність від власного незнання або нестачі знань і потребу самостійно знайти інформацію, вирішувати проблеми, висувати припущення, альтернативні рішення. Загалом підготовку фахівця-дослідника можна вважати повноцінною, коли курсант може поставити проблему, запропонувати варіанти її рішення, зробити висновки, узагальнення, які можна використовувати в новій ситуації.

Окрім роботи у військово-наукових товариствах, великі можливості для формування науково-дослідницьких умінь курсантів дає стажування. Військове стажування організовують з метою набуття слухачами й курсантами досвіду виконання посадових обов'язків за посадовим призначенням. Стажування проводиться у підрозділах Державної прикордонної служби для закріплення знань і удосконалення практичних навичок з урахуванням посадового призначення. Кафедра англійської мови, на яку покладене керівництво стажуванням курсантів-філологів, розробляє програму її проведення та індивідуальні завдання для кожного курсанта. Індивідуальні завдання містять систему емпіричних методів наукового дослідження, за допомогою яких можна перевірити теорію проблеми. У прикордонних підрозділах курсант працює з літературними джерелами, проводить експериментальне дослідження, спостерігає за подіями й обробляє дані спостереження, впроваджує результати теоретичного дослідження в практичну діяльність.

Окрім цього, особливе значення для ефективності процесу формування науково-дослідницької компетентності курсанта має особистість викладача англійської мови, що проводить заняття з курсантами та організовує діяльність наукового товариства. Однією з умов його успішної діяльності є здатність забезпечити мотивацію курсантів до науково-дослідницької діяльності, його уміння викликати у них інтерес до навчальної дисципліни, емоційне сприйняття проблеми, підкреслити значущість цього знання для становлення як майбутніх офіцерів. У цьому випадку підтверджується істина про те, що не можна навчити іншого тому, чим не володієш сам. Значною мірою від викладача також залежить, якою буде атмосфера роботи та відносини з курсантами. В. Кан-Калик веде мову про те, що атмосфера емоційного благополуччя у групі залежить від стилю педагогічного спілкування викладача. На думку вченого, професіоналізм педагога саме в тому й полягає, щоб подолати об'єктивні труднощі педагогічного спілкування з курсантами через різницю в рівні їх підготовленості, щоб допомогти кожному курсанту набути впевненості в навчанні та спілкуванні [1].

Багато дослідників звертають увагу на важливість створення необхідного емоційного середовища для саморозвитку і самоактуалізації курсантів, підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в курсантській групі. Є. Шиянов та І. Котова підкреслюють, що позитивні емоції забезпечують більш високі результати навчальної діяльності. Без них, на думку дослідників, легко виникає агресивність [9, с. 166–167]. Позитивні емоції, в тому числі інтелектуальні емоції здивування, радості, захоплення від почуття нового, контрастів та змін, викликають прагнення приносити радість один одному, сприяють встановленню довірливих відносин, допомагають зберегти високу навчальну мотивацію [9, с. 166–167]. З. Слєпкань також підкреслює, що позитивні емоції в навчанні істотно впливають на стан розумової та фізичної діяльності. Піднесення, ентузіазм допомагають людині досягти результатів, яких чітких розрахунок передбачити не може [6, с. 71]. Загалом дослідники одностайні щодо важливості емоційного ставлення до навчання. З огляду на це четвертою умовою формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників слід назвати організацію відповідної взаємодії курсантів і викладачів.

Ю. Орлов звертає увагу на важливість побудови взаємин між педагогом і студентом на засадах рівності та діалогічності. Ознакою діалогу при цьому є рівноправність позицій викладача та студента. Це означає, що викладач повинен намагатися уникати категоричних приписів, не ставитися до студентів як до пасивних об'єктів своїх впливів, зважати на їх психічний стан, поважати життєвий досвід, переконання та цінності [2].

Для ефективного педагогічного діалогу, зазначають Л. Подоляк та В. Юрченко, викладач повинен намагатися зрозуміти курсантів та об'єктивно їх оцінювати, емоційно відгукуватися на їхні емоційні стани та поведінку. обирати щодо кожного курсанта такий спосіб звертання, в якому найкраще поєднувався б індивідуальний підхід з утвердженням колективістських принципів моральності [4, с. 255].

У цьому випадку навчання повинно набути для курсантів життєвого сенсу, приносити задоволення, давати можливість переживати успіх, усвідомлювати своє особистісне та професійне зростання. Щодо цього В. Риндак зазначає, що ситуація успіху є на кожному етапі навчальної діяльності засобом виховання позитивного ставлення до навчання та одночасно вона стає умовою переростання позитивного ставлення в активне, усвідомлене, творче ставлення до діяльності загалом. Дослідниця підкреслює, що створення викладачем ситуації успіху в процесі навчання дозволяє активізувати та формувати мотивацію досягнення, суттєво підвищити рівень позитивної емоційності молодих людей, унеможливити перевтому, гіпернапругу, тривожність та інші негативні психічні стани; найбільш повно розкрити та проявити особистість студента [5, с. 122].

У цьому випадку йдеться про те, що незважаючи на те, що навчання у військовому вузі ґрунтується на твердій регламентації діяльності курсанта, суворій дисципліні й підпорядкуванні командирам, для майбутнього офіцера, що готується виконувати командирські, виховні, дослідницькі функції, створення ситуації успіху є запорукою формування його професійної компетентності й, як її частини, науково-дослідницької. Адже ситуації успіху дозволяють пережити радість досягнення, усвідомити свої здібності, повірити в себе, у свої можливості.

Висновки. Основними педагогічними умовами формування у майбутніх офіцерів-прикордонників науково-дослідницької компетентності є розвиток у них мотивації до науково-дослідницької діяльності; використання в освітньому процесі до-

слідницьких та пошукових методів роботи для розвитку когнітивного компонента науково-дослідницької компетентності,; формування дослідницьких умінь через участь курсантів у роботі військових наукових товариств та стажування на кордоні; організація взаємодії курсантів і викладачів на основі діалогу та створення викладачем ситуації успіху при організації науково-дослідницької роботи.

Перспективами подальших досліджень є обґрунтування методичних рекомендацій щодо формування науково-дослідницької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література і джерела

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя / Ю. М.Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с
3. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 3-тє вид., випр. і доповн. – Вінниця : Держ. картогр. ф-ка, 2006. – 400 с.
4. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Підручник / Л.Г.Подоляк, В. І.Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
5. Рындак, В. Г. Личность Творчество. Развитие: Учеб. пособие по педагогике творчества / В. Г.Рындак, А. В.Москвина. – М.: Педагогический вестник, 2001. – 290 с.
6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. / З.І.Слєпкань. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
7. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т.І.Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
8. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В.Хуторской − М.: ВЛАДОС, 2000. − 320 с.
9. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.Н.Шиянов, И. Б.Котова. – М.: Академия, 2000. – 288 с.

В статье представлено обоснование педагогических условий формирования научно-исследовательской компетентности будущих офицеров-пограничников.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетентность, будущие офицеры-пограничники, педагогические условия формирования научно-исследовательской компетентности, профессиональная подготовка, Государственная пограничная служба Украины.

The paper presents the study of pedagogical conditions of the research competence of officers and border guards.

Keywords: research competence, future officers, border guards, pedagogical conditions of research competence, professional preparation, the State Border Guard Service of Ukraine.

УДК 373.3 (520)

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯПОНІЇ

Білик Олеся Миронівна
м.Дрогобич

У статті здійснений аналіз функціонування системи початкової освіти в школах Японії з метою з'ясування перспектив творчого використання їхнього педагогічного досвіду у межах вітчизняної загальноосвітньої практики.

Ключові слова: система, початкова освіта, Японія, педагогічний досвід.

Постановка проблеми. Наш динамічний час, сповнений перманентних криз, актуалізує необхідність переосмислення багатьох уявлень, які до цього здавалися непорушними, зокрема щодо завдань оновлення системи навчання, виховання і розвитку особистості. Однак ці завдання потрібно розглядати, виходячи за межі гармонійного розвитку окремої особистості, розширивши їх до глобальних масштабів через пропагування етнічної самобутності культури та відкритості до внутрішньонаціонального розмаїття, толерантності до інших культур, а також ефективного міжкультурного діалогу. У пошуках вирішення цих проблем важливу роль відіграє діалог між Сходом і Заходом, спрямований на пошук взаєморозуміння між різними культурними й освітніми традиціями.

Освіта Японії й нині залишається своєрідною загадкою як надзвичайно різнобічне й оригінальне явище, що містить безліч аспектів та складає підґрунтя так званої „філософії розвитку", економічного і соціального добробуту цієї азійської країни. Тому зрозумілим є жвавий інтерес педагогічної громадськості до японської системи освіти, зокрема початкової.

Виклад основного матеріалу**.** Освіта в Японії займає центральне місце і привілейоване становище, адже в цій країні загальноприйнятою є думка, що рівень освіти є ключовим чинником, який визначає якість життя індивіда, його майбутній статус у суспільстві.

Вступ у початкову школу є важливим кроком у житті дитини, символічним входженням у суспільне життя, тому підготовка до цієї важливої події розпочинається заздалегідь. Мати дитини бере участь у засіданнях під орудою школи, яку відвідуватиме її дитина, отримує вказівки про вимоги до неї, з-поміж яких – організованість особистих навичок, ввічливе використання мови, знання правил дорожнього руху та ін.

В Японії шкільна освіта ґрунтується на системі „6 – 3 – 3 – 4", розподіл акцентів у якій наочно підкреслює необхідність та важливість саме початкової освіти як засадничого етапу всієї шкільної системи. Отже, навчання в японській початковій школі триває шість років. Хоча фактично освіта японської дитини розпочинається з дитячого садка, дошкільні заклади не є частиною системи обов'язкової освіти. Порівняно з дитячим садком, де навчаються 60 % дітей, показник охоплення усіх дітей у початковій школі перевищує 99 %, що також підтверджує фундаментальне значення початкової школи для освіти японського громадянина [2].

Зобов'язання забезпечити надання освіти та право на її здобуття закріплені у Конституції Японії та Законі про шкільну освіту. Ці нормативно-правові документи зобов'язують японських громадян, які мають дітей, зареєструвати їх у школах відповідного освітнього рівня, де з дев'яти років обов'язкової освіти перші шість відводяться на початкову школу.

При зарахуванні до початкової школи використовується „вікова-класова" система, згідно з якою клас навчання дитини має відповідати її вікові. Дітей прийнято направляти у школу одразу ж після їхнього шостого року народження. Також, відповідно до цієї системи, діти не перестрибують через класи та не за-

лишаються для повторного проходження навчання на підставі академічної неуспішності.

В основі японської „віково-класової" системи лежить положення, згідно з яким практично всі діти мають здібності добре навчатися й освоїти шкільну програмую. Натомість уважається, що деякі нахили, здібності й особливості на кшталт працьовитості чи уваги до деталей, можна розвинути, тому у школі всі діти мають рівні можливості. На думку японських педагогів, відмінності в успішності значною мірою залежать від рівня зусиль, наполегливості і самодисципліни учнів, а на різний рівень навчальних досягнень школярів не впливають відмінності в їхніх індивідуальних здібностях.

З цих причин Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технології заохочує вчителів до надання додаткової уваги і підтримки слабшим учням, а також до відвідування учнями репетиторських шкіл (*дзюку*). Батьки пов'язують успіх та щастя дитини у житті з максимально високою успішністю у школі та університеті, адже вони стають запорукою престижного працевлаштування і високого статусу в суспільстві, тому *дзюку* в Японії відвідує понад половину усіх школярів.

Більшість шкіл в Японії є державними, існує лише незначна кількість національних та приватних початкових шкіл – відповідно 0,003 % і 0,01 % від загального числа початкових шкіл в країні. Зазвичай, державні початкові школи перебувають у підпорядкуванні муніципалітетів, а більшість національних початкових шкіл пов'язані з педагогічними факультетами державних університетів.

Академічний календар у японській освітній системі розпочинається у квітні та закінчується у березні. Календар передбачає п'ятиденну систему навчання протягом стандартних 35 тижнів на рік (34 тижні – для учнів першого класу). З кінця липня до початку вересня (40 днів) тривають літні канікули, а зимовий відпочинок – протягом двох тижнів з кінця грудня до початку січня; два тижні весняних канікул розпочинаються наприкінці березня і закінчуються на початку квітня. Ці канікулярні перерви у навчанні ділять навчальний рік на три семестри – триместри. Проте система канікул є доволі гнучкою та формується залежно від обставин, характерних для певних регіонів. Так, наприклад, для шкіл у місцевості з переважанням холодного клімату на півночі країни запроваджені коротка перерва влітку і довші зимові канікули [3, с. 123].

Здебільшого навчальний тиждень першокласника складається з чотирьох днів, на кожен з яких припадає по 5 занять та один день, коли учні навчаються 4 години; у другому класі учні навчаються по 5 уроків кожного дня; у третьому класі учні три дні відвідують по 5 занять і два дні на тиждень по 6 занять; з 4 по 6 клас учні навчаються по 6 занять протягом трьох днів, решта – по 5 занять. Число уроків змінюється відповідно до різниці у загальній кількості шкільних годин, передбачених у курсі навчання.

Навчальний день в японській початковій школі розпочинається о 8.00 годині та завершується о 15.30 – 16.00. У таблиці 1 представлений середньостатистичний графік навчального дня у початковій японській школі.

Таблиця 1

Середньостатистичний графік навчального дня у початкових школах

Прибуття до школи	8.00 – 8.30
Ранкові загальношкільні збори	8.30 – 8.40
1 урок	8.40 – 9.25
2 урок	9.30 – 10.15
Перерва	10.15 – 10.35
3 урок	10. 35 – 11.20
4 урок	11.25 – 12.10
Обід	12.20 – 12.55
Обідня перерва*	12.55 – 13.15
5 урок	13.35 – 14.20
6 урок	14.25 – 15.10
Завершальний класний урок (для 5-х класів)*	14.20 – 14.30
Завершальний класний урок (для 6-х класів)*	15.10 – 15. 20
Закінчення навчального дня	15.30

* Залежно від школи, після обідньої перерви або після останнього уроку учні здійснюють прибирання класу та/або загальних приміщень шкільної будівлі

Вище зазначений розклад є типовим, однак може змінюватися залежно від класу та проведення спеціальних заходів з нагоди шкільних, регіональних або національних свят.

В Японії навчальний план початкової школи відзначається винятковою холістичністю: предмети, які вивчає учень вирізняються різноманітністю та спрямовані на всебічний гармонійний розвиток особистості дитини.

У таблиці 2 представлено дані щодо кількості годин у році, відведених на вивчення навчальних предметів у початковій школі Японії.

Таблиця 2

Річний обсяг навчальних годин початковій школі Японії

Навчальний предмет	**Класи**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Японська мова	306	315	280	280	210	210
Життєдіяльність	102	105	–	–	–	–
Соціальні науки	–	–	105	105	105	105
Математика	136	175	175	175	175	175
Наука	–	–	105	105	105	105
Музика	68	70	70	70	70	70
Малювання та праця	68	70	70	70	70	70

Домоводство	–	–	–	–	70	70
Фізкультура	102	105	105	105	105	105
Моральне виховання	34	35	35	35	35	35
Спеціальна діяльність	34	35	35	70	70	70
Усього	850	910	980	1015	1015	1015

Варто зазначити, що окрім обов'язкових уроків, учні відвідують значну кількість гуртків та додаткових позаурочних занять, серед яких найпопулярнішими є вивчення мистецтва *каліграфії*, створення коміксів *аніме*, складання віршів *хайку,* навчання прийомів бойових мистецтв *кендо* та *айкідо*, традиційних настільних ігор *го, рендзю* та ін.

У початковій школі вчитель є відповідальним за клас та, зазвичай, вчить усіх навчальних предметів. Японські освітяни часто використовують дуальний або груповий метод подання навчального матеріалу, що, на їх думку, сприяє покращенню сприйняття дітьми пізнавальної інформації. Окремі предмети у старших класах початкової школи, зокрема наука, музика та домоводство, часто викладаються вчителями-предметниками, які спеціалізуються у цих галузях.

Усі предмети та теми, які діти повинні вивчити з кожного предмету, кількість годин, відведених на вивчення предметів, їх завдання, мета та інші специфікації визначаються Курсом навчання, який встановлюється Міністерством освіти, культури, спорту, науки та технології. Курс навчання періодично оновлюється. Зокрема, сучасний Курс навчання, а саме його 8 версія з часу закінчення Другої світової війни, був запроваджений у 2009 р. на вступній основі, а в повному обсязі набув чинності з 2011 р.

Учитель початкових класів передовсім розвиває у першокласників „почуття власної значущості та трепету при перебуванні у школі" [2]. Протягом першого навчального тижня учні зобов'язані навчитися правильній поведінці у класі й ознайомитися зі шкільними правилами. Їх навчають правильності вставання, поклонів і вітання на початку уроку, організації робочого місця (столу-парти) до занять. На думку японських педагогів, це закладає підґрунтя для бажаних взаємин і педагогічної взаємодії між учителем та учнями, формує звички, які будуть визначальними протягом усього шкільного життя дитини.

У початковій школі вчителі не відчувають прямого тиску вступних іспитів, з яким учні зустрічаються при вступі до вищої школи чи коледжу. Таким чином, педагоги мають більше свободи у підборі методик організації навчальних і виховних заходів, ніж їх колеги на вищих щаблях загальноосвітньої школи, які повинні підготувати учнів до складання вступних іспитів.

Максимальна кількість учнів, що навчаються у початкових класах японської школи, не перевищує 40 осіб, однак в середньому цей показник по країні складає 34 учні в класі [3, с.38].

У кожному класі учнів організовують у компактні групи по 4 – 6 дітей з різним рівнем здібностей, які називаються *хан.* Учителі часто ділять клас на *хани* для роботи над конкретними завданнями, проведення досліджень чи доповідей про результати роботи у класі. *Хан* також є основним чинником дотримання дисципліни, виконання обов'язків, а також проведення різноманітних класних заходів.

Учнівський моніторинг є важливою складовою керівництва у класі. Кожен день або два інша пара учнів відповідає за чистоту та порядок у класі, допомогу вчителю в адміністративних питаннях, а також заохочення класу до дисципліни. Таким чином кожен учень бере активну участь в організаційній, навчальній та виховній діяльності класу.

Завдяки використанню *ханів* й учнівського моніторингу, вчителі делегують значну частку відповідальності за управління класом та дисципліну самим учням. Завдяки частій зміні ролей та обов'язків, всі учні мають можливість отримати досвід керівництва, усвідомити важливість співпраці та взаємних зусиль у досягненні ефективності у роботі класу [6, с. 18]

Японські класи є добре впорядкованими й організованими, здатні швидше переходити від одного виду діяльності до іншого. Завдяки цьому, порівняно наприклад з американськими учнями, японські школярі мають змогу отримувати протягом уроку на третину більше необхідної навчально-пізнавальної інформації [5, с. 42]. Важливо зазначити, що високий рівень організації та дисципліни досягається без прямого авторитарного впливу з боку вчителя.

Японські вчителі лише зрідка використовують покарання для окремих дітей у вигляді зауваження чи догани, натомість спрямовують увесь клас таким чином, щоби учні брали на себе відповідальність за коригування поведінки один одного. Замість зауваження окремій дитині, вчитель здебільшого коментує діяльність окремого *хану*, тому всі учасники групи максимально зацікавлені у покращенні результатів кожного з її членів. Таке самоуправління і взаємоуправління учнів закладає фундаментальні принципи міжособистісних відносин і поведінки, необхідних для успішного життя школи, а згодом – подальшої життєдіяльності у соціумі [7, с.102].

Навчальні досягнення учнів з кожного предмету та записи щоденного життя класу фіксуються вчителем та зберігаються у навчально-методичних записах (*шідо-йороку*). У більшості шкіл учитель заповнює спеціальну учнівську карту, яка містить дані про навчальні досягнення школяра, додаткову діяльність у позаурочний час та участь в інтегрованому навчанні, записує рівень відвідуваності та поведінки, робить замітки та фіксує іншу важливу інформацію, яка надається батькам чи опікунам дитини наприкінці кожного триместру. Така карта містить спеціальні стовпчики, в яких батьки чи опікуни дитини відмічають, що ознайомлені з наданою інформацією та залишають помітки з побажаннями для вчителя.

Підручники і посібники для всіх навчальних предметів, що використовуються у початковій школі, надаються безкоштовно – така політика в Японії практикується з 1963 р. Навчальну і методичну літературу розробляють окремі відомі педагоги або творчі колективи досвідчених вчителів і після скрупульозного аналізу комісіями Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технології видаються у приватних типографіях.

В усіх початкових школах з успіхом використовуються цикли освітніх телепередач Японської Національної служби громадського мовлення (NHK), найпопулярнішими серед яких є програми наукового, суспільного, культурного й етичного характеру. Протягом тижня в ефір виходять 15-хвилинні програми для різних класів. Графіки ефірів публікуються перед початком навчального року, щоб вчителі мали змогу використовувати їх при розробці навчальних календарно-тематичних планів. Кожного триместру NHK публікує навчальні тексти для учнів і педагогів, які містять докладний опис кожної запланованої програми, а також методичні рекомендації щодо їх використання [4, с. 38].

Кожен урок планується відповідно до послідовності матеріалу у підручнику під керівництвом вчителя згідно з методичними вказівками школи, які, в свою чергу, ґрунтуються на Курсі навчання, визначеному Міністерством освіти, культури, спорту, науки та технології. Характерною особливістю всієї початкової освіти є акцент на вивчення школярами природничих наук, математики та мистецтва.

У більшості шкіл дозволена вільна форма одягу, хоча в окремих регіонах практикується уніформа, яка вирізняє навчальні заклади за кольором та символікою. Окрім звичайних та спеціальних класів, будівля школи обов'язково містить бібліотеку, медпункт та учительську, а також має прилегле шкільне

подвір'я зі спортивним майданчиком та басейном, хоча останній не передбачених законом.

Зазвичай, початкові школи забезпечуються шкільними обідами, які готуються в їдальні або у спеціальних закладах громадського харчування –центрах шкільних обідів, які обслуговують декілька шкіл, доставляють обіди у кожну школу автотранспортом. У початковій школі організації процесу харчування та самообслуговування надають важливого значення, учні почергово відповідають за сервірування та подання страв. Здебільшого учні споживають обіди у класі, однак окремі школи використовують запасні класи або загальні їдальні, де учні різних класів спільно обідають та прибирають приміщення. Шкільні обіди є невід'ємною складовою шкільного життя, а також важливим чинником виховання учнів [5, с.82].

У початковій школі значну увагу надають спеціальним заходам і шкільним подіям, які супроводжуються традиційними церемоніями та є частиною навчальної програми, а саме: урочисті церемонії початку та закінчення навчального року, культурні заходи (концерти, театральні вистави тощо): заходи, присвячені охороні здоров'я, безпеці життєдіяльності; спортивні зустрічі, спартакіади, екскурсії на підприємства, подорожі рідним краєм та ін. Спортивні дні часто проводяться як громадські заходи і плануються на вихідні, щоб сім'ї та опікуни брали активну участь у шкільних подіях. Програма таких заходів передбачає командні змагання – естафети, перетягування канату, різні забави з м'ячем, а також гімнастичні номери та виступи музикантів. Шкільні подорожі до мальовничих місць Японії здебільшого проводяться протягом останнього року навчання у початковій школі.

Слід зазначити, що незважаючи на всі позитивні сторони японська початкова школа містить і низку недоліків. Проблеми виникають передовсім через значну перевантаженість навчального плану та високі вимоги з боку Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технології. Окрім цього, система освіти Японії побудована на тотальному контролі навчальних досягнень школярів, спонукає до постійного їх підвищення та жорсткої конкуренції між учнями та навчальними закладами.

Японська початкова освіта уніфікована настільки, що місця для свободи думки і дитячої творчості в ній практично не залишається. Це зумовлює поширення у суспільстві таких негативних явищ, як *konai bouryoku* (акти жорстокості серед підлітків), *ijime* (знущання над однолітками), *futoukou* (прогулювання школи), *gakkyu houkai* (зривання уроків), зростання кількості дітей відрахованих зі шкіл та самогубств, появу стереотипно мислячих людей без чітко окресленої індивідуальності [1, с. 242].

У кожному класі діти опановують значний обсяг нового навчального матеріалу та швидко переходять від одного виду діяльності до іншого. Хоча більшість дітей зберігає розумний темп у досягненні навчальних цілей, деякі все ж відстають. Цих дітей називають *ochikobore* – у буквальному сенсі, ті, хто „впав на дно" системи. Високі вимоги навчального плану, відсутність індивідуалізації навчання, відмінності в інтелектуальних здібностях, статусі сім'ї й особистісні характеристики є тими чинниками, що пояснюють розходження в успішності учнів. Становище дітей, які серйозно відстають у навчанні є головним питанням для обговорення у суспільстві.

Висновок. В останні роки японський уряд активно проводить реформи у галузі освіти, спрямовані на послаблення навчального тиску, актуальності набуває так звана „розслаблена освіта", яка сприяє підвищенню у дітей „запалу до життя" (*ikiru chikara*), заохочує їх до навчання. Проте, через радикальні заходи стосовно скорочення годин та обмеження змісту навчання, знизилися показники якості навчальних досягнень школярів, тому нині японські освітяни активно шукають збалансований підхід та раціональні рішення, які б дозволили досягнути бажаної гармонії у підготовці молодших школярів.

Література і джерела

1. Білик О. Реформи у сучасній системі освіти Японії / О. Білик // Мовні і концептуальні картини світу. – К.: ВД Дмитра Бураго, 2010. – Вип. 28. – С. 240 – 245.
2. Japanese education system, Elementary school. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://members.tripod.com/h_javora/jed14.htm#69>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Lincicombe M. Focus on internationalization of Japanese education / M. Lincicombe // Comparative Education Review. – 1993. – № 37 (2). – P.123 –151
4. Ministry of Education, Science, and Culture, Japan „Development of Education in Japan 1981 – 84: Report for Submission to the 39th Session of the International Conference on Education". – Tokyo: The Ministry, 1984. – p. 38.
5. Murata Y. Education in Contemporary Japan. System and Content / Y. Murata, M. Yamaguchi. – Tokyo: Toshindo, 2010. – 240 p.
6. Peak L. Classroom Discipline and Management in Japanese Elementary School Classrooms / L. Peak // Paper prepared for the United States Study of Education in Japan. – U.S. Department of Education. – October 1985. – 185 p.
7. Stevenson H. Classroom Behavior and Achievement of Japanese, Chinese, and American Children. Advances in Instructional Psychology. Hillsdale / H. Stevenson.– N.J.: Erlbaum, 1985. – 362 p.

В статье осуществлен анализ функционирования системы начального образования в школах Японии с целью выяснения перспектив творческого использования их педагогического опыта в рамках отечественной общеобразовательной практики.

Ключевые слова: система, начальное образование, Япония, педагогический опыт.

The author of the article has analyzed the system of primary education in Japanese schools to determine the prospects for creative use of their teaching experience within the national general education practice.

Keywords: system, primary education, Japan, pedagogical experience.

УДК 378:811.111'24

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Богдан Людмила Іванівна
м.Ужгород

У статті розкривається ефективність навчання при вивченні англійської мови студентами інженерно-технічного факультету засобами інтерактивних технологій, звертається увага на організацію процесу багатосторонньої комунікації.

Ключові слова: інтерактивні технології, комунікація, мотивація, компетенція.

Актуальність теми дослідження. Від сучасного навчального закладу вимагається запровадження нових підходів до навчання, що забезпечують розвиток комунікативних, творчих і професійних компетенцій та стимулюють потребу майбутнього фахівця у самоосвіті на основі змісту та організації навчального процесу. Метою навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах є формування у студентів професійної комунікативної компетенції шляхом розвитку та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання.

Однією з перепон, яка стоїть на шляху успішного оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі, є недостатня, а інколи й відверто низька мотивація студентів до вивчення мови. Саме тому особливий інтерес представляють інтерактивні технології, метою яких є створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність. В основу такого навчального процесу закладено співробітництво і продуктивне спілкування, спрямоване на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти головне, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значимих результатів. Тому, на нашу думку, потрібно більше активізувати процес навчання, використовуючи відповідні інтерактивні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін „інтерактивна педагогіка" відносно новий: до наукового обігу його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. У своїх дослідженнях він визначив мету інтерактивного процесу – це зміна і поліпшення моделей поведінки його учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її. Це дозволяє говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання. Лінгвістичне значення слова «interactive», представлене в іншомовних словниках, розтлумачує поняття „інтерактивності", „інтерактивного" як взаємодію, або того, що взаємодіє, впливає один на одного.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, в якому той, хто навчається, є учасником, тобто здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище [5].

Н.С.Мурадова стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процесс спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [2].

О.Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [6; 7].

Мета статті. Виходячи з вище зазначеного визначаємо мету статті – довести ефективність навчання англійської мови за допомогою інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу із реалізацією активних групових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. Педагог при цьому виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. Однак, студент і викладач виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу. Інтеракція виключає домінування будь-якого учасника, думки, точки зору над іншими, але має враховувати конкретний досвід та практичне застосування. Під час такого діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважуючи альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми.

Організації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних інтерактивних методів навчання, які спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, орієнтують на діяльність, що стимулює активність та «винахідливість». До них можна віднести наступні: мозковий штурм, метод проектів, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, круглі столи, методи типу „мереживна пилка", „обери позицію", „шкала думок" та ін.

Слід зазначити, що використання інтерактивних форм навчання під час вивчення англійської мови студентами інженерно-технічного факультету буде ефективним, якщо зміст навчального процесу буде перегукуватися з їх майбутньою професійною діяльністю. Викладач повинен зважати на рівень володіння мовою студентами, на рівень сформованості комунікативних навичок. Потрібно слідкувати, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент розвивав і удосконалював не лише знання з мови, а й міг пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю.

Технологія використання таких форм навчання являє собою поетапне, логічно побудоване використання форм активного навчання від простіших до складніших і включає в себе: засвоєння ігрових прийомів шляхом введення їх в практику проведення занять; розширення використання на уроках ігрових ситуацій, елементів дискусій, обговорень, проведення в ігровій формі підсумкових занять з теми.

Так, використання рольових ігор, в яких студенти спілкуються в парах або в групах не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітним, а й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони можуть допомагати один одному, успішно коригувати висловлення своїх співрозмовників, навіть якщо викладач не дає такого завдання.

Учасники рольових ігор можуть виконувати різноманітні ролі, при цьому їхнім завданням є вирішення проблемної ситуації. Саме серії проблемних завдань відкривають можливості використання англійської мови для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови (зокрема англійської) на інженерно-технічному факультеті – формування у студентів професійної комунікативної компетенції. Створюючи проблемні ситуації, викладачеві слід

слідкувати, щоб завдання відповідали рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів, не були стереотипними, відображали реальні ситуації професійної діяльності, подавали проблему під несподіваним кутом зору, а також були пов'язані з темою заняття, текстом, який вони читали, граматикою, яку вони опрацьовували. Виконуючи такі завдання студенти можуть практично осмислити інформацію, подану в тексті, активізувати лексичний та граматичний матеріали.

Прикладами проблемних ситуацій можуть бути наступні:

- Ваш комп'ютер зламався. Ви телефонуєте в службу технічної підтримки і, керуючись підказками сервісного інженера, намагаєтесь полагодити його.

- Чи згодні ви як майбутній фахівець з основними висновками статті? Обґрунтуйте свою точку зору.

Корисним видом діяльності є створення дискусій англійською мовою, тематика яких може бути різноманітною. Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії, прив'язуючи їх до майбутньої спеціальності студентів та застосовуючи відповідну спеціалізовану лексику. За основу таких обговорень можна брати інформацію з прочитаних технічних текстів та статей. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомогає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії.

Окремо потрібно виділити метод проектів. Є.С.Полат відзначав, що метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Як педагогічна технологія це є сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю [3].

У проектній роботі студенти залучаються в створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології при вивченні англійської мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабші студенти можуть проявити себе тут в повній мірі, виконуючи посильні для них завдання, і, в результаті, кожен студент робить свій внесок у створення проекту.

Достатньо дієвим різновидом групової діяльності є метод „мереживна пилка", розроблений Е.Аронсоном в 1978 р. У створеній навчальній ситуації студенти виступають у ролі педагога, передаючи один одному засвоєну інформацію. Навчальна діяльність здійснюється у групах з 6 чоловік для роботи з певними частинами навчального матеріалу, який об'єднаний у блоки за змістом і логікою. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу, потім представники різних груп, що вивчали одне й те саме питання, зустрічаються і обмінюються інформацією. Такий обмін називають „зустріч експертів". Після цього „експерти" навчають власні групи тому, що дізналися. У свою чергу інші члени групи аналогічним чином опрацьовують власну частину матеріалу, як зубці однієї пилки. Засвоїти матеріал та отримати цілісне уявлення про явище, що вивчається, можливо лише уважно слухаючи колег і роблячи відповідні записи, тому студенти будуть зацікавлені у сумлінному виконанні власної та спільної частин роботи. Цікаво те, що звітує по темі як кожний окремо, так і група в цілому. На завершальному етапі викладач пропонує будь-якому члену групи питання по темі. Всі ці аспекти дозволяють залучати до роботи та активізувати навіть пасивних студентів із низькою мотивацією чи недостатнім рівнем володіння іноземною мовою.

Інтерактивний метод навчання „обери позицію" спонукає студентів до прийняття певної думки, точки зору та, що важливо, аргументувати свій вибір. Варто згадати і метод „шкала думок", який тренує вміння формулювати власну думку, відстоювати свою позицію. У якості аргументів в данному випадку важливо залучати науково обґрунтовані концепції та теорії, використовувати власний життєвий досвід.

Усі вище згадані інтерактивні методи спрямовані на розвиток культури спілкування і формування особистості, яка володіє креативним та аксиологічним потенціалом, технологіями творчого саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації.

Висновки. Отже, інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов потребують від усіх учасників навчального процесу розвитку комунікаційних умінь, навичок роботи в парах і групах, вмінь аргументувати й дискутувати тощо. В цілому інтерактивне навчання спілкуванню іноземною мовою, зокрема англійською, створює сукупний ефект, який виявляється в тому, що на фоні програмного засвоєння знань формуються:

1) вміння співпрацювати, продуктивність якого характеризується зміною стратегії взаємодії, можливості залучати студентів у навчальну взаємодію і характером групової взаємодії;

2) комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування, характером вирішення комунікативних завдань;

3) толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях [4].

Використання інтерактивних форм навчання під час вивчення іноземних мов, зокрема англійської на інженерно-технічному факультеті буде ефективним, якщо зміст навчального процесу буде перегукуватися з майбутньою професійною діяльністю студентів. Викладач має зважати на рівень володіння мовою студентами, на рівень сформованості комунікативних навичок. Потрібно слідкувати, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент розвивав і удосконалював не лише знання з мови, а й міг пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження будуть спрямовані на пошук і розробку нових інтерактивних технологій навчання при вивченні англійської мови у вищому навчальному закладі.

Література і джерела

1. Гейхман Л.К. Интерактивный подход и модель дистанционного обучения иностранным языкам. [Електронний ресурс] / [Гейхман Л.К., Зуев И.И., Нигматуллова Э.Ф., Попова Г.С.]. – Режим доступу: http://www.iii04.pfo-perm.ru – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Мурадова Н.С. Коммуникативносвязующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении. [Електронний ресурс] / Н.С.Мудратова. – Режим доступу: – http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm - Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Полат Е.С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы (на примере англ. языка): автореф. дисс. на соискание научной степени докт. пед. наук. − М., 1989. − 32 с.
4. Гейхман Л.К. Искусство быть и общаться с другим (Интерактивное обучение): Монография / Л.К.Гейхман. – Пермь: Центр развития образования, 2001. −198 с.
5. Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації./ Ред.Салмай Н.М., Цибенко Н.В. – Випуск 10. – 2007. – с.80-95
6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л.Пироженко. – К., 2002. − 135 с.

7. Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. − 192 с.

В статье рассматривается эффективность обучения при изучении английского языка студентами инженерно-технического факультета способами интерактивных технологий, обращается внимание на организацию процесса многосторонней коммуникации.

Ключевые слова: интерактивные технологии, коммуникация, мотивация, компетенция.

The author of the article has considered the effectiveness of teaching while studying English by Engineering faculty students using the methods of interactive technologies and has paid much attention to the organization of the process of multilateral communication.

Key words: interactive technologies, communication, motivation, competence.

УДК 37.011.31:37.035.6

ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ БОГДАНА СТУПАРИКА

Борис Уляна Зіновіївна
м.Івано-Франківськ

У статті наголошено на вагомості доробку Богдана Ступарика у розробці концептуальних засад національної ідеї; подано обґрунтування автором еволюції національного ідеалу українців; доведено, що реалізація національної ідеї відбувається у нерозривному зв'язку єдності поколінь, при вирішальній ролі національного виховання молодого покоління.

Ключові слова: національна ідея, національне виховання, Богдан Ступарик.

У всіх сферах українського суспільного життя й освіти, зокрема, сьогодні спостерігаються складні та неоднозначні процеси. Це ще раз переконує нас у тому, що перед українським суспільством на двадцять першому році після здобуття державної незалежності як ніколи гостро стоять завдання формування стратегії національного розвитку, яка б сприяла внутрішньосуспільній стабілізації та дала змогу Україні визначити своє місце в сучасній системі міжнародних відносин. У цьому контексті одним із чинників визначення підходів щодо розв'язання соціально-економічних та політичних проблем сучасного періоду, завершення процесів українського націєтворення, побудови національної правової держави та громадянського суспільства, модернізації суспільного життя й утвердження України як суб'єкта міжнародних відносин, перетворення її в самостійного геополітичного гравця на світовій арені має стати національна ідея.

Вище зазначене детермінує необхідність осмислення сучасної національної ідеї, яка б відповідала сакральним, автентичним витокам нашої нації і була б спроможна виконувати роль генератора творчого потенціалу населення не лише в задекларованому, але й реальному процесі державотворення.

Національна ідея як наукова проблема завжди була об'єктом уваги вчених. Розробкою її концептуальних засад займалися Д. Донцов, Є. Маланюк, М. Міхновський, І. Франко та ін. Серед сучасних дослідників суттєвим є доробок О. Вишневського, П. Кононенка, Л. Лук'яненка, Д. Павличка та ін. Багатим щодо окресленої проблеми є науковий доробок Б. Ступарика, життя і педагогічна діяльність якого є "яскравим прикладом служіння національній ідеї" [9, с.61].

Обґрунтована ним концепція національної ідеї заслуговує уваги сучасних науковців та потребує детального вивчення. Тому м**етою статті** є розкрити зміст національної ідеї Б. Ступарика та довести її актуальність для сьогодення.

Національна ідея в розумінні Богдана Ступарика виходить за межі сутності етнічної категорії, набуваючи ознак державницької. Як уважає вчений, вітчизняне суспільство не може досягти розквіту без засадничої ідеї, яка б об'єднувала представників усіх етносів, спрямовувала їхній розум, енергію, почуття і волю на досягнення соборності всіх українських земель. Учений вбачав підґрунтя добробуту народу власне у його національній ідеї, а її метою проголошував незалежний суверенний розвиток держави в ім'я процвітання не тільки української нації, а й усіх етносів, що населяють Україну і яким остання гарантує численні права та свободи, аби забезпечити їхній вільний національний розвиток. Тому чільне місце у вихованні молоді Б. Ступарик відводив вихованню свідомого громадянина, патріота суверенної України, готового віддати при потребі своє життя за її незалежність [2].

Аналізуючи становлення та розвиток української національної ідеї, Б. Ступарик за основу бере логічну послідовність, вибудувану П. Кононенком, та стверджує, що спочатку викристалізовувалася ідея України, потім – "сама Україна", далі – українці як нація. Вчений був переконаний, що 1) ідея творить націю як потужній засіб її зцілення, ідентифікації та нескореності; 2) нація, зі свого боку, шліфує грані національної ідеї інтелектуальними зусиллями інтелігенції, своєї еліти відповідно до кожного нового етапу історичного поступу, вдосконалюючи її теоретико-методологічний фундамент і зміст [3].

За переконанням Богдана Ступарика з однієї сторони Україна як незалежна держава утвердилася завдяки наявності консолідуючої національної ідеї, з іншої вона трансформується, набуває нового змістового наповнення, суть якого полягає в необхідності розбудови "незалежної суверенної соборної Української держави" [7, с.139].

Концепція національної ідеї Богдана Ступарика ґрунтується на визнанні нації як неповторного й самосвідомого суб'єкта історичного процесу. Педагог стверджував, що національну ідею не можна зрозуміти без урахування особливостей умов життя народу протягом його історії. Ця ідея відображає глибинний рівень його свідомості у численних формах рефлексії людини над сутністю національної спільноти та сенсом її існування, а також сукупність ціннісних орієнтацій нації, її мислення, здатності відчувати і діяти згідно із загальнонародними інтересами. Тобто, на думку Б. Ступарика, національна ідея як своєрідне вираження духовного стану народу, його менталітету, формується під впливом традицій, культури, всього середовища буття людини і водночас сама впливає на них як джерело культурно-історичної динаміки нації, потужний внутрішній каталізатор її відродження і вищий прояв свідомості.

Характеризуючи українську світоглядно-філософську ментальність, Богдан Ступарик виокремлює її специфічні риси: "… спрямованість на внутрішній емоційно-почуттєвий світ людини, у якому панує не холодний раціональний розрахунок "голови", але жагучий поклик "серця"…; глибоко-особистісний, із врахуванням непересічно-неповторного змісту людського існування,

підхід до тлумачення реальності, "… унітарного змісту людського існування у світі, який, заперечуючи унітарномоністичну модель останньої, ставить натомість поліфонічно-плюралістичне її тлумачення, утверджує гармонійне розмаїття буття…" ; "антеїзм", у якому розвивається така риса, як "зрощеність", "злитність" людини з природою, ненькою-землею, лірично-поетичне, пісенне переживання рідної природи" [3, с.19]. Враховуючи це, вчений був глибоко переконаний, що основою відродження національної системи освіти і виховання мають стати психічний склад українського народу, особливості його інтелекту й характеру.

Особливо цінною в цьому контексті є стаття Б. Ступарика "Виховні ідеали українців", в якій автор простежує еволюцію національного ідеалу українців, виділяє наступні періоди: дохристиянський період (людина, вірна у коханні і родинному житті, чесна, волелюбна); доба иївської Русі ("…лицарська честь і слава, культ дружби і побратимства, чистота кохання, прагнення до волі"); часи національно-визвольних змагань (образ "народного месника, борця з жорстоким і підступним панством"); доба українського відродження XIX ст. ("породила нову людину – людину визвольних змагань"); XX ст. (західноукраїнська народна традиція зразком для наслідування проголосила ідеал українця, що уособлював такі риси ("високий патріотизм, відданість українському народові, здатність до самопожертви, любов до волі").

Згадуючи про радянський період в історії українського народу, Б. Ступарик стверджує, що "комуністичній пропаганді не вдалося знищити виховні ідеали української народної педагогіки" – більше того: "У народній традиції не закріпився жоден із штучно сформованих офіційною думкою ідеалів" [1, с.53-55].

Аналіз джерельної бази дав можливість Б. Ступарику виокремити не тільки позитивні риси українця як людини "…сильного мужнього характеру, лагідної і щирої душі, щедрої, гостинної і доброзичливої, свободолюбивої і чуйної, дотепної і жартівливої, талановитої і працьовитої", але й негативні "…егоцентризм, прагнення особистої свободи без належних устремлінь до державності, анархічний індивідуалізм, який є найбільшим ворогом єднання, гурткова боротьба, отаманщина, легковірність і поступливість, примиренство до чужої експасивності" [1, с.55], які призвели свого часу до втрати державності, були головною перешкодою для забезпечення єдності народу у боротьбі за свою незалежність.

З огляду на це, педагог стверджував, щоб утвердити національну українську ідею необхідно добитись "…переборення анархічності й виховання державотворчих рис, об'єднання всіх українців в одну спільноту, що пройнята єдиними творчими прагненнями і високим патріотизмом, мусить стати головним завданням школи, держави та всіх громадських установ і організацій" [4, с.3].

Богдан Ступарик зауважував, що в умовах становлення незалежної України триває пошук виховного ідеалу як мети суспільного і, зокрема, шкільного виховання. Він глибоко переконаний, що таким зразком для наслідування у сьогоднішніх умовах має стати "…ідеал повноцінної людини – повноцінної, отже, творчої людини, індивідуальності з власним поглядом на світ, із бажанням змагатися із іншими людьми та їх випереджувати, із внутрішньою необхідністю ставити собі питання та шукати відповіді на них, чи ставити собі завдання і розв'язувати їх – причому ці питання й завдання повинні бути якнайскладніші та найтрудніші, щоб вони побуджували до якнайсильнішої праці" [3, с.19].

Б. Ступарик вважав, що національну ідею можна реалізувати тільки тоді, коли буде забезпечена духовна єдність поколінь, наступність національної культури. Саме тому "…українська національна ідея мусить увійти в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їхню кров" [7, с. 40]. Реалізація національної ідеї, за його твердженням, постає як суспільний ідеал, що має інтегративний характер, спрямована на позитивний результат і на підставі якої відбувається громадська мобілізація (потенційна чи реальна) представників певної нації до суспільних дій.

Виходячи з цих міркувань, покликання освітян вчений вбачав в утвердженні національної ідеї, сприянні національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями. А це обумовлювало необхідність посилення національного виховання дітей та молоді. "…Тільки через інтенсивне національне виховання, наголошував Ступарик, ми можемо визріти як держава і суспільство, яке працює для створення належної позиції сучасної держави, сильної, здатної дати відсіч чужим цивілізаціям" [7, с. 39].

Національне виховання Богдан Ступарик трактував як процес творення і безупинного духовного вдосконалення, що має на меті забезпечити підготовку громадянина, який добре усвідомлює свою національну приналежність і гордиться нею, розуміє свою відмінність від інших народів (без зневаги до них), любить свою землю, мову, культуру, дбає про її поступ, готовий до оборони її від чужих посягань [7, с.39]. Завдяки "…правильно організованому національному вихованню формується повноцінна особистість, суверенна індивідуальність, яка цінує свою громадянську, національну й особисту гідність, совість і честь" [7, с.37]. У баченні Б. Ступарика

Б. Ступарик вважав, що, розпочавши будівництво незалежної держави, Україна повинна визначити і напрями вітчизняного виховання, основу якого, окрім національних світогляду, почуттів і самосвідомості, потреб та інтересів, становлять також вірність ідеалам побудови суверенної демократичної батьківщини, горде почуття належності до українського народу.

Національна педагогіка, твердив педагог, передбачає постійний пошук нових форм і методів, ефективних шляхів виховної діяльності, реального впливу на громадян Української держави. Уся педагогічна теорія і практика зорієнтовані на формування політичної свідомості й активності усього населення України та його залучення до державотворчої праці, до будівництва життя на підвалинах чесної праці й соціальної діяльності.

Ступарик Б. чітко розумів: аби нація досягла духовних і матеріальних вершин, необхідно пізнання минулого свого народу, його історії. Він зазначав: "Ніхто не може зробити нічого суттєвого в здійсненні великої культурної революції, не долучившись до здобутків свого власного минулого, а з ним і до досягнень вселюдської культури" [5, с.324]. Адже він був переконаний, що національний поступ – шлях до величі загальнолюдської.

На його глибоке переконання виховання національносвідомої молоді не можливе без озброєння її абсолютними вічними (моральними) цінностями. "Вселюдські цінності" у його розумінні – це "не просто сума матеріальних і духовних цінностей всіх народів і не якесь попереднє їх поняття, а синтез вищих досягнень рук і розуму людства, квінтесенція всієї цивілізації" [8, с. 148]. Тобто вчений вважав, що "вселюдське" функціонує завдяки національному, виявляючи себе через нього.

Підсумовуючи, ще раз підкреслимо, що Богдан Ступарик розробив українську національну ідею в могутню національно-державницьку і світоглядно-соціальну концепцію розвитку, виокремив її як засаду національного самовизначення і соборності України.

Література і джерела

1. Ступарик Б. Виховні ідеали українців / Б. Ступарик //Теоретико-методологічні основи формування громадянина України. Матеріали науково-практичної конференції. – Полтава, 1993. – С. 53-55
2. Ступарик Б. Громадянське виховання сучасної молоді / Б. Ступарик // Вісник Прикарпатського університету. – Педагогіка. – Вип. III. – Івано-

Франківськ : Плай, 2000 – С. 3-14
3. Ступарик Б. Деякі питання національного виховання школярів / Б. Ступарик // Обрії. – Івано-Франківськ, 1995. –№1. – С. 18-20
4. Ступарик Б. До питання про мету національного виховання / Б. Ступарик // Джерела. – 1995. – № 4. – С. 3-10
5. Ступарик Б. Національна школа – гарант процвітання і суверенності української держави / Б. Ступарик // Демографічна ситуація в Карпатському регіоні : реальність, проблеми, прогнози на XXI століття. – Чернівці – Київ, 1996. – С. 324-326
6. Ступарик Б. Підготовка вчителя в системі університетської освіти / Б. Ступарик // Гуманітарна освіта : фактор світової інтеграції. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Ч. 1. – Чернівці : Митець, 1997. – С. 162-16
7. Ступарик Б. Українська національна школа : нова парадигма вартостей / Б. Ступарик // Галичина. – 1998. – № 1. – С. 37-43
8. Ступарик Б.М. Школі – національне виховання молоді (вибрані статті) / Б.М. Ступарик. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 283 с.
9. Чепіль М. Борець за українську ідею / Марія Чепіль / Українська педагогіка на межі тисячоліть : Матеріали педагогічних читань на пошану члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника Богдана Михайловича Ступарика. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – С. 5

В статье сделано акцент на значимости вклада Богдана Ступарыка в разработку концептуальных засад национальной идеи; представлено обоснование автором эволюции национального идеала украинцев; доказано, что реализация национальной идеи происходит в неразрывной связи единства поколений, при решающей роли национального воспитания молодого поколения.

Ключевые слова: национальная идея, национальное воспитание, Богдан Ступарык.

The author of the article has stressed the meaning of works of Bohdan Stuparyk in the development of conceptual principles of the national idea; the evolution of national ideal of the Ukrainians has been presented. The idea, that the realization of national idea takes place in indissoluble connection of unity of generations has been proved wth the leading role of the national education of the younger generation.

Keywords: national idea, national education, Bohdan Stuparyk.

УДК 378.134

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Брижак Надія Юріївна
м.Мукачево

В роботі розглядаються особливості компетентнісного підходу для підготовки майбутніх педагогів. Наведено аналіз публікацій російських та українських вчених про різновиди реалізації компетентнісного підходу в вищих навчальних закладах. Доведено актуальність і доцільність обраної проблеми дослідження

Ключові слова: компетенція і компетентність, компетентнісний підхід; кваліфікація,професійна підготовка.

Актуальність проблеми Національна доктрина розвитку освіти України в XXI століття» [2, с.4-6], спрямована на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, акцентує увагу на вдосконаленні якості майбутніх спеціалістів, підвищенні рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури вчителя. Згідно цієї освітньої парадигми фахівець повинен володіти фундаментальними знаннями, вміннями та навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої та дослідницької діяльності з вирішення нових проблем, тобто він повинен бути компетентним і конкурентноспроможним досвідом, саморозвиватися і самовдосконалюватися в різних сферах діяльності, адаптуватися до швидко змінних умов життя, темпів економічного розвитку та здатний робити особистий духовно світоглядний вибір.

Сучасний темп економіки, громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, породжують нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів, адекватно скеровують їх на високу професійну компетентність, бо саме від неї залежить формування конкурентоздатності, а також це впливає на активну і принципову поведінку в усіх життєво творчих процесах. З огляду на це, удосконалення рівня професійної компетентності майбутніх вчителів – один із основних напрямів реформування сучасної системи освіти. Головний нормативно-правовий документ Міністерства освіти і науки України свідчить: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [1, п. 1 статті 56]. У зв'язку з цим, одним із шляхів оновлення змісту освіти є впровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Мета статті вбачається в уточненні сутності поняття компетентнісний підхід та обґрунтуванні її як вищого показника професійної готовності майбутнього вчителя в умовах сучасного освітнього простору.

Аналіз наукових праць та публікацій у педагогічній пресі, дисертаційних досліджень дає змогу дійти висновку, що єдиного тлумачення поняття "компетентнісний підхід" у працях різних фахівців немає, як немає і загальноприйнятого визначення понять "компетенція", "компетентність".

З'ясуванню суті цієї проблеми сприяв аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців: В.Н. Введенського, І. Єрмакова, М.В.Елькіна, С. Клепко, Н. Назарук, , І. Зимньої, О.І. Пометун, В.В Краєвського, А.В. Хуторського, С.І.Ожегова, О.С.Мельничука, М. Н. Авшенюк , А. Л. Андреєв, В. М. Антипова, Б.Ельконіна та ін.

Методологічна база для виникнення терміну „компетентнісний підхід" була закладена в 60–х роках минулого століття. Орієнтоване на компетенції навчання(competence-based education – CBE) було включене до професійних освітніх програм США 1970–х роках, професійно–підготовчих програм країн Європейського Союзу в 1980–х роках.

На думку Пометун О. І. перехід до компетентнісного підходу потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятєвого фонду європейської педагогічної термінології, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу [3, с.48].

Однак переважна більшість дослідників вважають, що компетентнісний підхід в усіх сенсах і аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи:

- компетентністний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г.В. Лежнина);
- компетентністний підхід визначає формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей, в результаті чого буде сформована загальна компетентність людини (О. І. Пометун);
- компетентністний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова, І. Д. Фрумін);
- компетентністний підхід забезпечує спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в процесі, в соціальній структурі (В. І. Байденко, Н. М. Бібік, А. І. Субетто);
- компетентністний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і уміти студент «на виході») (І. Зимняя) та ін.

Науковці В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова, досліджуючи питання компетентнісного підходу, виокремлюють низку причин, що зумовили звернення педагогів до понять „компетентнісний підхід”, „компетентність”, „ключові компетенції”, серед яких:

- „суттєві зміни у суспільстві, прискорення темпів соціально-економічного розвитку зумовили пошук нової концепції освіти, що відображає ці зміни й орієнтується на відтворення якостей особистості, які мають попит у XXI сторіччі: мобільності, динамізму, конструктивності, професійної, соціальної, особистісно-побутової та іншій компетентності;
- завдання модернізації загальної й професійної освіти, необхідність її відповідності як потребам особистості, так і запитам суспільства потребують принципово нового підходу до визначення її цілей, змісту та організації;
- розвиток процесів інформатизації призводить до того, що система професійної підготовки не в змозі „наздогнати” потік інформації, що постійно збільшується – необхідний принципово новий підхід до конструювання змісту педагогічної освіти, здатного стимулювати молодого педагога до постійного самовдосконалення, рефлексії якості своєї педагогічної діяльності, її самооцінки й корекції” [10, с. 57].

Такий підхід до освіти передбачає спрямованість навчального процесу вищої школи на формування та розвиток ключових (тобто базових, основних) функцій, соціальних ролей і предметних компетентностей особистості.

Не зважаючи на актуальність і надзвичайну важливість розробки проблеми компетентнісного підходу до освіти, процес утрудненого впровадження такого підходу в практику освітньої системи, як слушно зауважує І. Родигіна, зумовлений певними причинами: компетентність має бути кінцевим результатом навчання і це обумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності щодо її формування; недостатньо розроблено критерії оцінювання сформованості компетентностей; додаткові труднощі створює нерозуміння вчителями глибинної суті цього поняття [4, с. 34].

Дивлячись на те, що компетентнісний підхід до навчання почав розроблятися відносно недавно, про те досить широко обговорюється в наукових колах світу та України. З назви підходу ясно, що головними поняттями є ”компетентність” і ”компетенція”, які в педагогічній науці досить плідно і різнобічно розглядаються, проте до цих пір не мають однозначного змісту і визначення, одні автори ототожнюють ці терміни, а інші розводять їх.

Термін „компетентність” став активно вживатись у вітчизняній та зарубіжній літературі у 90-х роках XX століття вітчизняними й зарубіжними науковцями та практиками. В більшості джерел вітчизняної наукової літератури під компетентністю розуміється досвідченість у певній галузі, колі питань, в яких людина має певні знання, досвід, повноваження та ін.

Деякі вчені розглядають компетентність як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність(уміння) діяти на основі здобутих знань, виконувати свої посадові та фахові обов’язки згідно сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей. Сучасна наука розглядає компетентність як психологічне новоутворення особистості, яке є сукупністю різних компетенцій та якостей особистості. Компетенція, у свою чергу, є певною сферою застосування знань, умінь, навичок та якостей особистості, які у комплексі сприяють інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності адекватно реагувати на запити часу.

В своїх дослідженнях російські педагоги В.В Краєвський та А.В. Хуторський розрізняють терміни “компетентність” і “компетенція”, пояснюючи, що “компетенція в перекладі з латинської “cotpetentia” означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє певними знаннями і має досвід. Компетентність — це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють об’єктивно судити про цю сферу й ефективно діяти в в разі необхідності [8 с.3-10].

Поява нового підходу в системі освіти спричинила ряд дискусійних питань, щодо некомпетентності викладачів, а також їх неспроможності підготувати висококваліфікованих спеціалістів. Власне тому і виникла необхідність пояснення „компетентності”, а також визначення компетентностей, якими повинен володіти викладач для ефективної підготовки майбутніх спеціалістів.

Коротко розглянемо, як трактуються ці поняття у сучасній психолого-педагогічній літературі.

У словнику російської мови С.І.Ожегова знаходимо слідуючі визначення: “компетенція – це коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чиїхось повноважень, прав”, а поняття “компетентний” визначено як “знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; що володіє компетенцією”[6, с. 289]. За словником іншомовних слів, компетентність визначається як “поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетенція (лат. competentia, від competo - взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід” [5, с.345]. Новий тлумачний словник української мови подає ці терміни так: компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої небудь організації, установи чи особи, а слово “компетентний” означено: який “має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований, має певні повноваження; повноправний, повновладний” [9, с.874]. В “Советском энциклопедическом словаре”: “Компетенція (від лат. compete – добиваюсь, відповідаю, підхожу), – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі” [7, с.613].

Аналізуючи наведені тлумачення поняття “компетенція” бачимо, що її змістова основа це: знання, які повинна мати особа; коло питань, в яких особа авторитетна, обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом. Таким чином компетентність є характеристикою особистісних якостей людини, пов’язане зі здатністю відповідати вимогам високого рівня складності, включає систему вчинків. Поняття компетентності інтегрує когнітивний (знання), регулятивний (повноваження, закон, статут), мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним - значить уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання й досвід.

Аналіз визначень досліджуваного вище поняття дає змогу виділити основні компоненти, що пов’язані з поняттям “компетентнісний підхід” та структуру зв’язків між ними, які показано на рис. 1.

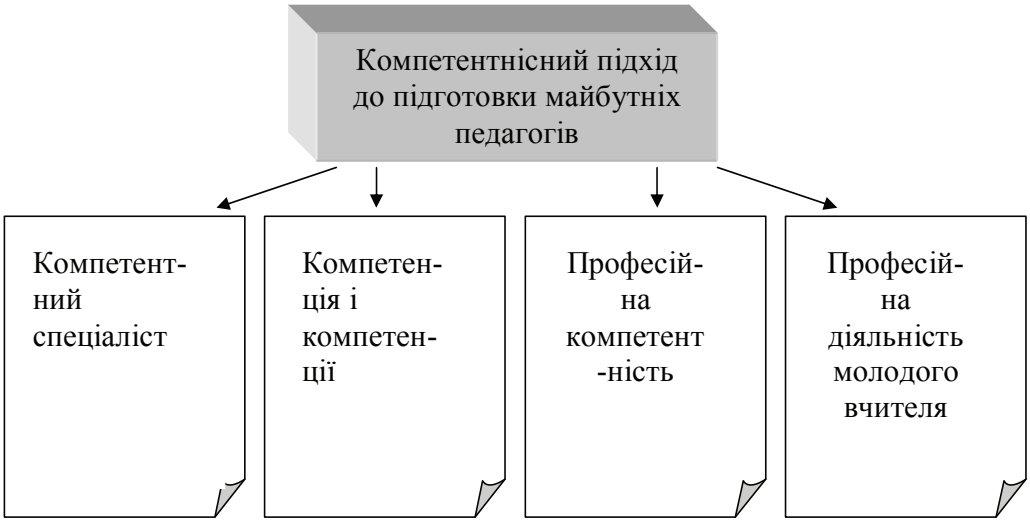


Рис.1.Структурні компоненти компетентнісного підходу

Отже, компетентнісний підхід виступає для визначення більш повного, особистісно і соціально-інтегрованого результату освіти.

Як зазначають результати нашого дослідження, професійна підготовка вчителя забезпечується єдністю всіх змістовно-операційних, мотиваційно-ціннісних, організаційних, оціночно-інформаційних та аналітико-рефлексивних сфер; знаходиться у тісному взаємозв'язку з професійною майстерністю, професійною культурою, професійною і особистісною готовністю.

Водночас зауважимо, що теоретичне обґрунтування компетентністного підходу у вищій школі ще повністю не склалося. Фактично ми існуємо в ситуації історичної невизначеності, розвиток якої важко прогнозувати в деталях. Тому зафіксувати відповідний «вимогам сучасності» нормативний набір компетенцій, а тим більше однозначно виокремити ключові, сьогодні непросто і доводиться перебувати в постійному пошуку компетентністної парадигми у вищій школі.

Отже, навчання майбутнього вчителя не має бути механічним процесом у вигляді трансформації необхідних професійних знань, тренування умінь та навичок. Він повинен "педагогічно зростати", щоб стати педагогом, який виробив би особистісні установки, погляди, створив власну педагогічну філософію, базовану на гуманістичних цінностях, повазі до людини, віри в її сили, набув педагогічного досвіду, думок, почуттів, моделей поведінки. Компетентний педагог – це майстер своєї справи, який повинен стати суб'єктом власного навчання, самостійно шукати та конструювати концепцію своєї педагогічної діяльності на засадах сучасної філософії освіти та гуманістичної парадигми.

Література і джерела

1. Закон України "Про освіту" №1060-XII, із змінами від 11 червня 2008 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/ − Загол. з екрану. − Мова укр.
2. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002. № 347/2002 // Освіта України. – № 33 за 23 квітня 2002 р. – С. 4–6.
3. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.:2004. – 111 с.
4. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів / І. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2005. − № 1. – С. 34–36.
5. Мельничук О.С. Словник іншомовних слів / О.С.Мельничук. - К.: Рад. шк.- 1977. - 345 с.
6. Ожегов С.И. Словаь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
7. Советский энциклопедический словарь./ гл. ред. А.М.Прохоров.– 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1984. -1600 с.
8. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.
9. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. :/ уклад.: В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К, Аконіт, 2006. – Т.1. – 926 с.
10. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–64

В работе рассматриваются особенности компетентностного подхода для подготовки будущих педагогов. Приведен анализ публикаций российских и украинских ученых о разновидностях реализации компетентностного подхода в высших учебных заведениях. Доказана актуальность и целесообразность выбранной проблемы исследования.

Ключевые слова: компетенция и компетентность, компетентностный подход, квалификация, профессиональная подготовка.

The author of the article has considered features of competence−based approach in uture teachers training. The analysis of publications of Russian and Ukrainian scientists on the varieties of competence approach in higher education has been conducted in the article. The relevance and appropriateness of the chosen research problem has been proved.

Key words: competence approach, training, future teachers of physical culture.

УДК 37.035+316.61 – 057.87

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АСПЕКТІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Главацька Ольга Леонідівна
м.Тернопіль

Негативна інформація, отримувана дітьми через засоби масової інформації й у неформальному спілкуванні; необмежений доступ до найгірших зразків масової культури; відкритий продаж еротичної, а часом і порнографічної продукції породжують значні проблеми в статеворольовій соціалізації молоді. Саме тому, особлива складність і делікатність такої проблеми вимагає від педагогів відповідної виховної діяльності. У статті обґрунтовано структурно-функціональну модель соціально-виховної діяльності в аспекті статеворольової соціалізації учнів. Висвітлено важливі професійні якості та практичні вміння спеціаліста, який здійснює дану діяльність.

Ключові слова: статеворольова соціалізація, соціально-виховна діяльність, професійні якості.

Постановка проблеми. Процеси соціалізації сучасної молоді зумовлені впливом найрізноманітніших і часом суперечливих чинників. Причому, вплив цих чинників торкнувся всіх найважливіших напрямків соціалізації: громадянської, трудової, політичної та інших. Серед них і статеворольова соціалізація молоді, у галузі якої сьогодні виникають найбільші проблеми: це надмірно ранній початок статевого життя, зростання кількості розлучень, недостатня інформованість молоді з питань шлюбу і сім'ї необізнаність із питаннями сексуальної культури, нерозуміння психологічних особливостей статі, психології інтимних взаємин тощо [7]. Тому завдання вчителів, батьків, громадськості полягає у вихованні в учнів уміння володіти інстинктами статі, що пробуджуються, формуванні усвідомлення високого призначення людини, відповідальності за іншу людину, за здоров'я майбутньої сім'ї.

Аналіз останніх досліджень. Особливості статеворольової соціалізації й психосексуального розвитку дитини досліджено в роботах Г.Васильченко, В.Кагана, І.Кона, Т.Говорун, В.Романової, В.Слєпкової. Питанням статевого виховання дітей різного віку присвячено праці Д.Ісаєва, В.Карпікова, Д.Колесова, В.Кочеткова, Ю.Орлова, Н.Сельверової, А.Хрипкової. Підготовку школярів до сімейного життя вивчали І.Арабов, І.Гребенніков, С.Ковальов, В.Кравець, Н.Новикова, І.Трухін, Є.Черепова. У їхніх працях накопичено певний фонд наукових знань про статеворольову соціалізацію школярів, але проблем, які вимагають їх наукового розв'язання, набагато більше.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування структурно-функціональної моделі соціально-виховної діяльності в аспекті статеворольової соціалізації учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Статеворольова соціалізація є цілісним процесом управління анатомо-фізіологічним, соціальним, психологічним становленням особистості на різних етапах онтогенезу дитини, що в свою чергу вимагає ефективної соціально-педагогічної діяльності. Будуючи структуру діяльності соціального педагога, ми спирались на аналіз практичного досвіду роботи щодо статеворольової соціалізації, наукові дослідження з проблеми, що вивчається, враховували особливості взаємодії педагогів з хлопчиками й дівчатками, юнаками й дівчатами. Разом з тим дана діяльність буде ефективно здійснюватись лише в тому випадку коли спеціаліст знає, враховує і використовує свої знання у безпосе-

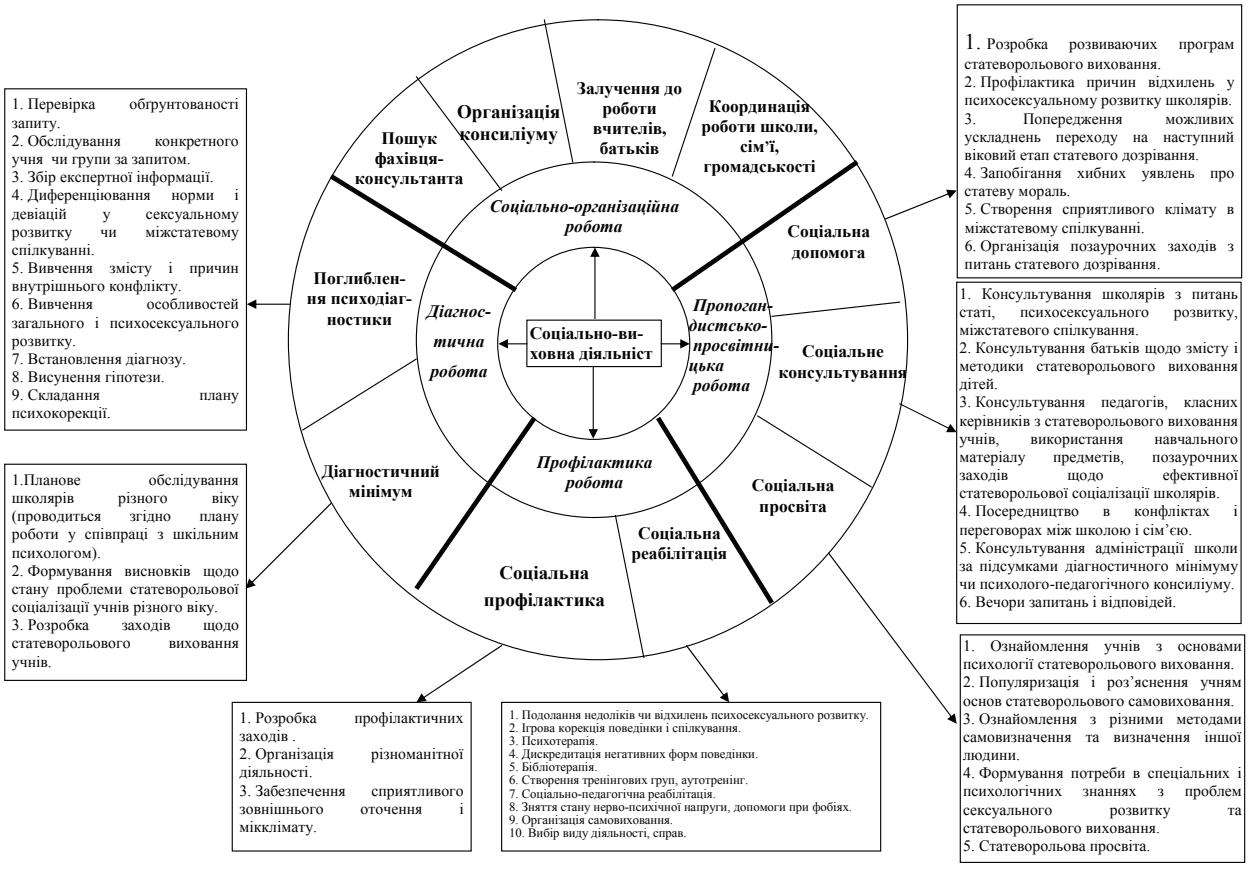


Рис. 1. Структурно-фунціональна модель соціально-виховної діяльності в аспекті статеворольової соціалізації учнів

редньому спілкування з учнями в контексті їх статеворольової соціалізації. Отже, на основі теоретичного та практичного стану вивчення проблеми ми розробили структурно-функціональну модель соціально-виховної діяльності в аспекті статеворольової соціалізації учнів (див. рис. 1), що дозволяє простежити зв'язки її різних компонентів, дає можливість покращувати навчально-виховний процес щодо організації і проведення в школі відповідної роботи.

Необхідною умовою функціонування моделі є чітка орієнтація всіх її компонентів на єдину мету, що виступає важливим системоутворюючим чинником і забезпечує організованість, цілісність її функціонування [4; 9].

Діяльність із питань статеворольової соціалізації учнів слід інтегрувати в систему виховної роботи класного керівника і соціального педагога (психолога) в рамках загально-виховного процесу школи.

Загалом класний керівник, соціальний педагог, психолог у роботі з учнями з питань статеворольової соціалізації водночас із реалізацією інших напрямків своєї діяльності повинен:

- виявляти рівень статеворольової, сексуальної освіченості учнів, їх готовність до подружнього життя;
- здійснювати діагностично-корекційну роботу з учнями, що мають відхилення у психосексуальному розвитку, в міжстатевих стосунках, у статеворольовій поведінці;
- діагностувати емоційно-вольові особливості учнів, що перешкоджають нормальному статевому розвитку, і здійснювати їх корекцію;
- виявляти й усувати психологічні причини порушень міжстатевих стосунків учнів;
- проводити консультації з питань статі, шлюбу, сім'ї, міжстатевих стосунків;
- консультувати адміністрацію школи, учителів, класних керівників, батьків з соціально-психологічних проблем статеворольового виховання дітей [2].

Використовуючи запропоновану Н.Кузьміною класифікацію професійних вмінь, як основу для нашої структури діяльності фахівця в аспекті статеворольової соціалізації учнів ми виділили в ній гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські й комунікативні вміння [5].

Діагностична діяльність передбачає здатність:

1) орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалась за останні роки, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати педагогічну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в галузі статеворольової соціалізації;

2) визначати індивідуальні жіночі/чоловічі особливості хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат, їхні інтереси, схильності, рівень сформованості умінь і навичок статеворольової поведінки, яка відповідає суспільним нормам;

3) діагностувати статеворольову девіантність дітей;

4) передбачати результати своєї діяльності.

Проектувальна діяльність містить здатність:

1) визначати цілі й завдання статеворольового виховання школярів різних вікових груп;

2) самостійно проектувати педагогічну діяльність, вибирати педагогічні технології, прийнятні й ефективні в організації статеворольового виховання дітей;

3) передбачати можливі труднощі статеворольової соціалізації школярів;

4) передбачати дії дітей у типових і проблемних ситуаціях процесу статеворольової соціалізації.

Конструктивна діяльність включає в себе здатність:

1) планувати й відповідно будувати свої дії, спрямовані на взаємодію з дітьми різної статі й різного віку;

2) структурувати зміст навчання, відбирати й композиційне будувати навчально-виховний матеріал стосовно статеворольових особливостей учнів;

3) будувати гуманні, довірливі й поважливі стосунки з дітьми;

4) бачити й визнавати в кожній дівчинці, дівчині, у кожному хлопчикові, юнакові індивідуальність, неповторну й самоцінну особистість.

Організаційна діяльність передбачає здатність:

1) виявляти, аналізувати й розв'язувати типові проблеми, які виникають у процесі статеворольової соціалізації учнів; організовувати педагогічні ситуації виховання школярів, які сприяють їх позитивній статеворольовій соціалізації;

2) створювати умови, які спонукають дитину удосконалювати свою чоловічу/жіночу індивідуальність;

3) аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку.

Комунікативна діяльність включає в себе уміння:

1) володіти інструментарієм індивідуальної й групової комунікації;

2) встановлювати контакти з хлопчиками й дівчатками молодшого шкільного, підліткового й старшого шкільного віку, розуміти психологічний стан хлопчика/дівчинки, юнака/дівчини, компетентно розв'язувати педагогічні завдання;

3) емоційно заражати учнів, збуджувати у них інтерес у процесі спілкування, викликати бажання до спільної діяльності;

4) володіти собою, керувати своїм настроєм.

Аналітично-оцінююча діяльність фахівця полягає в аналізі як власних дій, так і дій учнів, виявленні їхніх позитивних сторін і недоліків, порівнянні отриманих результатів із запланованими в аспекті статеворольової соціалізації школярів. За допомогою аналітично-оцінюючої діяльності відбувається зворотній зв'язок, тобто своєчасно визначаються конкретні результати виховної роботи педагога і вносяться необхідні корективи.

Наступний напрям діяльності – це практичне здійснення конкретних виховних заходів, що передбачає наявність у нього необхідних навичок і вмінь, які слід розглядати як сформовану в педагога здатність до взаємодії з дітьми різної статі й різного віку, яка ґрунтується на актуалізації необхідних знань і навичок, і до творчого застосування форм і методів роботи зі школярами.

Дослідницько-творчий вид діяльності – здатність творчо підходити до організації статеворольового виховання школярів. Він має пронизувати всі попередні види діяльності та своєчасно наповнювати їх новим змістом.

Під професійно важливими якостями ми розуміємо такі особистісні якості, які сприяють успішному засвоєнню педагогічної діяльності й позитивно впливають на її результативність. Говорячи про професійні якості спеціаліста в галузі статеворольової соціалізації школярів, слід відзначити, що вони будуть мати особливий специфічний прояв.

Перша професійно важлива якість, на ґрунті якої базуються всі інші, це здатність любити дітей, любити щиро, ніжно, відповідально. В.Сухомлинський був глибоко переконаний у тому, що „добро, ласка, любов по відношенню до дитини – не абстрактні добро, ласка й любов, а людські, реальні, пройняті вірою в людину, – це могутня сила, здатна утвердити в людині все прекрасне й зробити її ідеальною" [11, с.16]. Дійсно, професія педагога вимагає любові до дітей, яка передбачає вміння співробітничати з ними, відчуваючи при цьому радість від спілкування.

Як професійно важлива якість – здатність любити дітей повинна бути властива кожному зацікавленому в позитивних результатах своєї праці педагогу, який працює в галузі статеворольової соціалізації, де дуже важливі близькі, довірливі, емоційно теплі стосунки між вихователем і вихованцем. Прояв почуття любові в досліджуваній галузі діяльності має свою специфіку, пов'язану з розумінням цінності хлопчика/дівчинки, юнака/дівчини як особистості. Любити дівчаток і дівчат за їхню жіночу неповторність, за те, що вони майбутні жінки й матері. Пестити й зрощувати в кожній усе те гарне й позитивне, що найбільше цінується в жінках і характеризує їх як прекрасну половину людства. Любити хлопчиків і юнаків, визнавати, поважати в кожному унікальну індивідуальність. Виховувати дійсно сильну стать, мужніх чоловіків, ніжних, відповідальних і турботливих батьків.

Саме таку професійну позицію повинен займати соціальний педагог, який формує особистості майбутніх чоловіків і жінок. За допомогою любові можна завоювати будь-яке дитяче серце, навіть найнепокірніше, скоректувати будь-який характер. Прояв почуття лише на словах не справить бажаного ефекту. Результат будь-якої роботи, у тому числі й виховної, передусім залежить від зусиль працівника. Усе свідчить про те, що здатність любити дітей як професійно важлива якість особистості набуває особливої значимості в галузі статеворольової соціалізації , коли стає стимулом для активних дій педагога, направлених на формування характеру дитини, коли виражається в турботі про дітей, створенні сприятливих умов для їх виховання.

Другою професійно важливою якістю ми вважаємо делікатність, яку розглядаємо як дотримання соціальним педагогом почуття міри в спілкуванні з дітьми, обережності при обговоренні з ними гострих питань і хвилюючих тем; уміння відчувати емоційний стан дитини, розуміти й поважати її чоловічу/жіночу індивідуальність, здатність впливати на внутрішній світ хлопчика/дівчинки, сприяти формуванню суспільне цінних рис характеру чоловіка/жінки. Ця якість відображає специфіку виховної роботи соціального педагога в галузі статеворольової соціалізації, зобов'язаного знайти правильний підхід до дітей різного віку й різної статі: дуже моторним, гомінливим і допитливим молодшим школярам; образливим, гарячкуватим і частенько впертим підліткам; категоричним, вразливим і надмірно самостійним юнакам та дівчатам; емоційним, плаксивим, вередливим представникам жіночої статі та грубуватим, войовничим, здатним на ризиковані вчинки представникам чоловічої статі. У педагогічній діяльності делікатність визначається не стільки здатністю вихователя уникнути конфлікту з дитиною, скільки вмінням правильно розв'язати протиріччя, що виникло. Делікатний соціальний педагог – це ввічливий, чуйний, доброзичливий, він тонко відчуває настрої й переживання своїх вихованців – хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат, обережний у словах, справедливий в оцінках педагог, який уміє передбачити заздалегідь, який результат принесуть його зауваження, вимога, похвала [1].

Завершують наш перелік комунікабельність і емоційність, які утворюють одну інтегральну якість. Під комунікацією розуміли не стільки обмін інформацією, скільки поведінкову сторону взаємодіючих між собою людей. В основі цієї якості лежать уміння професійного спілкування. Але соціальний педагог повинен не тільки вміти спілкуватися, а й прагнути до спілкування, бути доброзичливим і тактовним. Безперечним є те, що успіх вихователя залежить і від його комунікативних здібностей. Саме за допомогою спілкування можна багато дізнатися про дитину, про її проблеми, можна заспокоїти й дати пораду.

У цій важливій галузі навчання і виховання підростаючого покоління спеціаліст має глибоко оволодіти також і професійною творчістю. Ф. М. Гоноболін, В. В. Кан-Калик [8] у процесі аналізу змісту творчості виділяють систему чинників: широкий загальний розвиток, великий запас знань, емоційність, здатність до інтенсивних вольових зусиль, наполегливу працю, інтенсивність мислення, гнучкість розуму, критичне ставлення до своєї праці, її результатів.

Отже, основні компоненти практичних вмінь фахівця в організації соціально-виховної діяльності в аспекті статеворольової соціалізації молоді зображено на рис. 2. Перелічені компоненти тісно пов'язані між собою і утворюють цілісну єдність у діяльності.

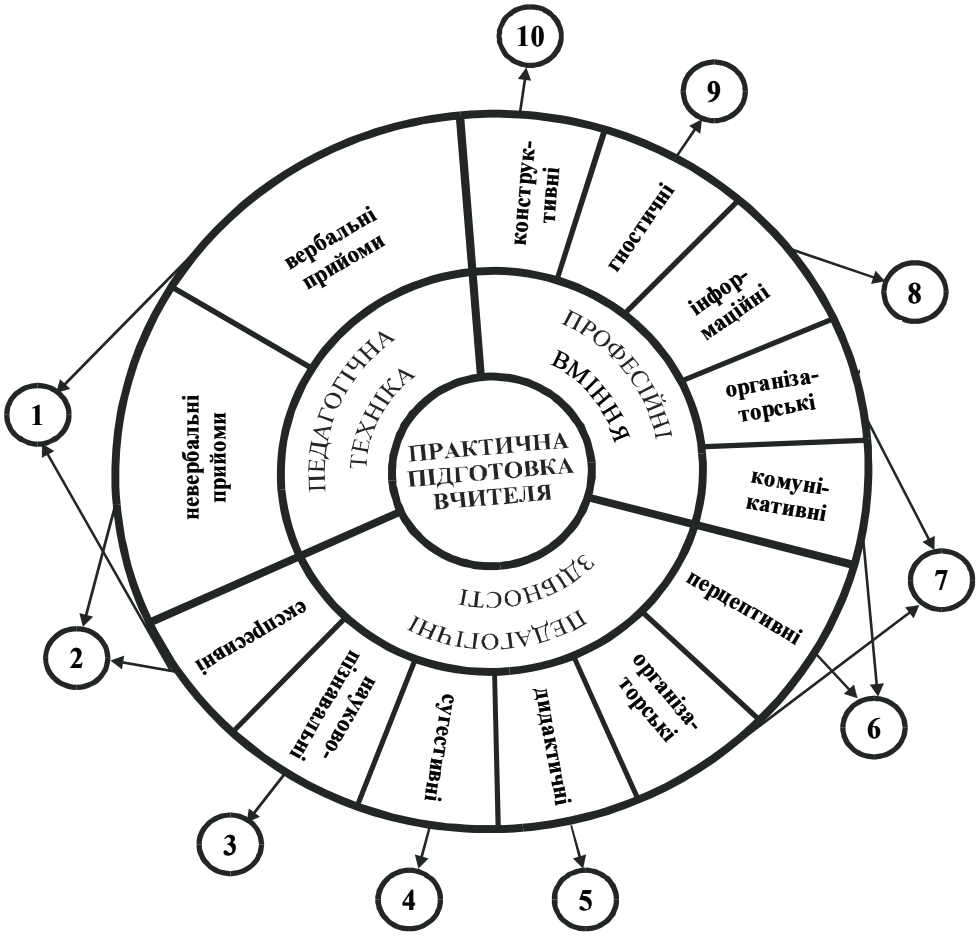


Рис. 2. Практичні вміння фахівця в організації соціально-виховної діяльності в аспекті статеворольової соціалізації молоді

1. Словесно просто і дохідливо, без спрощень, переконливо пояснювати складні проблеми в міжстатевому спілкуванні та шлюбно-сімейних стосунках; емоційність при розкритті сутності проблем кохання, шлюбу, сім'ї; чіткість плану і послідовність викладу; змістовна точність вживання термінів, правильність наголосів, правильна дикція, добре поставлений голос.

2. Паралінгвістичні засоби: міміка — розуміння без слів, виразність; жестикуляція — створення за допомогою жестів наочних уявлень.

3. Переносити наявну у вчителя інформацію у діяльність і у зв'язку з цим адекватно моделювати свою діяльність і діяльність учнів; постійно вивчати рівень розвитку дітей, виявляти особливості їх різноманітної діяльності, специфіку й ефективність різних виховних заходів статеворольового виховання учнів.

4. Прищеплювати учням необхідні знання, норми поведінки, що стосуються виховання в них статевої культури, статевих ролей, моралі, шлюбно-сімейних стосунків.

5. Доступно і переконливо передавати свої знання учням, пояснювати категоріальні поняття статевої освіти, культури, міжстатевих стосунків, подружнього життя; відстоювати правильність своїх суджень, допомагати у засвоєнні і застосуванні набутих знань у житті, сформувати високий рівень усвідомлення власної поведінки.

6. Спілкуватися з дітьми, встановлювати з ними дружні стосунки, вміння за виразом обличчя учня правильно судити про його психічний стан на даний момент, розуміння дитячих емоцій, внутрішнього світу і врахування їх в організації навчально-виховного процесу статеворольового виховання учнів.

7. Організовувати колектив дітей на виконання поставлених завдань; показувати особистий приклад; використовувати різноманітні засоби і форми роботи зі статеворольового виховання; стимулювати роботу учнів і надавати їм допомогу; здійснювати внутрішню і зовнішню координацію роботи окремих учнів і колективу класу; стимулювати самовиховання; організовувати і проводити різноманітну діяльність зі статеворольового виховання учнів; створювати умови для вияву активності, самостійності, ініціативи під час проведення різних заходів зі статеворольового виховання учнів на заняттях і в позаурочний час; організовувати колектив для виконання ним виховних функцій зі статевого виховання як найважливішої складової частини виховного процесу.

8. Добирати матеріал так, щоб він мав виховне спрямування; вибирати такі заходи, які давали б найбільший ефект для статеворольового виховання учнів; повідомляти інформацію, доводити, переконувати; використовувати всі можливості навчальних предметів для формування в учнів правильного розуміння кохання, дружби, міжстатевих стосунків, подружнього життя.

9. Вивчати особу школяра і колектив учнів з метою діагностики їх розвитку й освіченості в аспекті статеворольового виховання; спостерігати, аналізувати й осмислювати особисту роботу, досвід колег та кращих учителів з даної проблеми; корегувати, проводити психолого-педагогічні дослідження; прогнозувати вплив виховних форм, засобів, методів і прийомів статеворольового виховання учнів.

10. Визначати конкретні мету і завдання статеворольового виховання, виходячи із загальної мети виховання, враховуючи вікові та індивідуальні особливості членів колективу; визначати способи досягнення мети; планувати роботу з окремими учнями; складати план роботи зі статеворольового виховання учнів, продумувати зміст; розробляти близьку, середню і далеку мету статеворольового виховання учнів; висувати і вирішувати завдання статеворольового виховання з позицій комплексного підходу; передбачати і зазделегідь планувати взаємини з дітьми, застосовуючи систему контролю і самоконтролю.

Професійна діяльність фахівця у роботі зі статеворольового виховання підпо-рядковується індивідуальним закономірностям, найхарактернішими із яких є:

- усвідомлення необхідності організації соціально-виховної діяльності зі статеворольової соціалізації не за наказом, а за внутрішнім бажанням і мотивом;
- уміння брати на себе відповідальність при виявленні й вирішенні важких проблем зі статеворольової соціалізації;
- висока професійна компетентність, самостійність суджень, оперативність і сміливість щодо прийняття рішень;
- наявність особистої методики, досвіду створення захоплюючої атмосфери, що сприяє формуванню в молоді основ морально-психологічних поглядів на статеву поведінку, шлюб та сім'ю, культуру міжстатевого спілкування;
- здатність до постійного самовдосконалення, творчого пошуку;
- здатність швидко пов'язувати нові знання з уже набутими [3; 6].

Висновки. Розроблена нами структурно-функціональна модель соціально-виховної діяльності в аспекті статеворольової соціалізації учнів включає в себе не тільки різні види діяльності: соціально-організаційну, діагностичну, рофілактичну ну, пропогандистсько-просвітницьку роботи, а й зорієнтована на ефективне використання професійних вмінь: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські й комунікативні в контексті даної діяльності. Важливим напрямом діяльності педагога є практичне здійснення конкретних педагогічних заходів, що передбачає наявність у нього необхідних професійних якостей, які слід розглядати як сформовану в педагога здатність до взаємодії з дітьми різної статі й різного віку, яка ґрунтується на актуалізації необхідних знань і навичок, і до творчого застосування форм і методів роботи зі школярами.

Література і джерела

1. Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть: Монографія // Соціальна робота. Книга 1. – К.: УДЦССМ, 2001. – 344 с.
2. Боришевский М.Й. Виховання у дітей статевої самосвідомості / М.Й.Боришевский //Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – С. 19-27
3. Гаврилов Ю.В. Ребенок и сексуальная культура: Учеб. Пособие / Ю.В.Гаврилов, А.В. Меренков. – Екатеринбург: Дебют, 1993. – 108 с.
4. Говорун Т.В. Сексуальність у фокусі проблем статевої соціалізації особистості / Тамара Василівна Говорун // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – С.27-35
5. Данильчук Л.О. Інтерактивні методи навчання, їх роль у підготовці і становленні педагога нової формації / Л.О.Данильчук // Структура представления знаний о мире, обществе, человеке: в поисках новых смыслов: Матер, междунар. семинара. – Вып. 4. – Т. 2. Социальные науки. – Луганск: Знание, 2003. – С. 210-216.
6. Зайцев Г.К. Сексовалеологическое образование молодежи / Г.К.Зайцев, А.Г.Зайцев, С.А.Изгорев //Валеология. – 2006. – № 1. – С. 39-42.
7. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А.И.Ковалева // Социс. – 2008. – № 1. – С.109-115
8. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
9. Кравець В.П. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя: Монографія / Володимир Петрович Кравець. – Тернопіль: Богдан, 1997. – 178 с.
10. Сухомлинский В.А. Книга о любви / Василик Александрович Сухомлинский. – М.: Мол.гвардия, 1983. – 191 с.
11. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 264 с.

Негативная информация, получаемая детьми через средства массовой информации и в неформальном общении; неограниченный доступ к худших образцов массовой культуры, открытая продажа эротической, а порой и порнографической продукции порождают серьезные проблемы в полоролевой социализации молодежи. Именно поэтому, особая сложность и деликатность такой проблемы требует от педагогов соответствующей воспитательной деятельности. В статье обоснована структурно-функциональная модель социально-воспитательной деятельности в аспекте полоролевой социализации учащихся. Освещены важные профессиональные качества и практические умения специалиста, который осуществляет данную деятельность.

Ключевые слова: полоролевая социализация, социально-воспитательная деятельность, профессиональные качества.

The author of the aticle has considered important professional qualities and practical skills of a pedagogues, involved in the in social−educational activity Nehatyvnaya Information, poluchaemaya detmy funds through Mass of information , in particular gender−role socialization of student youth.

Key words: gender−role socialization, social-educational activities, professional qualities.

УДК 378.22:33(043.3)

СТАН ГОТОВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ОФІЦЕРІВ ОРГАНІВ ОХОРОНИ ДЕРЖАВНОГО КОРДОНУ ДО ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Горбенко Артур Іванович
м.Хмельницький

На підставі результатів констатувального етапу експерименту досліджено стан професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону Державної прикордонної служби України з метою виявлення основних причин низького загального рівня виконання оперативно-службових завдань. Результати вказують на низький рівень сформованості у них вмінь, необхідних для ефективного здійснення оперативно-службової діяльності.

Ключові слова: професійна мотивація офіцерів органів охорони державного кордону, оперативно-службова діяльність.

Постановка проблеми. На підставі результатів констатувального етапу експерименту досліджено стан професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону Державної прикордонної служби України з метою виявлення основних причин низького загального рівня виконання оперативно-службових завдань. Дослідження стану процесу формування професійної мотивації у офіцерів органів охорони державного кордону проведено протягом 2009-2010 років шляхом аналізу змісту навчальних програм стажування, спостереження й аналізу навчальних занять (теоретичних й практичних), анкетування офіцерів органів охорони державного кордону, командирів підрозділів і викладачів.

Для виявлення вхідного рівня сформованості професійної мотивації оперативно-службових вмінь у офіцерів органів охорони державного кордону проведено констатувальний етап експерименту. Здійснено репрезентативну вибірку офіцерів органів охорони державного кордону Державної прикордонної служби України загальною кількістю 106 чоловік.

У наш час функцій офіцерів органів охорони державного кордону постійно зростають. Причинами цього є:

- складність оперативно-службових завдань з охорони державного кордону України, розв'язання яких знаходиться в прямій залежності від ефективної організаторської діяльності керівників структурних підрозділів Державної прикордонної служби України;

- створення інтегрованої системи виконання оперативно-службової діяльності при охороні державного кордону України, що потребує оптимізації управлінської діяльності на всіх її рівнях;

- технічне оснащення підрозділів новими зразками озброєння та техніки, що обумовлює необхідність їх доцільного використання в охороні державного кордону.

Для визначення критеріїв професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності проведено спостереження за оперативно-службовою діяльністю під час роботи, проаналізовано практичні вміння виконувати оперативно-службові завдання, вивчено рівень теоретичних фахових знань щодо виконання оперативно-службової діяльності, спроектовано професійну мотивацію офіцера органів охорони державного кордону з урахуванням найуспішнішого виконання оперативно-службових завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При визначенні компонентів та критеріїв сформованості професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності було використано діяльнісний підхід (П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, Н. Тализіна, А. Усова та ін.), який успішно реалізований в теоретико-експериментальних дослідженнях з питань формування професійної мотивації офіцерів до професійної діяльності.

Метою статті є висвітлення стану готовності професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу вищезазначених теоретико-експериментальних досліджень розвитку професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності було виділено ціннісно-смисловий, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти.

Ціннісно-смисловий компонент характеризує впевненість офіцерів органів охорони державного кордону в особистій та суспільній вагомості виконання оперативно-службової діяльності, орієнтацію на зацікавлене відношення до оперативно-службової діяльності. У визначенні показників ціннісно-смислового компоненту ми спиралися на дослідження О. Леонтьєва, І. Зимньої, О. Владимирової, О. Гребенюка, В. Ковальова, В. Каташева, В. Дружиніна, Л. Божович. Аналіз зазначених робіт дозволив виділити наступні показники:

- навчальна мотивація щодо оволодіння оперативно-службовою діяльністю;
- пізнавальний інтерес до оперативно-службової діяльності.

Для діагностики показників ціннісно-смислового компоненту використовувалися:

- адаптована методика щодо вивчення мотиваційної сфери

тих, хто навчається (О. Гребенюк);

- адаптована методика щодо визначення професійної мотивації (В. Каташев).

Аналіз результатів діагностики дозволив виділити наступні рівні мотивації щодо оволодіння оперативно-службовою діяльністю: низький, середній, високий (див. табл.1). Низький рівень проявляється у байдужому ставленні до оперативно-службової діяльності; середній рівень у суперечливому ставленні до виконання оперативно-службової діяльності; високий рівень виражає позитивне відношення до оперативно-службової діяльності, її змісту та результату.

Таблиця 1

Аналіз рівнів ціннісно-смислового компоненту професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	Розподілення за рівнями (%, max 100)
Низький	78
Середній	16
Високий	6

Когнітивний критерій характеризує ступінь засвоєння системи фахових знань, що дозволяють здійснювати офіцерам органів охорони державного кордону оперативно-службову діяльність. Аналіз робіт І. Лернера, О. Вербицького, Л. Зоріної, В. Полонського та ін. дозволив виділити кількісні показники когнітивного критерію, якими є «первинні» якості знань: повнота, глибина, конкретність, узагальненість, системність.

Для діагностики показників когнітивного критерію використовувалися контрольні тестові завдання у відповідності до вимог, яким повинні задовольняти знання офіцерів органів охорони державного кордону при виконанні оперативно-службової діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень із проблеми показує, що ще одним необхідним критерієм професійної мотивації слід виокремити знання. Професійні знання технологічного, методичного та психолого-педагогічного характеру є основною для розвитку професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності. Групу технологічних знань складають знання про способи експлуатації, техніку безпеки, технічну будову різних технічних пристроїв, що використовуються під час виконання оперативно-службової діяльності. Групу методичних знань становлять прикладні знання про загальні способи й прийоми організації оперативно-службової діяльності. Психолого-педагогічні знання включають знання особливостей професійної-мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності.

Перед проведенням діагностичної процедури чітко визначалися вимоги щодо засвоєння понять оперативно-службової діяльності. Ці вимоги, що відображають основні ознаки, зміст, обсяг понять, їх зв'язки та відношення з іншими поняттями, записувалися в протоколі аналізу понять. Обробка результатів виконання тестових завдань курсантами здійснювалася з використанням методів поелементного аналізу понять А. Усової [1]. Зокрема, визначалися:

коефіцієнт повноти засвоєння поняття за формулою:

$$K_n = \frac{n}{N}, \quad (1.1)$$

де n – кількість засвоєних (вірно названих та охарактеризованих) суттєвих ознак поняття;

N – загальна кількість суттєвих ознак, що підлягають засвоєння на відповідному етапі засвоєння поняття;

коефіцієнт повноти засвоєння об'єму поняття за формулою:

$$K_o = \frac{k}{K}, \quad (1.2)$$

де k – кількість об'єктів поняття, що засвоєнні (вірно названі об'єкти, що охоплюються поняттям, охарактеризовані їх класифікаційні ознаки);

K– загальна кількість об'єктів, що охоплюються поняттям;

коефіцієнт повноти засвоєння зв'язків та відношень поняття за формулою:

$$K_s = \frac{f}{F}, \quad (1.3)$$

де f – кількість засвоєних (вірно названих та охарактеризованих) зв'язків та відношень поняття;

F – загальна кількість зв'язків та відношень поняття;

коефіцієнт повноти засвоєння практичних дій, що відображаються поняттям:

$$Kp = \frac{l}{L}, \quad (1.4)$$

де l – кількість засвоєних (вірно названих та охарактеризованих) практичних дій;

L– загальна кількість практичних дій, що відображаються поняттям.

Когнітивний критерій: високий рівень – високий рівень сформованості професійних знань, умінь та навичок як основи успішного виконання оперативно-службової діяльності; середній рівень – задовільний рівень сформованості знань; низький рівень – фахові знання до виконання оперативно-службової діяльності сформовані слабко.

Таблиця 2

Аналіз рівнів когнітивного компоненту професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	Розподілення за рівнями (%, max 100)			
	K_n	K_0	K_s	K_p
Низький	67	74	75	69
Середній	22	16	16	23
Високий	11	10	9	8

Операційно-діяльнісний компонент оцінено за такими критеріями: високий рівень – позитивне ставлення до проблемної ситуації, що виникла при оперативно-службовій діяльності, впевненість у такій діяльності, наполегливість у пошуку рішення, потреба у продовженні роботи; середній рівень – наявність сумнівів щодо правильності або раціональності конкретних

професійних операцій щодо виконання оперативно-службової діяльності; низький рівень – незацікавлене ставлення до оперативно-службової діяльності, невпевненість у роботі, потреба у перериванні роботи.

Таким чином, для проведення констатувального етапу експерименту були визначені наступні компоненти, їхні критерії та показники розвитку професійної мотивації до оперативно-службової діяльності у офіцерів органів охорони державного кордону: ціннісно-смисловий (навчальна мотивація, пізнавальний інтерес до оперативно-службової діяльності), когнітивний (повнота, глибина, конкретність, узагальненість та системність військово-організаторських знань), операційно-діяльнісний (повнота, правильність, усвідомленість виконання дій при виконанні оперативно-службових завдань). На підставі визначених критеріїв і показників було виявлено вхідний рівень сформованості професійної мотивації у офіцерів органів охорони державного кордону. Перший зріз готовності офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності засвідчив низький загальний рівень сформованості фахових знань, а також виявив, що викладачі не мають чіткого уявлення щодо сутності та технології розвитку професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, власних спостережень надав можливість визначити, що практична підготовка це система заходів, спрямованих на формування у офіцера як соціально адаптованої та соціально відповідальної особистості, здатної застосовувати набуті знання в конкретних оперативно-службових ситуаціях. Аналіз сучасного стану формування професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону під час практичної підготовки свідчить, що: у загальній системі підготовки така складова як практичні заняття не має конкретизованої, комплексної спрямованості на формування професійної компетентності і, відповідно, існує явний розрив між теорією та практикою; навчальний матеріал, що викладається, та зміст практичних завдань мають певний відрив від реалій організації оперативно-службової діяльності підрозділів охорони кордону; крім того існують проблеми в матеріально-технічному забезпеченні.

Як свідчить аналіз практичного виконання оперативно-службових завдань молодими офіцерами органів охорони державного кордону, більше 26 % з них недостатньо підготовлені до виконання оперативно-службових завдань, понад 39 % опитаних визнали себе недостатньо підготовленими до розв'язання окремих завдань оперативно-службової діяльності в умовах створення інтегрованої системи охорони державного кордону України, близько 32 % – мають труднощі щодо організації використання нових зразків озброєння та техніки в оперативно-службовій діяльності офіцерів органів охорони державного кордону. Помітними є тенденції зростання кількості офіцерів охорони державного кордону, які недостатньо володіють сучасними технологіями організації оперативно-службової діяльності тощо.

Отримані дані проаналізовано й систематизовано за такими групами показників:

- повнота відображення компонентів оперативно-службової діяльності в змісті навчальних дисциплін;
- зміст підготовки офіцерів органів охорони державного кордону до оперативно-службової діяльності;
- підготовленість науково-педагогічного складу до навчання курсантів, офіцерів основам оперативно-службової діяльності (від етапу визначення цілей, розробки системи заходів для реалізації цілей до вирішення внутрішніх проблем організації).

Досвід і практика повсякденного життя військ свідчать, що на сучасному етапі розвитку української держави та її військових формувань значно зростають вимоги до самостійного виконання офіцерами органів охорони державного кордону оперативно-службової діяльності. Водночас спостерігається недостатня самостійність молодих офіцерів органів охорони державного кордону, що негативно позначається на виконанні посадових обов'язків. Основними чинниками, які перешкоджають розвитку професійної мотивації молодих офіцерів, є [2]:

- недостатня зорієнтованість навчально-виховного процесу у ВВНЗ на розвиток професійної мотивації у курсантів до оперативно-службової діяльності;
- відсутність узгодженості дій викладачів, керівництва військових вищих навчальних закладів і частин, органів виховання щодо розвитку професійної мотивації офіцерів до оперативно-службової діяльності;
- недостатня готовність командування та органів виховання до створення умов для прояву самостійності офіцерів у підрозділах;
- відсутність науково обґрунтованої методики стимулювання розвитку професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону у різних видах оперативно-службової діяльності;
- домінування авторитарного стилю керівництва діями офіцерів підрозділів, що знижує рівень їхньої самостійності в розв'язанні педагогічних завдань і привчає до шаблону, стримує самостійне прийняття рішень.

Вважаємо, що для вдосконалення розвитку професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону, активізації їх роботи з формування оперативно-службової діяльності доцільно звернути увагу на такі закономірності:

- спрямованість навчання і виховання офіцерів органів охорони державного кордону на вміння вирішувати оперативно-службові завдання;
- єдність мотиваційної сфери та навчально-пізнавальної активності;
- вияв поваги і вимогливості до офіцерів органів охорони державного кордону, формування їх особистісної, офіцерської гідності в процесі виконання оперативно-службових завдань;
- забезпечення ситуації успіху при опануванні оперативно-службових знань;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей офіцерів органів охорони державного кордону;
- підвищення впливу колективу на покращання якості виконання оперативно-службових завдань;
- взаємозв'язок процесів навчання та професійного самовдосконалення офіцерів органів охорони державного кордону.

Висновки. Загалом, результати дослідження щодо визначення стану готовності професійної мотивації офіцерів органів охорони державного кордону вказують на низький рівень сформованості у них вмінь, необхідних для ефективного здійснення оперативно-службової діяльності.

Література і джерела

1. Бунєєв Т. В. Розвиток готовності в молодих офіцерів-прикордонників до самостійного виконання посадових обов'язків: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 [Електронний ресурс] / Т.В. Бунєєв; Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. — Хмельницький, 2002. — 18 с.
2. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В.Усова – М. : Педагогика, 1986. – 174 с.

На основании результатов констатирующего этапа эксперимента исследовано состояние профессиональной мотивации офицеров органов охраны государственной границы Государственной пограничной службы Украины с целью выявления основных причин низкого общего уровня выполнения оперативно-служебных задач. Результаты указывают на низкий уровень

сформированности у них умений, необходимых для эффективного осуществления оперативно-служебной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная мотивация офицеров органов охраны государственной границы, оперативно-служебная деятельность.

Based on the results of the primary stage of the experiment the status of professional motivation of the officers of the State Border Protection of State Border Service of Ukraine has been researched in order to identify the main reasons for low overall level of operational and business objectives. The results indicate a low level of formation of these skills necessary for effective implementation of operational performance.

Keywords: professional motivation of the officers of state border protection, operational and service activities.

УДК 371. 134

СУЧАСНИЙ УРОК В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ШЛЯХИ ЙОГО УДОСКОНАЛЕННЯ

Горват Маріанна Василівна
м.Мукачево

В статті розглядається проблема організації роботи учнів в групах на уроках як одного з шляхів удосконалення сучасного уроку в початковій школі, а також способи організації діяльності учнів в процесі такої діяльності.

Ключові слова: групова форма роботи учнів, способи організації діяльності в групах, спосіб позиційної взаємодії, спосіб індивідуально-групової взаємодії, спосіб конвеєрної взаємодії.

Проблема удосконалення навчально-виховного процесу завжди була актуальною в освітньому просторі, не випадковою вона є і сьогодні. Тому виникає потреба в оновленні навчально-виховного процесу початкової школи, що і спонукало нас до розгляду проблеми удосконалення сучасного уроку.

Змінюються мета та зміст освіти, з'являються нові засоби та технології навчання, але урок залишається основною формою навчання. Ця форма багато років і сторіч визначала обличчя школи, була її «візитною карткою». Безумовно, і сучасна школа тримається на уроці, що визначає її соціальний і педагогічний статус, роль і місце у становленні, розвитку педагогів та школярів. Як і сотні років тому, сьогодні на уроці зустрічаються головні учасники освітнього процесу: учитель та учень. І від того, якою буде взаємодія між цими двома об'єктами (або суб'єктами) навчально-виховного процесу, на скільки спільним буде процес спрямований на пізнання, такий буде і результат. Зміни, що відбуваються в організації і проведенні сучасного уроку є обґрунтованими, на них впливає ціла низка факторів. Зокрема:

1. З'явились нові державні стандарти і на їхній основі – оновлені програми та створені підручники.

2. Упроваджуються інформаційні технології, в початковій школі водиться предмет «сходинки до інформатики». Інформатизація освіти значно впливає на сучасний урок.

Наразі основні питання, що зараз цікавлять кожного прогресивного вчителя: що відбувається із сучасним уроком; наскільки він ефективний у вирішенні нових завдань, що постають перед освітою; як змінюється позиція вчителя у сучасній моделі уроку. У пошуках відповіді на ці запитання вчителі-практики експериментують різні форми організації діяльності учнів на уроках, серед яких чільне місце належить груповій роботі.

Групова робота з використанням інтерактивних методів значно підвищує ефективність навчання у початкових класах. Суть цих методів у тому, що навчання відбувається завдяки взаємодії тих, хто навчається та тих, хто навчає. Це співнавчання, суб'єктами діяльності його є вчитель і учні [1; 3]. Учитель виступає лише як керівник розумової діяльності учнів, спрямовує її, допомагає дійти певних висновків. Залучаючи учнів до діяльності, вчитель скеровує їх на пізнання світу і себе в ньому і, дозуючи допомогу, сприяє реалізації важливого принципу виховання: «Допоможи мені, щоб я зробив це сам». Дійсно, сьогодні, коли обсяг інформації зріс до неможливості осягнення її однією людиною, на нашу думку, дидактична функція вчителя у початкових класах полягає не в передачі знань, а у формуванні навичок здобувати їх. Застосовуючи інтерактивні методи слід моделювати реальні життєві ситуації, пропонувати проблеми для спільного розв'язання, використовувати рольові ігри, які полюбляють молодші школярі.

Групова форма навчального процесу виникла як альтернативна традиційній колективній. Вона вдало компенсує недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. В основу групової роботи покладено ідеї Ж.-Ж.Руссо, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини.

В останні роки проводяться дослідження О. Комар, О. Кіктенко, О. Любарською, О. Пєхотою, О. Пометун та ін. щодо впровадження інноваційного навчання в навчально-виховний процес початкової школи, проте вони менше звертали увагу на способи організації діяльності учнів у груповій роботі.

Мета статті – виокремити основні аспекти організації діяльності учнів під час групової роботи та способи діяльності на уроках в початковій школі.

Власний досвід використання групової роботи на уроках в початковій школі вказує, що методику застосування такої роботи слід впроваджувати поетапно, зокрема:

І етап – формування навичок співпраці. Для цього можна використати прийоми: оцінювання один одного; допомога товариша (у випадку виникнення труднощів у розв'язанні проблеми); введення символів («+», «-», «?» та ін.; використання жестів, міміки; обговорення результатів групової роботи. Згадані прийоми використовувались переважно під час колективної співпраці і лише тоді, коли учні засвоїли їх, переходили до групової діяльності.

ІІ - етап – перехід до систематичного використання на уроці групової форми роботи учнів та впровадження різних способів діяльності в групах; виконання завдань, які дали змогу учням на власному досвіді переконатися у користі і результативності їхньої спільної діяльності. Для ефективнішого переконання на цьому етапі слід провести паралельну роботу. Учнів класу поділити на дві половини, одна половина працюватиме над виконанням завдання індивідуально, а інша – в групах. Всім учням запропонувати однакові завдання – розгадати літературний кросворд до оповідання, який склали учні. Учні, які працюють в групах, мають виконати швидше і якісніше ніж ті, які працюють індивідуально. Оцінюючи роботу групи, особливо на підготовчому етапі, насамперед треба враховувати особисті якості учня, а вже потім – навчальні.

Набуття навичок співпраці в групах дасть можливість перейти від простіших завдань до складніших, виконувати їх самостійно. Поступове ускладнення змісту навчальних завдань,

перехід від репродуктивних завдань до творчих, проблемно-пошукових заохочуватиме учнів до активної розумової діяльності бо групова робота найбільш ефективна тоді, коли навчальний матеріал поєднує відомий учням зміст з невідомим, новим, що заохочує дітей до взаємодії один з одним. Поступовість залучення молодших школярів до спільної діяльності в малих групах буде ефективною тільки за умови її систематичної організації.

Перші спроби організації групової діяльності дітей найчастіше є невдалими. Адже на початковому етапі, коли учні не мають ще навичок колективної роботи, діяльність їх шумна, темп проведення етапів уроків повільний. І тому досить часто вчителі відмовляються від такої роботи з учнями.

Як свідчить досвід роботи, навчальні групи можуть складаються з 5-7 осіб (кількість може залежати від способу організації їх діяльності та завдань). Об'єднуючи учнів в групи, необхідно:

- враховувати індивідуальні особливості школярів (тільки на початковому етапі, потім вони мають набувати навичок взаємин з різними партнерами);
- учням з низьким рівнем розумової активності підбирати не просто партнера, що добре встигає, а терплячого, сумлінного, який в доступній формі пояснить незрозуміле;
- відмовитися від покарання маленьких школярів позбавленням можливості працювати в групі. Як показує досвід це можуть зробити самі учні, відмовившись працювати з кимсь із членів групи, якщо він заважає виконанню певного завдання;
- роботу учнів в одній групі оцінювати однаково. Внесок кожного члена групи в спільну справу виявляється через самооцінювання і взаємооцінювання;

Під час спільної діяльності не варто вимагати абсолютної тиші: учні мають обмірковувати відповіді на запитання, висловлювати свої думки, міркування. Треба тільки шляхом переконання боротися з викриками і розмовами на повний голос.

Відомо, що одноманітність породжує байдужість. Групова робота є не тільки цікавою, а і досить складною. Щоб не викликати в учнів перевтоми, займатися груповою діяльністю доцільно в 1-2 класах протягом 5-7 хвилин, на четвертому році навчання – 15-20 хвилин.

Способи організації діяльності учнів можуть бути різними [2], зокрема спосіб позиційної взаємодії**,** коли у розв'язанні проблеми, яку ставить вчитель, беруть участь всі члени групи, а спільний висновок колективного обміркування повідомляє один з них.

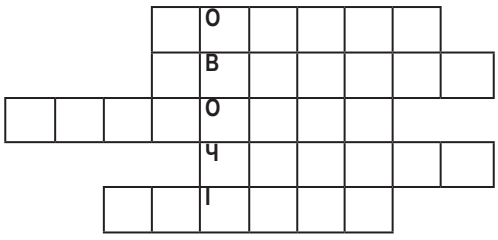
Прикладом може бути завдання «Розв'язати кросворд» (3 хв.), при вивченні теми «Рослинництво в рідному краї» (4 клас).

Методичний коментар. На столах у кожної групи лежать кросворди, які складаються з п'яти загадок. За умови правильних відгадок діти отримують ключове слово – ОВОЧІ.

Перед початком згадуються правила роботи в групах:

- Працюють всі.
- Кожен пропонує варіант відповіді.
- Говори коротко і чітко.
- Критикуй не товариша, а ідею.
- Ми працюємо разом, щоб було добре всім.
- Культурна людина вміє не тільки говорити, а і слухати.

Право на першу відповідь має та група, яка дотримувалась правил роботи і першою розгадала кросворд. Кросворд «Впізнай овоч».



1. Дівчина на дворі, а коса її на *дворі.(Морква)*
2. Без рук, без ніг, а в'ється, як батіг.*(Квасоля).*
3. Що ховає під кущі супи і борщі?*(Картопля).*
4. Що то за голова, що лиш зуби і голова? *(Часник).*
5. А що то за коні на припоні? Довгасті, голчасті, зеленої масті, нікого не возять, лише солі просять. *(Огірок).*

У розв'язанні кросворду беруть участь всі члени групи, кожен подає свою версію відгадки загадки, результат повідомляє один.

Хороші результати в засвоєнні знань дає вправа «Аргументуй свою думку». На дошці записано кілька ситуативних проблемних завдань. Учитель читає їх. Група дітей, порадившись, обирає одне. Виконує завдання, аргументує свою думку, доводить твердження. Наприклад,

- Чи може людина вижити при дуже низькій температурі повітря? Як це їй вдається?(Природознавство).
- Доведіть, що речення «Ви знаєте, як липа шелестить у місячні весняні ночі?» є питальним (Укр. мова).
- Чому маса синиці всього 30 грам, якщо за місяць вона з'їдає аж 900г комах? (Математика)

Після вирішення проблеми група презентує свою роботу.

Спосіб індивідуально-групової взаємодії складається з двох етапів. На першому етапі кожен виконує свою частину завдання, а на другому – результати об'єднують і презентують. Такий вид роботи застосовується під час виконання завдання, значного за обсягом. Кожен виконує свою частину завдання, результати об'єднують і отримують спільний висновок.

У наведеному вище завданні «Розв'яжіть кросворд» кожен з учнів розгадує одну, відповідно до розподілу, загадку, результати об'єднують і заповнюють кросворд.

Або інший приклад. Виконання вправ на класифікацію за ознаками : однорічні, дворічні та багаторічні овочеві культури.

Методичний коментар. На столах в учнів конверти з малюнками і картки з назвами: «однорічні», «дворічні», «багаторічні». Кожен член групи виконує своє завдання: один вибирає малюнки із зображенням «однорічних», інший – «дворічних», третій – «багаторічні». За швидкість, правильне виконання команда отримує певне заохочення (відповідно до форми на якій проводиться дана робота, це можуть бути: бали, призи тощо).

Індивідуально - групова взаємодія учнів дає хороші результати при складанні діаграми Венна в процесі формуванні поняття «площа». Даний вид взаємодії в груповій роботі дає хороші результати на уроках трудового навчання, зокрема при виготовленні аплікації, віяла, квітки семицвітки тощо.

Індивідуально-групова взаємодія в груповій діяльності значно скорочує час на виконання певного завдання, сприяє формуванню в учнів відповідальності за доручену справу та уміння спілкуватися в мікрогрупі.

Спосіб конвеєрної взаємодії використовується під час виконання складних завдань, причому кожен член групи використовує результати роботи іншого. Прикладом можуть бути: виконання практичних робіт на плані і карті, розв'язування кругових прикладів, виготовлення виробу, малювання пейзажного малюнка тощо. Усі члени групи разом читають завдання, потім кожен із них виконує своє завдання.

Наприклад, при виконанні такого завдання: «Накреслити схему шляху казкових героїв. Один учень підбирає умовні знаки для креслення плану, другий – обчислює маршрут на плані, третій – креслить план, четвертий – розфарбовує. Або при складанні діаграми Венна. Слід зазначити, що інші члени групи виконують перевірочні завдання (власний варіант виконаної роботи).

Робота в групах дає хороші результати і під час опрацювання тексту підручника по темі. Наприклад: робота над текстам «Довкілля рослин» у 3 класі. У даному випадку кожній групі можна дати конкретне завдання, але різного змісту:

1-ій групі слід вибрати слова, які відображають довкілля дуба;

2-а група повинна записати слова, які стосуються умов, що

необхідні для життя рослини;

3-я група - самостійно знайти відповіді на запитання рубрики «Перевір себе».

Першій і другій групам слід запропонувати скласти структурно – логічні схеми.

Подібні завдання для групової роботи можна підбирати при опрацюванні текстів з читання, розвитку зв'язного мовлення.

Таким чином, використання групової роботи в навчально-виховному процесі початкової школи потребує від вчителя серйозної і копіткої підготовки до уроку. Тільки в такому випадку збільшиться обсяг і глибина матеріалу, що засвоюється учнями, менше часу витрачається на формування понять і відпрацьовування навичок на уроці кожної конкретної теми, збільшується їхня пізнавальна активність. Разом з тим учні набувають життєво необхідних навичок: вміння слухати співрозмовника, аргументувати свою позицію, вміння спілкуватися тощо. Групова робота успішно може виконуватися в процесі використання мультимедіа чи інших технічних засобів, що і буде нашим подальшим напрямом дослідження.

Література і джерела

1. Комар О. Навчання школярів за інтерактивними методами /О.Комар //Рідна школа. - №5. – 2006. С.57-60
2. Пєхота О.М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. /О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська. − К.: А.С.К., 2001. − 256 с.
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання /О.Пометун, Л.Пироженко – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 19 2с.

В статье рассматривается проблема организации работы учеников в группах как одного из направлений усовершенствования современного урока в начальной школе, а также способы организации деятельности учеников в процессе данной формы работы.

Ключевые слова: групповая форма работы учеников, способы организации групповой работы, способ позиционного взаимодействия, способ ындивидуально-группового взаимодействия, способ конвнйерного взаимодействия.

The article presents the problem of pupils' group work organization and methods of its maintaining as one of the ways to improve moderns lessons in primary school.

Key words: pupils' group work organization, methods of pupils' group work organization maintaining, methods of positional interaction, methods of individual and group interaction, methods of pipeline interaction.

УДК 316.3(73) + 349.22

РЕГУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Горішна Надія Мирославівна
м. Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю впровадження в Україні фахового регулювання професійної діяльності соціальних працівників. У статті проаналізовано роль фахових асоціацій соціальних працівників у регулюванні професійної діяльності у сфері соціальної роботи у США. Розкрито такі форми регулювання практики соціальної роботи, як ліцензування, сертифікація та реєстрація. Визначено перспективні ідеї американського досвіду, що можуть бути використані для розвитку системи регулювання соціальної роботи в Україні.

Ключові слова: регулювання соціальної роботи, ліцензування, сертифікація, реєстрація, професійні асоціації соціальних працівників.

Найбільш загальною тенденцією суспільного розвитку у XX ст., за свідченням абсолютної більшості соціологів, стала професіоналізація соціальної роботи. У багатьох країнах світу, у тому числі й Україні, цей процес зумовлений необхідністю вирішення численних соціальних, економічних, правових проблем населення, розробки та реалізації ефективних механізмів соціального захисту громадян. Соціальні працівники застосовують свої знання і вміння для соціальної допомоги індивідам, сім'ям, групам, організаціям, громадам, соціуму загалом. Вони допомагають людям підвищувати здатність вирішувати проблеми, створюють необхідні для цього ресурси, забезпечують взаємодію між людьми, або між людиною та її оточенням, впливають на соціальну політику.

Розвиток професії соціальна робота залежить від якості послуг, які надають її представники та від можливостей професії ефективно і раціонально задовольняти потреби суспільства. Вагомим чинником якості надання соціальних послуг, забезпечення прав клієнтів соціальних служб і соціальних працівників є регулювання професійної діяльності. Міжнародна федерація соціальних працівників відстоює позицію, згідно якої активну роль у регулювання професії повинні відігравати професійні організації соціальних працівників [8, с.148]. На користь такої позиції свідчить досвід країн, у яких соціальна робота має давні традиції, зокрема США, де регулювання професійної діяльності делеговано фаховим асоціаціям соціальних працівників, що посилює відповідальність професійної спільноти за дотримання професійних стандартів.

В Україні, зважаючи на те, що соціальна робота як вид професійної діяльності почала розвиватися відносно недавно, несформована цілісна система регулювання соціальної роботи. Зокрема, Законами України "Про соціальні послуги", "Про соціальну роботу з дітьми і молоддю» та "Про ліцензування певних видів господарської діяльності" регулюється лише надання соціальних послуг та робота з окремими категоріями клієнтів, у той час як багато аспектів професії перебувають поза нормативним регулюванням. Професійна діяльність у сфері соціальної роботи регулюється державою через органи державної влади, а вітчизняні об'єднання соціальних працівників – Українська асоціація соціальних педагогів і соціальних працівників та Ліга соціальних працівників – не володіють відповідними повноваженнями.

У цих умовах актуальним є вивчення перспективного американського досвіду регулювання професійної діяльності у галузі соціальної роботи та можливостей його адаптації із вра-

хуванням вітчизняного контексту функціонування цієї професії.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу концептуальних підходів до регулювання професійної діяльності соціальних працівників на основі вивчення зарубіжного досвіду. Завдання статті передбачають: проаналізувати роль фахових асоціацій у регулюванні професійної діяльності соціальних працівників у США; розкрити специфіку регулювання професії соціальна робота у США; визначити перспективні ідеї зарубіжного досвіду, що можуть бути використані для розвитку системи регулювання соціальної роботи в Україні.

На сьогоднішній день у США регулювання у галузі соціальної роботи представляє собою контроль за діяльністю фахівців через такі форми як ліцензування, видача сертифікатів та реєстрація.

Реєстрація передбачає включення соціальних працівників до бази даних професії, яка існує у кожному штаті. Необхідними вимогами для цього є наявність документів, які підтверджують професійну освіту та сплата реєстраційного внеску. Даний вид регулювання не є обов'язковим, проте він забезпечує соціальним працівникам додаткові можливості доступу до потенційних клієнтів; у деяких штатах реєстрація є необхідною для отримання сертифікату і/або ліцензії. Власне ці форми регулювання дають право на здійснення практичної діяльності у сфері соціальної роботи.

Сертифікації, як правило, підлягає практика загального профілю; спеціалізована ж діяльність вимагає наявності ліцензії. Сертифікація гарантує клієнтам, що фахівець, до якого вони звернулися є компетентним у сфері своєї професійної діяльності (для отримання сертифікату необхідно здати іспит).

Більш строгою формою регулювання соціальної роботи є ліцензування. Воно представляє собою механізм, з допомогою якого держава через законодавство визначає систему вимог, які дають право займатися професійною діяльністю у відповідній сфері. Ліцензія є документом, що засвідчує право ліцензіата на провадження зазначеного в ньому виду діяльності протягом визначеного строку за умови виконання ліцензійних умов.

Ініціатором впровадження ліцензування професійної діяльності у сфері соціальної роботи стала у 1947 році Американська асоціація соціальних працівників (American Association of Social Workers), керуючись прагненням підвищити статус професії. У середині 1950-х років на базі цієї організації була створена Національна асоціація соціальних працівників (National Association of Social Workers). Вона сфокусувала свою діяльність на забезпеченні юридичного визнання професії соціальна робота в усіх штатах. У 1969 році на асамблеї представників Національної асоціації соціальних працівників була прийнята резолюція, що вимагала впровадження ліцензування соціальних працівників у кожному штаті [8, с.151].

Незабаром з'явилася об'єктивна потреба у створенні незалежної організації, яка б об'єднала органи законодавчого регулювання у штатах, що почали масово з'являтися. У 1979 році була заснована Асоціація відділень соціальної роботи у штатах (American Association of State Social Work Boards) як механізм підтримки для регулятивних органів у штатах та Національної асоціації соціальних працівників. У 1999 році ця організація була перейменована в Асоціацію відділень соціальної роботи (Association of Social Work Boards), оскільки її членами стали також провінції Канади [8, с.151]. Відповідно до свого статуту – це неприбуткове об'єднання відділень із ліцензування соціальної роботи у США та Канаді. Асоціація не займається розробкою та впровадженням ліцензійного законодавства, оскільки ці завдання є сферою повноважень відділень із ліцензування соціальної роботи, які функціонують у кожному штаті. Асоціація відділень соціальної роботи забезпечує співпрацю між органами ліцензування у штатах, професійними організаціями та громадськістю, оскільки вона є основним джерелом інформації щодо законодавчого регулювання соціальної роботи. Ця організація розробляє та реалізує програму ліцензійного іспиту із соціальної роботи, яку використовують усі її члени; здійснює ліцензування провайдерів програм неперервної освіти; веде реєстр соціальних працівників; та базу даних порушників професійних стандартів [4].

Асоціація відділень соціальної роботи не контролює діяльності регулятивних органів з питань ліцензування у галузі соціальної роботи; вони функціонують відповідно до законодавства своїх штатів. Як правило, такі органи називаються відділеннями експертів із соціальної роботи (Board of Social Work Examiners), проте часто у їх назві зустрічаються і такі слова як рада, колегія, асоціація, бюро тощо. До їх складу входять: соціальні працівники, які, представляють ті рівнів практичної діяльності, що ліцензуються відділенням; представники, територіальної громади, тобто потенційні споживачі соціальних послуг; та представники освіти у галузі соціальної роботи. Усі члени відділення призначаються губернатором штату за поданням профільного відомства та затверджуються Сенатом. Як правило, вони працюють на громадських засадах, отримуючи лише відшкодування коштів, затрачених при виконанні службових обов'язків (канцелярські витрати, відрядження тощо). У сферу компетенції відділень експертів із соціальної роботи входить розробка та затвердження правил для виконання законів, що регулюють практику соціальної роботи у конкретному штаті, прийняття рішень щодо видачі та поновлення ліцензій, а також застосування дисциплінарних заходів до порушників стандартів професійної діяльності.

У США існує два основні типи ліцензійного законодавства: те, що базується на захисті практики соціальної роботи і те, що захищає звання соціального працівника. Захист практики означає, що специфічна база знань професії "соціальна робота" визнана законом унікальною. Тому, усі, хто займається практичною діяльністю у цій сфері повинні отримати ліцензію. Таке ліцензування потребує чіткого визначення мінімальних кваліфікаційних вимог та стандартів практики на рівні бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи. З цією метою Асоціація відділень соціальної роботи розробила для регулятивних органів у штатах модель "Закону про практику соціальної роботи". Вважається, що ліцензійне законодавство цього типу є більш строгим і вимогливим. Закони, що захищають звання вимагають ліцензування усіх фахівців, чия професія має назву "соціальний працівник". У більшості штатів діє змішане ліцензійне законодавство, яке поєднує ліцензійні вимоги обох типів. У кожному штаті існують свої винятки, проте, зазвичай, наявність ліцензії не є обов'язковим в установах федерального, місцевого та муніципального підпорядкування, а також у лікарнях, будинках для людей літнього віку та інших медичних закладах, неприбуткових організаціях тощо.

На сьогоднішній день Асоціацією відділень соціальної роботи визначено 5 рівнів ліцензування практичної діяльності соціальних працівників:

- асоційований: загальна середня освіта або диплом бакалавра у суміжній із соціальною роботою сфері професійної діяльності, наявність досвіду соціальної роботи,
- бакалаврський: диплом бакалавра соціальної роботи, акредитований Радою з освіти у соціальній роботі;
- магістерський: диплом магістра соціальної роботи, акредитований Радою з освіти у соціальній роботі;
- клінічний: диплом магістра соціальної роботи, акредитований Радою з освіти у соціальній роботі, клінічна спеціалізація та післядипломний двохрічний досвід клінічної діяльності під супервізією;
- просунутий соціальний працівник загального профілю: диплом магістра соціальної роботи, акредитований Радою з освіти у соціальній роботі та післядипломний двохрічний досвід професійної діяльності [8, с.150].

Ліцензійне законодавство кожного штату визначає рівні практики, що вимагають ліцензування. Наприклад, у Конектикуті, Делавері, Монтані та Вермонті ліцензуванню підлягає

лише клінічна практика у галузі соціальної роботи, і, відповідно, ліцензію можуть отримати лише фахівці із відповідною спеціалізацією, магістерським або докторським дипломом та більш ніж двохрічним досвідом професійної діяльності. У більшості штатів передбачені окремі ліцензії для всіх рівнів практичної діяльності [9].

Зазначимо, що у різних штатах існують різні назви для позначення рівнів практичної діяльності, що ліцензуються. Для прикладу, магістр соціальної роботи із неклінічною спеціалізацією та двохрічним досвідом практичної професійної діяльності у Канзасі матиме титул магістра соціальної роботи (MSW), у Вашингтоні (округ Колумбія) – ліцензованого незалежного соціального працівника (LISW), у Нью-Джерсі – ліцензованого соціального працівника (LISW), у Західній Вірджинії – ліцензованого сертифікованого соціального працівника (LCSW) [9].

Незважаючи на суттєві відмінності у назвах рівнів та вимогах, що висуваються до фахівців на кожному із них, базовими при наданні акредитації є поняття мінімальної та неперервної компетенції.

Для того, щоб вперше отримати ліцензію, особи, які за нею звертаються, мають відповідати встановленим компетентними органами мінімальним вимогам, що стосуються рівня освіти, знань, професійного досвіду тощо.

Більшість регулятивних органів штатів для отримання ліцензії вимагають наявність диплому від акредитованої Радою з освіти у соціальній роботі (Council on Social Work Education) програми. Для отримання ліцензії на право професійної діяльності у галузі соціальної роботи у США необхідно успішно здати загальнонаціональний іспит. Американська асоціація соціальних працівників укладає контракт з Програмою тестування для вступу до коледжу (American College Testing Program – організація, яка займається розробкою та проведенням одного із найбільш розповсюджених стандартизованих тестів для вступу у коледжі та університети США і Канади) на проведення іспиту та гарантування безпеки екзаменаційного процесу. Іспити проводяться у центрах програми в усіх штатах (за винятком Каліфорнії, яка має власний іспит). Регулятивні органи у штатах інформують кандидатів, який рівень іспиту відповідає їх кваліфікації. Кожний іспит складається із 170 питань, з яких бали нараховуються лише за 150; ще 20 питань мають експериментальний характер – їх апробують для використання у подальших версіях тесту. Кандидати не знають, відповіді на які питання будуть їх зараховані. Іспит здають з допомогою комп'ютерів і триває він 4 години. Екзаменаційні питання охоплюють основні галузі знань та вмінь соціальної роботи [8, с.152].

Для отримання ліцензії законодавством більшості штатів передбачені чіткі вимоги щодо тривалості досвіду роботи під супервізією. В середньому це 2-3 роки або 3 000-3 500 годин [5]. Вимоги також стосуються типу супервізії. Зокрема, такі штати як Арізона, Вайомінг, Делавер, Канзас, Конектикут, Масачусец, Міссісіпі, Невада, Юта, Пуерто Ріко вимагають лише індивідуальної супервізії на усіх рівнях ліцензування. У Північній та Південній Дакотах, Індіані, Мічігані, Небрасці, а також на Гавайях та Вірджинських островах взагалі не визначені вимоги щодо типу супервізії. Ліцензійне законодавство інших штатів передбачає як індивідуальну, так групову її форми [5].

Після отримання ліцензії, законодавство більшості штатів вимагає, щоб ліцензовані фахівці принаймні підтримували мінімальну компетентність, а ще краще розвивали її через набуття професійного досвіду та додаткову формальну і неформальну освіту. Участь соціальних працівників у програмах післядипломної освіти є необхідною вимогою для поновлення ліцензії у більшості штатів. Згідно із "Стандартами неперервної професійної освіти" Національної асоціації соціальних працівників (NASW Standards for Continuing Professional Education) рекомендований обсяг участі у програмах післядипломної освіти становить 48 астрологічних годин протягом двох календарних років [7].

На сьогоднішній день у США невирішеною залишається проблема взаємовизнання ліцензій, оскільки у кожному штаті існують власні закони, які регламентують механізм ліцензування. У більшості штатів можуть бути визнані лише окремі види діяльності, здійснені для отримання ліцензії в іншому штаті (наприклад, зарахування балів, отриманих за тест), якщо ліцензійним законодавством даного штату передбачені аналогічні вимоги. Проте, необхідно зазначити, що лише у декількох штатах вимоги, необхідні для отримання ліцензії є схожими.

Для подолання вказаної проблеми Асоціація відділень соціальної роботи розробила базовий закон і заохочує усі регулятивні органи, що здійснюють ліцензування у галузі соціальної роботи, прийняти за основу його норми. Дана організація заснувала також Реєстр соціальних працівників (Social Work Registry), метою якого є полегшити фахівцям процес отримання документації, що стосується їх ліцензії, сертифікації чи реєстрації. Особливо корисним він є тих випадках, коли, наприклад, соціальний працівник мешкав у кількох штатах, і в одному з них отримав якесь професійне визнання, або ж він працював у державній установі. Даний реєстр полегшує також доступ громадськості до інформації, що стосується ліцензування соціальних працівників.

Таким чином, здійснений нами аналіз дозволяє зробити наступні висновки:

1. Регулювання професії є важливим інструментом якісного обслуговування клієнтів та їх захисту від несумлінної практики, що забезпечує високий рівень професійної діяльності та повагу до звання соціального працівника;

2. У США сформувався унікальний спосіб регулювання професії, який ґрунтується на співпраці фахових організацій соціальних працівників та органів ліцензування штатів. Кожна із сторін відповідає за ті аспекти регулювання, у яких вона найбільш компетентна. Національна асоціація соціальних працівників забезпечує розробку і прийняття стандартів практики та етичного кодексу, відповідність та дотримання яких у професійній діяльності є важливими умовами отримання ліцензії. Асоціація відділень соціальної роботи розробляє та реалізує програму ліцензійного іспиту із соціальної роботи, здійснює ліцензування провайдерів програм неперервної освіти, веде реєстр соціальних працівників та базу даних порушників професійних стандартів, а також забезпечує співпрацю між органами ліцензування у штатах, професійними організаціями та громадськістю. Відділення експертів із соціальної роботи у штатах затверджують правила для виконання законів, що регулюють практику соціальної роботи, приймають рішення щодо надання та поновлення ліцензій, а також застосування дисциплінарних заходів до порушників стандартів професійної діяльності.

3. Характерними рисами регулювання професії соціальна робота у США є: повна незалежність штатів у розробці та реалізації ліцензійного законодавства; існування різних рівнів ліцензування практики соціальної роботи, що відповідають кваліфікації ліцензіата; співпраця органів влади у штатах, громадськості та фахових асоціацій соціальних працівників у ліцензійному процесі; прозорість регулювання, яка передбачає вільний доступ громадськості до інформації, що стосується діяльності регулюючого органу.

4. Аналіз американського досвіду регулювання соціальної роботи, а також врахування вітчизняної специфіки, стали підґрунтям для висновку про те, що детального вивчення з перспективою впровадження в Україні заслуговує ідея співпраці органів державної влади, громадськості та фахових асоціацій соціальних працівників. Професійні організації соціальних працівників повинні в майбутньому відігравати важливу роль у регулюванні професії, поряд з регулюючими функціями держави та її органів, оскільки їх спільною метою є забезпечення служіння соціальних працівників суспільним інтересам і надання ними послуг за високими стандартами якості.

Серед найбільш актуальних завдань, що вимагають подальшого дослідження слід назвати більш детальний аналіз

таких сфер регулювання практики соціальної роботи як кодекси поведінки і стандарти практики, освітні та кваліфікаційні вимоги до соціальних працівників, а також питання контролю та відповідальності у сфері регулювання соціальної роботи.

Література і джерела

1. Закон України "Про ліцензування певних видів господарської діяльності" № 1775-III від 01.06.2000. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 02.07.2010: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1775-14> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Закон України "Про соціальні послуги" № 966-IV від 19.06.2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 02.07.2010: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi? nreg= 966-15.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Association Of Social Work Boards. Social Work Continuing Education. Approved Providers. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.04.2010: <http://www.aswb.org/education/providers/index.php> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Association of Social Work Boards. Social Work Licensing. FAQs. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.07.2010: <http://www.aswb.org/> – Загол з екрану. – Мова англ.
5. Association of Social Work Boards. Table 3: Experience and Supervision Requirements [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 06.07.2010: <https://www.datapathdesign.com/ASWB/Laws/Prod/cgi-bin/LawWebRpts2DLL.dll/EXEC/1/0xknbjs11ishyh1fqjwbj0uccvfk> – Загол з екрану. – Мова англ.
6. Association of Social Work Boards. Table 4: Miscellaneous Features [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 06.07.2010: <https://www.datapathdesign.com/ASWB/Laws/Prod/cgi-bin/LawWebRpts2DLL.dll/EXEC/1/1r29pw913ccb150zzscaj04ozxqy> – Загол з екрану. – Мова англ.
7. National Association of Social Workers. NASW Standards for Continuing Professional Education [Електронний ресурс]. − Режим доступу: 07.08. 2010: <http://www.naswdc.org/practice/standards/cont_professional_ed.asp> − Загол. з екрану. − Мова англ.
8. Roberts A.R. Social Workers' Desk Reference / Albert Roberts, Julia Watkins. − New York: Oxford University Press, Inc., 2005. − 1267 p.
9. Social Work Licensing - What's It All About? / Sam Hickman // The New Social Worker. – Spring 1994. – Vol. 1, No. 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.07.2010: <http://www.socialworker.com/license.htm> – Загол з екрану. – Мова англ.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью внедрения в Украине профессионального регулирования деятельности социальных работников. В статье проанализирована роль профессиональных ассоциаций социальных работников в регулировании этой профессии в США. Раскрыты такие формы регулирования практики как лицензирование, сертификация и регистрация. Указаны перспективные идеи американського опыта, которые могут быть использованы для развития системы регулирования социальной работы в Украине.

Ключевые слова: регулирование социальной работы, лицензирование, сертификация, регистрация, профессиональные ассоциации социальных работников.

The relevance of the material stated in article is caused by the necessity of implementation in Ukraine of the professional regulation of social work practice. The article analyzes the role of social workers' professional associations in regulation of professional practice in the USA. In the article such forms of social work practice regulation as licensing, certification, and registration are explored. Promising ideas, that can be used for the development of social work regulation system in Ukraine, are determined.

Key words: social work regulation, licensing, certification, registration, social workers' professional associations.

УДК: 37.013.42: 349.3

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ОБОВ'ЯЗКИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У ДІТЕЙ-СИРІТ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Горошнікова Ірина Геннадіївна
м.Бердянськ

У статті розглядається проблема формування обізнаності дітей-сиріт підліткового віку щодо власних правових обов'язків та відповідальності як важливої умови їх успішної правової соціалізації.

Ключові слова: обов'язки, відповідальність, правова соціалізація, діти-сироти, підлітковий вік.

Постановка проблеми та її актуальність. Проблема соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у сфері права є надзвичайно актуальною у соціально-педагогічній науці. Сьогодні для даної категорії на рівні держави створена нормативна правова база, що забезпечує дітей правами, пільгами, умовами для успішної життєдіяльності в інтернатних закладах та різних сімейних формах влаштування. Однак входження дітей-сиріт до суспільства за межами цих інституцій супроводжуються певними проблемами, зокрема, правовими. Здобуття освіти, піклування про власне здоров'я, налагодження стосунків з іншими людьми вимагає від дітей-сиріт знання власних прав, обов'язків, несення відповідальності за особисті дії. Своєчасна соціально-педагогічна робота з правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку дозволить як в умовах школи-інтернату, так і в самостійному житті долати соціально-правові проблеми, труднощі, знаходити вихід у складних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема правової соціалізації знаходить своє відображення у багатьох сучасних дослідженнях, зокрема результати дають підстави стверджувати, що науковці зосереджують увагу на соціально-філосовських аспектах (В. Андрущенко О. Бандура, О. Поліщук), правових (О. Зайчук, О. Копиленко, В. Швачка), соціально-педагогічних (І. Ковчина, Ж. Петрочко, М. Фіцула) тощо. У процесі правової соціалізації важливого значення набуває проблема обов'язку та відповідальності, яка актуалізується та різнобічно розглядається у ряді закордонних та вітчизняних наукових працях (Г. Йонас, Р. Маккеон, В. Погорілко, Т. Гурлєва). Незважаючи на існування значної кількості робіт, присвячених проблемі правової соціалізації, особливості правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку у загальноосвітніх школах-інтернатах є недостатньо окресленою. Зокрема поза увагою залишається питання щодо формування у підлітків-сиріт уявлень про власні обов'язки та

відповідальність. Враховуючи недостатню вивченість даного аспекту правової соціалізації постає необхідність у науковому його вивченні.

Мета статті – здійснити аналіз проблеми формування уявлень у дітей-сиріт підліткового віку про обов'язки та відповідальність у процесі правової соціалізації в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.

Викладення основного матеріалу. Загальноосвітня школа-інтернат як освітній інститут є соціально-педагогічною системою, де ефективно повинні вирішуватися питання соціалізації особистості, підготовки до майбутнього життя у соціумі, особливо у соціально-правовій сфері. Згідно з Положенням "Про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування", загальноосвітня школа-інтернат – це навчальний заклад, що забезпечує виховання та соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. До головних завдань інтернатних закладів можна віднести забезпечення всебічного розвитку, соціального здоров'я вихованців, створення умов, сприятливих для проживання навчання та виховання дітей, забезпечення соціального захисту, соціальної адаптації та підготовки їх до самостійного життя.

Діяльність соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату спрямована, насамперед, на вирішення зазначених завдань. А отже, соціально-педагогічна діяльність зосереджена на наданні професійної допомоги дітям-сиротам в адаптації до суспільства, на забезпеченні прав та інтересів дітей, створенні умов та реалізації комплексу заходів з правової соціалізації. Досить важливим у процесі правової соціалізації є не лише обізнаність дітей-сиріт щодо основних прав, гарантованих правовими документами, але й досить суттєвим є оволодіння підлітками правовими обов'язками та дотримання відповідальності, яка покладається на неповнолітніх українським законодавством.

Обізнаність щодо своїх обов'язків це одне з провідних прав дитини як громадянина. Воно зумовлене тим, що тільки ознайомлені зі своїми обов'язками діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування можуть повною мірою бути правослухняними, суспільно активними. У довідковій літературі обов'язок визначається як об'єктивно обумовлена вимога держави до людини діяти чітко, визначеним у законі чином, або утримуватися від здійснення певних дій [6, с.276].

Для того щоб дитина-сирота була спроможна успішно реалізувати свої права, отримувати від суспільства певні матеріальні й духовні блага, вона повинна виконувати покладені на неї обов'язки. Конституційні права, свободи та обов'язки, що їх несе громадянин перед державою, перед іншими громадянами становлять основи правового становища громадян або конституційний статус особистості в Україні. Основний обов'язок громадянина – це встановлені Конституцією держави вид його необхідної обов'язкової поведінки. Конституційні обов'язки визначаються нормами Конституції та законів України як міра обов'язкової, належної поведінки та діяльності у політичній, економічній, соціальній, культурній сферах суспільного життя. Обов'язки, як і права та свободи людини, є досить різноманітними за своїми правовими властивостями. За змістом вони поділяються – на політичні, економічні та культурні; за суб'єктами – на обов'язки людини та обов'язки громадян; за соціальними групами поділяються на обов'язки батьків та обов'язки дітей тощо [5].

Правова соціалізація дітей-сиріт буде ефективною лише у тому випадку, коли чітко будуть сформовані знання основних прав, які мають вихованці школи-інтернату, уявлення про важливість додержання обов'язків та вимог, які пред'являються навчальним закладом соціумом в цілому.

Діти повинні знати, що у Положенні "Про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування", закріплені основні їхні права та обов'язки. Вихованці в цих закладах мають право на: рівний доступ до якісної освіти; соціальну допомогу; збереження родинних стосунків; вільне вираження поглядів, переконань; захист своїх особистих, житлових і майнових прав; захист від будь-яких форм експлуатації, насильства з боку працівників, опікунів, піклувальників вихованців, які порушують їх права, честь і гідність. Основними обов'язками вихованців інтернату є: дотримання вимог статуту, внутрішнього розпорядку навчального закладу, законодавства, моральних, етичних норм; дотримання правил особистої гігієни; бережливе ставлення до особистого майна та майна інтернатного закладу; повага честі та гідності інших вихованців і працівників закладу; оволодіння знаннями, уміннями, практичними навичками в обсязі Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти, підвищувати загальний культурний рівень.

Обов'язки дітей-сиріт підліткового віку встановлені у сучасному національному законодавстві. Зокрема, Конституція України визначає, що кожна людина має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості, хлопці зобов'язані захищати Вітчизну, незалежність та територіальну цілісності України, усі діти повинні шанувати її державні символи, не заподіювати шкоду природі, культурній спадщині, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей.

Законом України "Про освіту", визначені обов'язки, які повинні виконувати учні, а саме: додержуватися законодавства, моральних, етичних норм; систематично оволодівати знаннями, підвищувати загальний культурний рівень; додержуватися статуту, правил внутрішнього розпорядку навчального закладу [ст. 52].

У статті 10 Закону України "Про охорону здоров'я" встановленні обов'язки, які діти-сироти повинні дотримуватися: піклуватись про своє здоров'я, не шкодити здоров'ю інших, у передбачених законодавством випадках проходити профілактичні медичні огляди і робити щеплення, надавати невідкладну допомогу іншим громадянам, які знаходяться у загрозливому для їх життя і здоров'я стані тощо.

Не менш важливим питанням у правовій соціалізації є проблема становлення відповідальності особистості підлітків. "Відповідальність за свої вчинки, свідоме відношення до інших, неприйняття неправомірних моральних цінностей інших людей відрізняє соціалізовану людину від не соціалізованої" – таку точку зору у своєму дослідженні висловлює І. Ковчина [4, с.16].

Відповідальність, як зазначає Т. Гурлєва, виступає необхідною умовою реалізації індивідуальної свободи, яка паралельно є і здійсненням свободи інших людей. Свобода вимірюється ступенем усвідомлення людиною об'єктивних соціальних умов і розуміння особистого обов'язку і відповідальності [1, с.5].

Відповідальність, за визначенням науковців Г. Йонаса, Р. Маккеона, це усвідомлення і готовність визнати себе причиною своїх вчинків та діяти раціонально для блага людей; обов'язок особи зазнати негативних наслідків за вчинки, які не відповідають встановленим суспільством соціальним нормам [3]. Дослідники виокремлюють такі види відповідальності, як: адміністративна, дисциплінарна, конституційна, кримінальна, моральна, соціальна, юридична тощо.

Вчені О. Зайчук, Н. Оніщенко [2] усі ці типи взаємопов'язують із соціальною відповідальністю, обумовлюючи це соціальною природою взаємовідносин між особистістю та суспільством. Соціальна відповідальність як взаємозв'язок між особою та суспільством, що характеризується взаємними правами та обов'язками, є виконання приписів соціальних норм та покладенням різноманітних засобів впливу у разі її порушення.

Додержання обов'язків, несення відповідальності за власні дії надасть можливість дітям-сиротам набути повагу з боку інших, виглядати гідно в очах оточуючих, що сприятиме підвищенню їх соціалізаційних можливостей, ефективності проходження наступних стадій правової соціалізації та досягненню успіхів у професійному та особистому житті.

Правові обов'язки та норми правової відповідальності прописані у Конституції України, Законі "Про освіту", Основах законодавства "Про охорону здоров'я", Цивільному кодексі, Кодексі "Про адміністративні правопорушення" тощо. У Цивільному кодексі хоча і визначено, що малолітня дитина не несе відповідальності за завдану нею шкоду [ст.1178], однак підлітки-сироти повинні бути проінформовані про те, що після досягнення повноліття особа може бути зобов'язана відшкодувати шкоду, завдану нею у віці до 14 років. А неповнолітня дитина у віці від чотирнадцяти до вісімнадцяти років несе відповідальність за шкоду, завдану нею іншій особі,самостійно на загальних підставах. Ознайомлення дітей-сиріт зі статтями Кодексу "Про адміністративні правопорушення" дасть змогу озброїти їх інформацією щодо адміністративної відповідальності неповнолітніх. Соціальні педагоги, вихователі школи-інтернату застерігають дітей, що адміністративну відповідальність за вчинення правопорушення несуть неповнолітні з шістнадцятирічного віку і за це зобов'язанні публічно або в іншій формі попросити вибачення у потерпілого, прийняти попередження, догану або сувору догану тощо.

Висновки. Проблема обов'язків та відповідальності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, залишається актуальною та відкритою. Як правило, вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів ознайомлюють з правами соціальні педагоги, вихователі під час навчально-виховного процесу. Діти добре знають свої права та вимагають від оточуючих їх обов'язкового дотримання. А питання несення відповідальності за вчинені дітьми дії залишається поза увагою педагогів. У статті на основі аналізу сучасного законодавства здійснено характеристику обов'язків та відповідальності підлітків-сиріт.

Перспективи подальших досліджень. Подальша дослідницька робота потребує вивчення інших аспектів окресленої проблематики, зокрема, визначення та узагальнення соціально-педагогічних умов правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в процесі виховної діяльності загальноосвітньої школи-інтернату.

Література і джерела

1. Гурлєва Т.С. Підліток: становлення відповідальності / Т.С. Гурлєва. – К. : Шкільний світ, 2010. – 126 с.
2. Зайчук О.В. Теорія держави і права / О.В. Зайчук, Н.М. Оніщенко. – К. : Юрінком Інтер, 2006. – 688 с.
3. Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. / Г. Йонас. [Перевод с нем., предисловие, примечания И. И. Маханькова]. -Ковчина І.М. Основи соціально-правового захисту особистості: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ спеціальності «соціальний педагог». / І.М. Ковчина. / За заг. ред. проф. А.О. Ярошенко. – К. : Вид-во НПУ ім. Драгоманова, 2011. – 297 с.
4. Конституційне право України : Підручник для вузів / За ред. В.Ф. Погорілка. – 2-вид., допрац. – К. : Наукова думка, 2000. – 724 с.
5. Правова енциклопедія школяра / В.В. Головчнко, В.С. Ковальский, Л.О. Лоха. – К. : Юрінком Інтер, 2006. – 440 с.

В данной статье рассматривается проблема формирования представлений про правовые обязанности и ответственность детей-сирот подросткового возраста как необходимое условие их успешной правовой социализации.

Ключевые слова: обязанности, ответственность, правовая социализация, дети-сироты, подростковый возраст.

In the article the issues of forming the responsibility and duties of teens-orphans have been considered as an important condition of successful legal socialization.

Key words: duties, responsibility, legal socialization, teens-orphans.

УДК 37.091.12:36-051

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В МАЙБУТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Данко Дана Валеріївна
м.Ужгород

У статті досліджується професійна готовність соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи в майбутній діяльності. Розкрито зміст даного поняття та визначено його складові. Особливу увагу звернуто на особистісні риси, що є професійно цінними для соціального працівника.

Ключові слова: готовність, професійна готовність, технології медико-соціальної роботи.

В умовах кризових явищ, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, актуалізується медико-соціальна допомога населенню, що передбачає діагностичну, профілактичну, реабілітаційну роботу, а також інші заходи, спрямовані на підтримку хворих, непрацездатних, інвалідів та ін. Однак, незважаючи на постійно зростаючу потребу в такій діяльності, у нашій країні не сформована ефективна система соціальної роботи, невід'ємною складовою якої є медико-соціальна робота. Тому на сьогодні гостро постала проблема розробки її теоретичних та організаційно-методичних основ, а також підготовки висококваліфікованих кадрів.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників визначається як процес, основу якого складає стійка мотивація до майбутньої діяльності і який передбачає становлення професійно-значимих якостей, оволодіння знаннями, уміннями та навичками їх застосування в сфері соціальної роботи. Визначення її змісту і структури вимагає попереднього вивчення таких понять як «готовність» і «професійна готовність».

Починаючи з 70-х років XX століття опубліковано низку наукових праць, присвячених дослідженню проблеми готовності до конкретного виду діяльності: готовність як психологічну установку розглядав Д. Узнадзе; Ф. Бассін і Є. Кузьмін з поняттям готовності пов'язували розуміння професійних завдань, їх творче вирішення, впевненість у власному професійному потенціалі; готовність як наявність визначених здібностей досліджувала Н. Ковалевська; як первинну фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності – Є. Ільїн та ін.

Тим не менш, незважаючи на розробленість деяких аспектів досліджуваного питання, ступінь вивчення готовності соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи в майбутній професійній діяльності залишається

недостатньою.

У педагогіці поняття «готовність» розглядається як сукупність якостей майбутнього фахівця-професіонала, які забезпечують виконання ним функцій, адекватних потребам певної виробничої діяльності. Готовність як стан суб'єкта діяльності, що передує виконанню певного виду роботи, обумовлюється як стійкими психічними особливостями, так і конкретними умовами, у яких ця діяльність відбувається. Готовність – це внутрішня настроєність особистості на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні дії [1].

Згідно з позицією Р. Санжаєвої [2], готовність до певного виду діяльності – це розвинена система переконань, поглядів, відносин, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, які формуються в процесі моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, і є результатом всебічного розвитку особистості. На думку С. Рубінштейна, готовність людини до дії – це усвідомлення потреб, для задоволення яких потрібно активізувати свої психічні та фізіологічні резерви, тому що «зовнішні чинники діють безпосередньо через внутрішні, тобто через особистість» [3]. А. Деркач розглядає стан готовності як цілісний прояв світоглядної, моральної, мотиваційної, професійної, інтелектуальної, емоційної, вольової, естетичної, фізичної складових особистості [4]. О. Госсе вважає, що готовність включає не тільки соціально-значиму орієнтацію особистості у вибраній професії, але й реалізацію власної особистості в процесі соціально-професійної діяльності [5].

Результати аналізу літератури дозволяють виділити такі етапи розвитку наукових поглядів на проблему готовності особистості до діяльності:

-кінець XIX - початок XX століття – розроблені питання нейрофізіологічних механізмів регуляції, саморегуляції поведінки і психологічної готовності як визначальних складових успішності діяльності;

-1940-1960 рр. – активізація досліджень готовності з позиції теорії діяльності. Готовність розглядається у світлі когнітивної концепції діяльності людини і саморегуляції на рівні фізіологічних і психологічних механізмів (установок, потреб, мотивів);

-з початку 70-х років по теперішній час розробляється теорія психологічної готовності до різних видів діяльності, уточнюється поняття «психологічна готовність до праці», вводиться поняття «професійна готовність» [1].

Низка вчених, зокрема Н. Левітов, В. Мясищев, А. Ковальов та ін., розглядають професійну готовність у рамках загальної теорії психологічної готовності людини до діяльності. Розрізняють три наукові підходи до трактування психологічної готовності: 1) як особливого психічного стану особистості (функціональний підхід); 2) як психологічної установки; 3) як системи якостей (властивостей) і станів особистості (особистісний підхід).

У рамках першого підходу психологічна готовність досліджується у тісному взаємозв'язку з психічними функціями, оскільки вони є необхідними для досягнення високих результатів діяльності. При цьому психологічна готовність визначається як: а) цілісний прояв особистості, що займає проміжне місце між психічними процесами і властивостями; б) конкретний прояв психіки на даний момент часу [1].

Досліджуючи структуру готовності виділяють такі її складові: психічні пізнавальні процеси, що відбивають найважливіші сторони виконуваної діяльності; емоції, які можуть як підсилювати, так і послаблювати активність людини; вольові компоненти, що сприяють удосконаленню ефективних дій для досягнення мети; мотиви поведінки.

Прихильники другого підходу щодо розуміння психологічної готовності розглядають цей феномен як установку особистості. Найбільш дослідженою в психології є теорія установки Д. Узнадзе. Він стверджував, що установку, як готовність до діяльності, слід розуміти не як особистісний психологічний феномен у складі інших феноменів, а як стан цілісного суб'єкта. Водночас, вчений наголошував про існування неусвідомлених установок: «Якщо діяльність відбувається несвідомо, то це, в першу чергу, звичайно наша установка; несвідоме дійсно існує в нас і це несвідоме ніщо інше як установка суб'єкта» [6, с.178].

Д. Узнадзе звертає увагу на фактор, який викликає актуалізацію установки, тобто реалізацію установки в діяльності. Цим фактором, на його думку, є воля, оскільки саме «воля дає можливість переключення на установки незалежно від того, в чому проявляться ці установки на даний момент»; «...завдяки волі... вдається актуалізувати найбільш доцільну установку»; «мислення ... зумовлює установку, на ґрунті якої суб'єкт, керуючись своїм вольовим зусиллям, здійснює визначену ним діяльність» [6, с.202]. Але готовність містить у собі не тільки усвідомлені та неусвідомлені установки, але й завдання, моделі ймовірної поведінки, способи діяльності, низку внутрішніх резервів, які у поєднанні з очікуваними труднощами забезпечать досягнення певного результату. Тому, на нашу думку, установка й готовність збігаються не завжди, оскільки готовність більш складна структурна категорія.

Представники третього підходу (П. Горностай, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький та ін.) вважають, що психологічна готовність до діяльності є своєрідною формою професійної діяльності. Цілісна професійна готовність розглядається ними як складне особистісне утворення, багатопланова і багаторівнева система якостей, властивостей і станів, які дозволяють певному суб'єкту здійснювати діяльність. Так, В. Крутецький вважає, що будь-який вид діяльності є похідним від певного набору рис особистості, до яких відносить: 1) активне, позитивне ставлення до діяльності, бажання займатися визначеною діяльністю, що на найвищому рівні свого розвитку переходить у захоплення; 2) низка характерологічних якостей та інтелектуальних здібностей; 3) наявність сприятливих для діяльності психічних станів: 4) певна сукупність знань, умінь і навичок у відповідній сфері; 5) індивідуальні психологічні особливості, що відповідають вимогам даної діяльності [1].

Досліджуючи поняття готовності, зокрема до педагогічної діяльності, В. Сластьонін розглядає її як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішність у виконанні професійно-педагогічних функцій. До критеріїв готовності він відносить: здатність до ідентифікації себе з іншими, психологічний стан, що відбиває динамізм особистості, внутрішню енергію, волю, ініціативність та ін. Готовність включає також емоційну стійкість, професійно-педагогічне мислення, яке дозволяє усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати діяльність, науково обґрунтовувати і передбачати результати діяльності [7, с. 79].

Стосовно наукових підходів до вивчення питання готовності відзначимо, що цей феномен досліджується на таких рівнях:

-особистісному – розглядається як прояв індивідуально-особистісних якостей, які обумовлені специфікою майбутньої діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Леонтьєв, С. Рубинштейн та ін.);

-функціональному – представляється як ситуативна готовність до праці, передстартова активізація психічних функцій і вміння мобілізувати необхідні внутрішні ресурси для реалізації діяльності (В. Алаторцев, Е. Ільїн, Н Левітов та ін.);

-особистісно-діяльнісному – досліджується як цілісний прояв всіх сторін особистості, що дає можливість ефективно здійснювати провідну діяльність і виконувати професійні функції (А. Деркач, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький та ін.).

Узагальнення цих підходів дає нам можливість розглядати готовність до професійної діяльності як цілісне явище. Зокрема, І. Котова і Є. Шиянов розуміють його як цілісне особистісне утворення, що проявляється на рівні ціннісних орієнтацій, рівні розуміння й рівні вмінь і навичок [8, с.78].

Згідно системно-цілісного підходу вчені розглядають професійну готовність як процес і результат професійної підготовки, яка передбачає: мотиваційно-ціннісну готовність особистості до майбутньої діяльності, зокрема до медико-соціальної

роботи; спрямованість особистості; розуміння важливості й значимості цієї діяльності для попередження і подолання соціальних проблем; інформаційно-змістовну готовність, яка виражається необхідним обсягом загальнометодичних, медико-біологічних, спеціальних і психолого-педагогічних знань; організаційно-діяльнісну готовність, що передбачає наявність когнітивних, комунікативних, конструктивних і організаторських умінь, креативності [1].

Досліджуючи професійний портрет соціального працівника медичного закладу, вчені виділяють багатопланове, комплексне поняття – особистісний потенціал фахівця, що найбільш повно характеризує його як цілісного суб'єкта професійної діяльності. Структура особистісного потенціалу включає: професійні знання, уміння, навички (кваліфікаційний потенціал); працездатність (психофізіологічний потенціал); інтелектуальні здібності (освітній потенціал); креативність (творчий потенціал); здатність до співробітництва і взаємодії (комунікативний потенціал); ціннісно-мотиваційну сферу (моральний потенціал) [9].

Поняття «особистісний потенціал соціального працівника» розглядається з позиції його формування і розвитку:

-потенціал як відображення минулого – це сукупність властивостей, накопичених людиною в процесі її становлення;

-потенціал як репрезентація сьогодення – акцент ставиться на процес актуалізації можливостей, їх практичного застосування;

-потенціал як орієнтація на майбутнє – складає основу майбутнього розвитку, здатність до саморозвитку та самореалізації [9].

Основу особистісного потенціалу становлять такі риси і властивості соціального працівника: психологічні характеристики, що визначають здатність до даного виду діяльності; психоаналітичні якості, орієнтовані на вдосконалення соціального працівника як фахівця-професіонала; психолого-педагогічні якості, спрямовані на створення ефекту особистої привабливості.

До першої групи якостей належать: психічні процеси, позитивні психічні стани, емоційні і вольові характеристики (сприйняття, мислення, професійна зацікавленість, творче натхнення, рішучість, стриманість, індиферентність, наполегливість, послідовність та ін.). Другу групу складають психоаналітичні якості, спрямовані на вдосконалення фахівця як особистості, професіонала. До них відносять самоконтроль, самокритичність, самооцінку, стресостійкість, уміння переключатися та керувати емоціями. До третьої групи якостей належать комунікабельність, емпатійність, візуальність (зовнішня привабливість особистості), красномовність та ін. Ця група якостей базується на психологічних теоріях комунікацій (самопред'явлення та самопрезентації). Даній проблемі присвячені різні дослідження, однак умінням правильно (адекватно ситуації) подати себе повинен володіти фахівець у будь-якій сфері соціальної взаємодії, в тому числі медико-соціальній роботі.

Безумовно, це неповний перелік всіх особистісних рис і властивостей, які повинні бути притаманні соціальному працівнику. Варто відзначити, що вони є загальними для різних сфер соціальної роботи і задають єдиний профіль особистості фахівця. Тому нами зроблена спроба виявити найбільш значимі якості соціального працівника медичної сфери, що вимагає врахування змісту діяльності, а також кола осіб, з якими працює фахівець: група осіб з підвищеним ризиком захворювань; члени сім'ї клієнта і його найближче оточення; важко хворі; хворі з вираженими соціальними проблемами; інваліди.

При роботі з кожною із зазначених груп клієнтів фахівець застосовує такі технології медико-соціальної роботи як: профілактика – попередження соціально-значимих порушень соматичного, психічного та репродуктивного здоров'я; формування установок на здоровий спосіб життя; участь у розробці цільових програм медико-соціальної допомоги на різних рівнях соціальної роботи; реабілітація – здійснення медико-соціальної експертизи, медичної, соціальної і професійної реабілітації хворих; консультування – надання інформації про права клієнта в сфері медико-соціального обслуговування, соціально-правове консультування; діагностика – виявлення та вивчення причинно-наслідкових зв'язків, що породжують комплекс медико-соціальних проблем клієнта; терапія – соціальне лікування, соціальний захист хворого, соціальний розвиток, який сприяє виявленню прихованих або нереалізованих можливостей і здібностей клієнта з метою подальшої оптимізації його життєдіяльності; адаптація – надання допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних з пристосуванням до нових умов життя в результаті втрати працездатності чи інвалідності, сприяння у вирішенні матеріальних проблем за рахунок реалізації власного потенціалу клієнта, включаючи професійне навчання і працевлаштування та ін.

Таким чином, під професійною готовністю соціальних працівників до використання технологій медико-соціальної роботи будемо розуміти цілісне утворення, що включає в себе професійно значимі риси особистості (гуманність, відповідальність, комунікативність, тактовність емпатійність, емоційну стійкість та ін.), стійку мотивацію до майбутньої діяльності, а також сукупність професійно-орієнтованих знань, умінь і навичок та досвід їх застосування з метою підвищення психічного, духовного, фізичного і соціального здоров'я населення. Це глибокі знання в галузі наук про людину: психології, педагогіки, медицини, етики та ін.; теорії, методів і технологій медико-соціальної роботи, які забезпечать кваліфіковану допомогу у вирішенні життєвих проблем людей, пов'язаних зі станом їх здоров'я.

Література і джерела

1. Чернышева А. В. Профессиональная подготовка будущих социальных работников в процессе изучения специальных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.008.08 «теория и методика профессионального образования» / А. В. Чернышева. – Чита, 2011. – 190 с.
2. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... докт. псих. наук: 19.00.01 «Общая психология. История психологии» / Р.Д.Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 354 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л.Рубинштейн. – СПб., 1999. –705 с.
4. Деркач А. А. Идеи Н. В. Кузьминой: от психологии педагогической деятельности к акмеологии // Акмеология: методология, методы и технологии / А. А. Деркач, А. К. Маркова. – М.: РАГС, 1998. – С.36 – 48
5. Госсе О. В. Подготовка будущего учителя к социально-педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.008.08 «теория и методика профессионального образования» / О.В.Госсе. – Волгоград. – 20 с.
6. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н.Узнадзе. – Воронеж: Книга, 1997. – 234 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 576 с.
8. Котова И. Б. Философские основания современной педагогики / И. Б.Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-н/Д: Знание, 1994. – 128 с.
9. Филатов Е. А. Педагогическое обеспечение социальной работы в медицинском учреждении: дис. канд. пед. наук: 13.00.06 «теория и методика воспитания» / Евгений Александрович Филатов. – М., 2000. – 125 с.

В статье исследуется профессиональная готовность социальных работников к использованию технологий медико-социальной работы в будущей деятельности. Раскрыто содержание данного понятия и определены его составляющие. Особое внимание обращено на личностные черты, которые являются профессионально ценными для социального работника.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, технологии медико-социальной работы.

The professional readiness of social workers to use medical and social work technologies in their practice has been examined in this article. The content of this concept has been considered as well as its components.

Key words: rediness, professional readiness, medical and social work technologies.

УДК 373.5(477.87)

РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ: ЕТАПИ І ЧИННИКИ

Демчак Мар'яна Михайлівна
Опачко Магдалина Василівна
м.Ужгород

Статтю присвячено систематизації відомостей про становлення і розвиток професійної педагогічної освіти на Закарпатті. Визначено етапи становлення професійної педагогічної освіти для підготовки вчителів початкових класів, виокремлено чинники, що впливали на розвиток професійної педагогічної освіти на кожному з виокремлених етапів і найбільш увиразнювали особливості того чи іншого етапу.

Ключові слова: професійна педагогічна освіта, етапи становлення, вчителі початкових класів.

Постановка проблеми. Закарпаття має багату і переплетену долями різних народів історію. Тривалий час воно знаходилось під владою угорських королів, австро-угорських монархів, чехословацької республіки, радянської України. Кожний із періодів накладав відбиток на мову, звичаї, традиції, культуру, конфесійну приналежність корінного населення – русинів (відрізняємо їх від русинів того боку Карпат). О.Духнович у своєму звертанні до них називає їх "подкарпатськими русинами", інші дослідники вживають також термін "угроруси", угорці називали їх "рутени". Сьогодні, предки русинів у своїй більшості ідентифікують себе як українці. Разом з усією Україною населення краю вітало незалежність держави, підтримувало соціально-економічні реформи, і, разом з українцями Галичини, підтримувало і підтримує європейський зовнішньо політичний український вектор. Адже наші перші вчителі, мислителі, будителі мали освіту європейського рівня, вільно володіли кількома європейськими мовами, були відомі далеко за межами краю.

Розвиток індустріально-капіталістичних відносин у Європі диктував вимоги до рівня освіченості людей, в тому числі і до населення краю. З іншого боку, незважаючи на складні умови життя, молодь краю мала завзяття і прагнення до знань. Саме наявністю такої суперечності і був обумовлений розвиток освіти і школи на Закарпатті, в тому числі, і професійної педагогічної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми розвитку і становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті пов'язані із іменами науковців В.Гарагонича, І.Гранчака, В.Гомонная, М.Вегеша, М.Зимомрі, Д.Данилюка, Б.Качура, В.Кеменя, М.Кляп, М.Кухти, Л.Маляр, П.Магочія, О.Мишанича, М.Мушинки, І.Небесника, Г.Розлуцької, В. Росула, В.Сагарди, П.Стрічика, М.Талапканича, М.Токаря, В.Туряниці, В.Химинця, І.Хланти, П.Ходанича, В.Фернеги, О.Фізеші.

Проблема становлення і розвитку професійної педагогічної освіти розкривається дослідниками у контексті розвитку освіти і шкільництва на Закарпатті. Ці питання висвітлюються у монографії професора В.Гомонная ("Антологія педагогічної думки на Закарпатті (XIX-XX століть)", 1992 р.), науковців В.Гомонная, В.Росула, М. Талапканича ("Школа та освіта Закарпаття", 1997 р.), В.Гомонная, В.Росула, П.Ходанича ("Педагогічна освіта на Закарпатті", 2003 р.), професора В.Росула ("Національна школа на Закарпатті та шляхи її вдосконалення", 1993 р. , "Стан, проблеми і перспективи розвитку освіти на Закарпатті", 1995р., "Освіта Закарпаття на зламі століть", 2002 р.). Найповнішим зібранням про історію розвитку і становлення освіти і школи на Закарпатті є монографія авторів В.Химинець, П.Стрічик, Б.Качур, М.Талапканич ("Освіта Закарпаття", 2009р.).

Питання становлення спеціальних закладів для підготовки вчителів для початкової освіти розкрито у історико-публіцистичному нарисі В.Гарагонича "Вчительська альма – матер (Мукачівській учительській семінарії – 80 років)", (1995р.), у історичному нарисі С.Федаки ("Ужгород крізь віки", 2010р.), у дослідженні Ю.Тайпс ("Історичний розвиток учительських семінарій та педучилища", 1995р.).

Але системний підхід до питання розвитку і становлення закладів для підготовки вчителів початкових класів в умовах поліетнічного регіону, яким є Закарпаття, у цих та інших роботах не розкривається.

Мета дослідження полягала у систематизації відомостей про становлення і розвиток закладів професійної педагогічної освіти для підготовки вчителів початкових класів. Для досягнення мети необхідно було виконати наступні завдання: 1) визначити етапи становлення професійної педагогічної освіти у Закарпатті; 2) виокремити вагомі чинники, що впливали на розвиток професійної педагогічної освіти на кожному з виокремлених етапів і найбільш увиразнювали особливості того чи іншого етапу.

Виклад основного матеріалу. Тісно пов'язаним з історією будь-якого краю є розвиток писемності та освіти на його територіях. Згідно тверджень історичних джерел Закарпаття називали "Угорська Русь", "Підкарпатська Русь", "Угорська Україна", "Карпатська Русь", "Карпатська Україна", "Закарпатська Україна". Цей край здавна існував як "місток зв'язків" між Північною і Південною, Східною і Західною Європою. Тут перетинались торговельні шляхи, економічні і політичні інтереси, концепції європейської і східноєвропейської історії, політики та релігії.

Значний вплив на минуле Закарпаття мала історія розвитку та культура східних слов'ян. В.В.Химинець, П.П.Стрічик, Б.М.Качур, М.І.Талапканич стверджують, що згідно археологічних джерел населення Карпатського регіону уже в стародавні часи було носієм високої духовної і матеріальної культури, яка було генетично спільною з племенами, що проживали на територіях між Дунаєм і Дніпром. Саме в цих долинах в першому тисячолітті нашої ери відбувалось формування східного слов'янства [8].

На сучасній території Закарпаття людина оселилася з давніх-давен, адже найдавніше поселення людей на території України відкрито понад 1,3 млн. років тому на берегах річки Тиси у Виноградівському районі. Визначне місце в Закарпатському краї належить археологічним пам'яткам матеріальної культури бронзового віку (II-I тисячоліття до нашої ери). Археологічні джерела показують, що поряд міста Мукачева існував залізоробний центр, який відносять до передових ремісничих центрів тогочасної Європи.

Але попри все, становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті має свою довго страждальну і тернисту

історію. Аналіз та узагальнення наукових та історико-публіцистичних досліджень уможливлює виокремлення кількох періодів становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті. Виділення періодів є умовним, здійснюється у хронологічному порядку за роками, починаючи свій відлік від часу, коли навчання грамоті, читанню почало набувати групових форм (йдеться про наявність моделі "вчитель-учні"). Варто зауважити, що запропоновані нами періоди носять умовні назви і у присвоєнні цих назв ми опирались на риси, які найбільш чітко увиразнювали особливості того чи іншого періоду. Окрім того відмітимо, що визначений нами початок становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті хронологічно не співпадає із початком, який визначено у дослідженні шанованих науковців краю, які зауважують, що "становлення педагогічної освіти бере початок від часів …Яна Амоса Коменського (1592-1670)" [4, с.23]. Ця розбіжність не має принципового значення, якщо взяти до уваги той факт, що визначений нами перший період має назву допрофесійний.

Отже перший період (допрофесійний) хронологічно припадає на епоху Середньовіччя і характеризується створенням на Закарпатті освітніх осередків, які були світильником у темряві неписемності і незнання. Першим освітнім центром нашого краю правомірно вважають Мукачівський монастир, роль якого у розвитку писемності у Закарпатті є надзвичайно великою.

Як стверджує Д.Дорошенко, станом на початок заснування Мукачівського монастиря "просвіта на … Угорській Русі…стояла не дуже високо: книжки привозилися з Галичини, священики також добували освіту в Галичині і навіть Молдавії" [5, с.25].

При, створеному у 1360 році Мукачівському монастирі, було засновано елементарну школу для навчання грамоті. Локалізований на Чернечій Горі, монастир не тільки був центром духовної культури в центральних і західних регіонах Закарпатського краю, але й місцем створення перших літописів: "Псалтыри" і "Летопись". В останньому відображено деякі історичні події і життя церкви. Список "Псалтыри" створений з болгарського оригіналу в XVст.

Не менш важливу роль у поширенні слов'янської писемності і духовної культури відігравав Грушівський монастир у східних регіонах Закарпаття, адже в монастирі навіть була власна бібліотека з літературою церковнослов'янського напряму, а також переписувались слов'янські книги. Тут діяли народна і богословська школи, в яких проводили навчання частини знаті, попів і дяків. Історик М.Лучкай стверджував, що тут друкувались книги в друкарні, створеній при монастирі. Саме при Грушівському монастирі було надруковано руський "Букварь".

На цей період припадає і створення у 1384 році першої школи чернечого ордену св.Павла в Ужгороді – однієї з найдавніших шкіл, пов'язаної з іменем середньовічних власників міста – графів Другетів [10, с.103].

Другий період (початковий) пов'язуємо із появою перших науково обґрунтованих досліджень у галузі педагогіки і дидактики, які належали перу видатних людей того часу, до яких відносимо згадуваного нами раніше Я.А.Коменського. Як і для всієї Європи так і для Закарпаття особливість цього періоду полягає у набутті освітою масового та світського характеру, розширенні мережі народних шкіл та гімназій. На цей період припадає створення єзуїтської гімназії в Ужгороді в 1646 році (яка спершу виникла у 1613 році в родовому маєтку Другетів у Гуменному і пізніше була переведена до Ужгорода [10, с.103]. Інша річ, що у Закарпатті не спостерігається ні такого темпу зростання мережі навчальних закладів, ні тим більше, створення вищих навчальних закладів, в тому числі, і для підготовки вчителів. Основні причини такого стану речей Д. Дорошенко вбачає у "тяжких історичних обставинах та невідрадному політичному і соціально-економічному становищі краю" [5, с.16], що відображалось також, і на рівні освіченості населення, оскільки "шкіл з чистою народною, рідною усім мовою, немає…, є мішані українсько-мадярські" [там само].

Третій період за переважанням учителів з числа духовних осіб можна назвати духовно-професійним. Він характеризується утворенням шкіл для священників та дияконів, які і ставали здебільшого першими вчителями для учнів своєї парафії (тут на згадку приходить виразно змальований у сучасній дитячій літературі образ важкої сирітської долі маленького Тараса Шевченка, якого навчав сільський дяк). Так у 1744 році єпископ Мукачівської єпархії Михаїл-Мануїл Ольшавський заснував богословську школу, яка мала готувати священників та дияконів. У 1747 році для неї було спеціально зведено парафіяльний будинок з двокласною школою. У 1757 році студії розширено до трьох років навчання, тут же навчалось 80 учнів. Мукачівська богословська школа була організована за зразком єзуїтських шкіл. З 1772 року її називають весь матеріал, отже термін навчання залежав від його здібностей і можливостей. Мукачівська богословська школа проіснувала 32 роки, в 1776 році єпископ А. Бачинський перевів її в Ужгород разом з Капітулою своєї єпархії, де вона дістала характер духовної семінарії [8].

Цей період співпадає з тим, який С.Федака називає добою національно-церковного відродження [10, с.93]. Надзвичайно велика робота у плані розвитку освіти і школи в краї була здійснена єпископом А.Бачинським, який "вимагав освіти для всіх дітей від шести до чотирнадцяти років" [10, с.96]. Окрім того, священики повинні були звітувати чотири рази на рік про кількість учнів у школах. Як відмічає С.Федака, "стараннями владики до кінця його життя було впорядковано початкові школи по всій єпархії. Тоді на Закарпатті налічувалось триста шкіл" [там само, с.96].

Саме на цей період припадає діяльність О.Духновича – "політичного і культурного діяча середини XIX століття" [4, с.23]. Випускник гімназії (1821 р.), духовної семінарії (1827 р.) написав перший в історії освіти Закарпаття буквар для народних шкіл – "Книжицю читалну для начинающих" (1847 р.) [11].

Велика заслуга О.Духновича у підготовці педагогічних кадрів. У творі "Народна педагогія" О.Духнович визначає загальні правила наставництва (для тих, хто обирає професійну діяльність вчителя). Той, хто бажає вчити повинен: "мати справжнє покликання; мати добрі і правильні знання, вміти використовувати засоби навчання; із того предмету, який хоче викладати; чистий і непорочний норов (дзеркало добрих звичаїв); бути лагідним, поважним; любити своїх учнів і заслужити їхню любов; володіти легким, володіти зрозумілим способом викладання, вміти використовувати засоби навчання; поважати добрий порядок" [6, с.189].

Четвертий етап (гімназійний) відносимо до періоду, коли у закарпатських школах навчально-виховну діяльність здійснювали гімназисти. Це були учителі з числа гімназистів (тих, що закінчили гімназії) і тих, що з певних причин не змогли цього зробити. Адже "до кінця XVIII ст. на Закарпатті не було спеціальних навчальних закладів, які б готували учителів" [3, с.3], [4, с.25].

Навіть із створенням перших закладів для підготовки вчителів роль гімназійної молоді як педагогічного резерву не вичерпала себе, оскільки розширення мережі народних шкіл невпинно зростало і перших фахово-підготовлених все одно не вистачало. А.Волошин вважав, що "частина випускників гімназії також може перейти працювати в школи, склавши додаткво при семінаріях іспити з педагогіки і психології" [2, с.173].

П'ятий етап (фахово-професійний) характеризується становленням закладів, що здійснювали підготовку вчителів для народних шкіл Закарпаття. Цей етап бере свій початок у далекому 1793 році, коли в Ужгороді було відкрито вчительську семінарію – перший професійно педагогічний заклад [3, с.3]. На початку діяльності підготовка кадрів (греко-католицьких дяко-вчителів) здійснювалась у формі курсів – спочатку п'ятимісячних, а починаючи з 1834 року – десятимісячних. Лише з 1843/44 навчального року семінарія стала дворічною, у 1872 – трирічною, а з 1897 року – чотирьохрічною учительською семінарією

[1, с.22].

Крім Ужгородської гімназії, в м.Мукачеві працювала восьмикласна державна руська реальна гімназія, а в м. Берегові – мадярська реальна гімназія з руськими паралельними класами і державним інтернатом. Однак гімназійними програмами не було передбачено спеціальної педагогічної підготовки. Вважалося, що для вчителювання достатньо провести кілька самостійно підготовлених під керівництвом наставника уроків у школах нижчого рівня [4, с.25].

У 1902 році завдяки організаційній діяльності греко-католицького єпископа Юлія Фірцака в Ужгороді було створено жіночу семінарію [1, с.22].

1 вересня 1914 року в Мукачеві було відкрито Угорську королівську державну народошкільну семінарію, в яку приймали учнів, котрі закінчили 4 класи гімназії. Навчання велося угорською мовою. На перший курс було прийнято 21 учня, з них 11 закарпатців, решта учнів були з Угорщини, Словаччини, Румунії та Югославії. Першим директором семінарії було призначено доктора Яноша Сандія, який викладав математику, природознавство, анатомію, і каліграфію. Іншим учителем був Імре Молнар, який викладав історію, угорську мову і літературу, а також музику і співи. У 1915 році у семінарію був призначений ще один викладач Біров, який читав семінаристам педагогіку, і відповідав за проведення педагогічної практики. Педагогічну практику семінаристи проходили на базі школи №4, що зараз знаходиться на вулиці Ілони Зріні [3].

На цей період припадає діяльність видатного педагога і громадського діяча А.Волошина, який "присвятив себе професійній психолого-педагогічній підготовці учителя народної школи Закарпаття … і …написав ряд досконалих підручників" [4, с.26-27], в яких розкриває сутність педагогічної майстерності. Саме за цими підручниками навчалися семінаристи учительських семінарій як в Ужгороді так і в Мукачеві. Окрім того, семінаристи "отримували педагогічні періодичні видання такі як газета "Учитель", "Урядовий вісник", "Віночок" [4, с.35].

Шостий етап (емігрантський) пов'язаний із діяльністю педагогів-емігрантів. Тут виокремлюємо дві "хвилі". Перша пов'язана із революцією 1848 року, яка назавжди поєднала з нашим краєм багатьох вихідців із Росії (тоді серед прізвищ появляються Орлови, Крилови, Попови, Іванови та ін. – в переважній більшості кращі представники передової, прогресивної на той час інтелігенції, які не сприймали тогочасний дух московських реформ). На цей етап припадає діяльність Адольфа Добрянського, який з початком революційного руху в Угорщині "як відомий уже москвофіл утік до Галичини і тут на зборах "Руської Головної Ради" виступив як репрезентант Угорської Русі", а після, "коли московський цар Микола вислав військо для приборкання мадяр, то Добрянський прийшов на Угорщину з московською армією як австрійський імператорський комісар" [5, с. 30-31]. В той час як відмічає Д.Дорошенко "Росія заімпонувала українській інтелігенції на Угорщині своєю мілітарною силою, своїм державним блиском…перед її зором став пишний образ російської літератури, яка була контрастом до її власної мізерії" [там само, с.33].

Друга емігрантська хвиля припадає на період входження Закарпаття до складу Чехословаччини, коли більшість учителів покинули освітню ниву (насамперед, у зв'язку з тим, що володіли виключно угорською мовою, а демократичний уряд Чехословаччини відкрив шкільний відділ, завданням якого була реорганізація шкіл у Підкарпатській Русі; 428 вчителів було звільнено з роботи (половина педагогів, що працювали на Підкарпатті у 1919 р.) [3].

Як відмічає О.Богів, "проблема забезпечення навчальних кадрів учителями розв'язувалася двома шляхами. Перший – це запрошення спеціалістів з Чехії, Словаччини …та Галичини…. Інший шлях – це збільшення набору у три середні педагогічні заклади освіти Закарпаття – Ужгородську півче-вчительську (чоловічу) греко-католицьку семінарію. Ужгородську жіночу вчительську семінарію та в Мукачівську державну вчительську семінарію" [2, с. 173].

П.М.Ходанич стверджує, що у міжвоєнний період (1919-1939) на Закарпатті сформувалася українська національна школа завдяки об'єднанню зусиль місцевих педагогів-патріотів з українською політичною еміграцією. Особливу групу емігрантів становили письменники-педагоги В. Бірчак, І. Панькевич, В. Пачовський, Марійка Підгірянка. В свою чергу дослідник виокремлює три періоди впливу педагогів-емігрантів на становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті:

1. 1919 – 1930 рр., що характеризувався формуванням нової системи шкільної та позашкільної освіти; вирішенням проблеми педагогічних кадрів за рахунок української еміграції та підготовки місцевого вчительства; впровадження української мови в освіту; написанням україномовної навчальної літератури; створенням матеріально-технічної бази освіти і будівництвом нових шкіл; виданням педагогічних часописів та газет, дитячої періодики українською мовою; створенням Педагогічного товариства, Просвіти, Пласту; вирішенням питань шкільництва для національних меншин краю: угорців, румунів, євреїв, німців, чехів;

2. 1930 – жовтень 1938 рр., що характеризувався проведенням державної реформи освіти. В цей період зростає мережа початкових і горожанських (неповних середніх) шкіл, гімназій; посилюється чехізація освіти, празьким урядом заохочується протистояння між "русофілами", "русинами" та "народовцями" (українцями) у питанні мови навчання в українській школі; утворенням педагогічного товариства, політичних партій, молодіжних і громадських організацій, що забезпечило перемогу української національної ідеї в освіті;

3. жовтень 1938 – березень 1939 рр. (освіта в умовах Карпатської України), що характеризується організацією національної освіти, законодавчим переведенням шкільництва на українську мову, визнанням провідної ролі школи у вихованні національного ідеалу, підвищенням ролі Учительської громади, молодіжних та культурно-освітніх організацій, спробою організації вищої школи [9].

Якщо у період панування Австро-Угорщини викладання в школах здійснювалось на угорській мові, тобто, по-суті йшлося про "мадяризацію" русинів, то у період Чехословаччини мала місце "чехізація", хоча невпинно зростала кількість руських шкіл, навчання в яких здійснювалось руською, українською та російською мовами.

У листопаді-грудні 1938 р. було створено Севлюську державну учительську (м.Виноградово), в якій навчально-виховний процес здійснювався українською мовою. Важливим фактором формування нової освітньої політики було визнання державного статусу української мови на території Карпатської України в чому велика заслуга як А.Волошина, так і прогресивних діячів з Галичини.

Сьомий період (окупаційний), що припадає на час гортіївської влади, що супроводжувався посиленням мадяризації навчальних закладів. У цей час Мукачівську учительську семінарію поступово згортають і на її місці аж до 1944 року існував ліцей. Руський відділ семінарії був ліквідований і запроваджено навчання на угорській мові. Севлюська семінарія припинила своє існування і більшість учнів повернулися в Ужгородську греко-католицьку та Мукачівську державну вчительські семінарії [4, с.39].

Восьмий період (системної організації та розбудови) характеризується становленням "повноцінних" навчальних закладів для підготовки педагогів, в тому числі, і для початкової школи. Цей період припадає на 1945-1998 роки, коли у Закарпатті виникає кілька освітніх закладів для професійної підготовки вчителів. Мукачівський ліцей у 1945 році був перейменований на педагогічне училище. Пізніше вони були реорганізовані (Хустське педагогічне училище було приєднано до Мукачівського, а Ужгородське – трансформоване у вчительський інститут, який

пізніше став основою для створення університету, де почали готувати вчителів-предметників). Починаючи з 1956 року у Мукачівському педагогічному училищі відкривається дошкільне, а у 1957 році – музичне відділення.

Цей період охоплює структурну реорганізацію професійних педагогічних закладів, їх розмежування за напрямами підготовки; розширення навчальних закладів за рахунок відкриття нових напрямів підготовки.

Дев'ятий період (трансформації). Йдеться про створення навчальних закладів у відповідності до Доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, в якій значна роль відводиться вузам I-II рівнів акредитації. Це сучасний етап розвитку системи вищих навчальних закладів для здійснення професійної педагогічної підготовки, характерною рисою якого суть реформаційні процеси.

З одного боку, ці вузи інтегруються по горизонталі – йде пере профілізація, ліквідація мало чисельних, об'єднання споріднених та відкриття нових із сучасними спеціальностями, на які є підвищений попит в регіоні. З іншого боку, відбувається інтеграція по вертикалі, яка спрямована на включення цих навчально-виховних закладів до складу інститутів, університетів, академій та навчально-виховних комплексів [8]. З метою вдосконалення системи управління та навчально-методичного забезпечення значна частина галузевих вузів I-II рівнів акредитації передається до Міністерства освіти і науки України. Цей процес дозволяє ефективніше реалізувати систему ступеневої та неперервної освіти, скорочувати терміни навчання, загалом зменшувати витрати на підготовку спеціалістів та прискорювати процес входження України до Болонського процесу, що забезпечує інтеграцію національної освіти в міжнародний освітній простір. На виклик часу було створено у 2002 році на базі Мукачівського педучилища коледж (вищий навчальний заклад I-II рівнів акредитації), який і сьогодні успішно функціонує та готується до наступного ювілею.

Висновки. У становленні професійної педагогічної освіти на Закарпатті умовно виокремлюємо дев'ять періодів (або етапів): допрофесійний, початковий, духовно-професійний, гімназійний, фахово-професійний, емігрантський, окупаційний, системної організації та розбудови, трансформації. Виокремлення етапів становлення уможливило визначення сукупності чинників, що супроводжували, сприяли, утверджували зміни, динаміку у поступальному русі професійної педагогічної освіти до своєї сьогоднішньої сучасної форми. До них належать чинники: 1) мовний (багатомовність як характерна риса для Закарпаття постійно супроводжує розвиток і становлення професійної педагогічної освіти); релігійний (духовний, конфесійний), який відіграв вирішальну роль у створенні передумов виникнення професійної педагогічної освіти; персоналістський (видатні постаті, які творили живу історію краю, утверджували передові на той час, європейського та світового рівня погляди на розвиток педагогічної думки в краї).

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розкриттям ролі і місця визначених чинників для становлення професійної педагогічної освіти для вчителів початкових класів.

Література і джерела

1. Біля витоків народної освіти краю /Ред. колегія: проф. В.В.Гомоннай, М.М.Марусинець, М.М.Рішко //Збірник матеріалів науково-практичної конференції (м.Мукачево, 23 травня 1995 р. – Ужгород: ВАТ "Патент", 1995. – 65с.
2. Богів О. Особливості розвитку шкільної та педагогічної освіти на Закарпатті у 20-30 –хрр. XX ст./ Олександр Богів// Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць /Ред. колегія: М.І.Кляп (відпов.редактор), .Г.Борзенко, Є.А.Іванченко та ін. – Вип.2. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – 240с.– С.170-175.
3. Гарагонич В.В. Вчительська альма – матер (Мукачівській учительській семінарії – 80 років): Історико-публіцистичний нарис /В.В.Гарагонич. – Ужгород, 1995. – 65с.
4. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті /В.Гомоннай, В.Росул, П.Ходанич. – Ужгород: Видавництво "Гражда", 2003. – 112с.
5. Дорошенко Д. Угорська Україна / Передмова Любомира Белея/ Дмитро Дорошенко. – Ужгород: "Срібна земля", 1992. – 59с.
6. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія/уклад. О.О.Любар; за ред. В.Г.Кременя. – К.: Знання, 2005. – 767с.
7. Нариси з історії Закарпаття: Т.1 (З найдавніших часів до 1918 року)/ Ред. колегія: проф. І.Гранчак (відповідальний редактор і керівник авторського колективу), проф. Е.Балагурі, М.Бабидорич та ін. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1993. – 433с.
8. Химинець В.В. Освіта Закарпаття. Монографія / [В.В.Химинець, П.П.Стрічик, Б.М.Качур, М.І.Талапканич]. – Ужгород: "Карпати"; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2009. – 464с.
9. Ходанич П.М. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919 - 1939). Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Петро Михайлович Ходанич; Нац. пед. ун-т ім. М.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
10. Федака С. Ужгород крізь віки: Нариси з історії Ужгорода/ Сергій Федека. – Ужгород: ВАТ "Патент", 2010. – 296 с.
11. Фізеші О.Й. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина XIX - кінець XX століття): Автореф…дис. канд. пед. наук: 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника/ Октавія Йосипівна Фізеші. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

Статья посвящена систематизации сведений о становлении и развитии профессионального педагогического образования на Закарпатье. Определены этапы становления профессионального педагогического образования для подготовки учителей начальных классов, выделены факторы, которые влияли на развитие профессионального педагогического образования на каждом из выделенных этапов и наиболее отчетливее выделяли особенности того или иного этапа.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое образование, этапы становления, учителя начальных классов.

The article deals with systematic information about the formation and development of Vocational Training Education in Transcarpathia. The process of becoming a professional teacher education preparation for primary school teachers, determines the factors that influenced the development of vocational teacher education at each of the extracted phases and most fully reveal the features of a stage.

Keywords: professional teacher education, formative stages, primary school teacher.

УДК 371.132

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ УЧНЯМИ

Єнгаличева Ірина Віталіївна
м.Черкаси

У статті розкрито роль казки у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. З'ясовано ефективність використання казкотерапії у роботі з педагогічно занедбаними дітьми та описано етапи створення казки.

Ключові слова: казка, казкотерапія, педагогічна занедбаність, корекція.

У період нестабільності в державі, у зв'язку зі збільшенням проблемних сімей, відсутністю елементарної психолого-педагогічної освіченості батьків кількість дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які відчувають труднощі в адаптації до шкільного життя, неухильно збільшується. У вирішенні цієї проблеми велику роль відіграють батьки, вихователі дошкільного навчального закладу та учителі загальноосвітньої школи. Проте, позитивного результату можна досягти лише тоді, коли дорослі у своєму арсеналі мають певний добір діагностичних та корекційних методів. На жаль, у багатьох школах діагностика та корекція не сприймається як обов'язкові компоненти педагогічного процесу. А це, в свою чергу, призводить до поверхового вивчення дітей, до зниження педагогічних установок [6, с.2]. Одним з ефективних корекційних методів роботи з дітьми, особливо з педагогічно занедбаними, є казкотерапія.

Проблема соціально-педагогічної занедбаності давно цікавила багатьох педагогів і психологів (П. Блонський, Л. Виготський, О. Залкінд, Г. Медведєв, Н. Молчанов, В. Сухомлинський, С. Шацький). Протягом останніх десятиріч інтерес учених до даної проблеми поглибився (М. Алемаскін, В. Баженова, Б. Бєлкін, З. Зайцева, Л. Зюбін, Н. Касярум, Н. Куб'як, Н. Максимова, І. Невський, Р. Овчарова, В. Оржеховська, Л. Славіна, Т. Титаренко, Т. Федорченко).

Дослідженням ролі казки в роботі з дітьми сьогодні займаються такі вчені як М. Поваляєва, Д. Соколов, О. Защірінская, С. Черняєва і багато інших. Питаннями казкотерапії займалися А. Адлер, В. Анікін, Е. Берн, Б. Беттельхейм, Б. Брун, Р. Гарднер, Е. Пендерсон, М.-Л. Фон Франц, К. Юнг та інші.

Мета цієї статті – розкрити особливості використання методу казкотерапії у роботі з педагогічно занедбаними учнями. Відповідно до мети дослідження формулюємо такі завдання: з'ясувати зміст поняття «казкотерпія»; розкрити значення казки у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку; з'ясувати ефективність використання методу казкотерапії у роботі з педагогічно занедбаними учнями.

Корекційна робота з дитиною – це складний вид діяльності дорослих в освітніх закладах. Запорука її успіху – в їх професійній взаємодії. Не випадково всі програми корекції і розвитку зазвичай включають в себе психологічну та педагогічну частини. Психологічна частина розвитку і корекції планується і здійснюється практичним психологом. Педагогічна частина складається на підставі психологічного аналізу і рекомендацій спільно психологом і вчителем, директором школи, вихователем, батьками – в залежності від того, хто буде працювати з дитиною, і виконується педагогами і батьками за допомогою психолога [6, с.5].

Психокорекція – це система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини з допомогою спеціальних заходів психологічного впливу [7]. Психокорекція відрізняється від психологічного розвитку тим, що психокорекція має справу з вже сформованими якостями особистості чи видами поведінки і спрямована на їх переробку, в той час як основна задача розвитку полягає в тому, щоб при недостатньому при недостатньому розвитку сформувати в людини психологічні якості [3]. Отже, основна мета корекційної роботи – сприяти повноцінному психічному і особистісному розвитку дитини.

Як уже зазначалося, одним з ефективних корекційних методів роботи з дітьми є казкотерапія.

Спочатку з'ясуємо зміст понять «казка» та «казкотерапія». Казка це вид художньої прози, що походить від народних переказів, порівняно коротка розповідь про фантастичні події та персонажі, такі, як феї, гноми, велетні тощо [4, с.71]. Основу казки складає захоплива розповідь про вигадані події і явища, які сприймаються і переживаються як реальні. Казки відомі з найдавніших часів у всіх народів світу [4, с.73].

Казкотерапія науковцями потрактовано як один з різновидів бібліотерапії, головним інструментом в якому виступає казка [8]; терапія середовищем, особливою казковою атмосферою, в якій можуть проявитися потенційні можливості особистості, може матеріалізуватись мрія; а головне, в ній з'являється відчуття захищеності та аромат таємниці [5]; створення особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами [2].

Метою казкотерапії є підведення дитини до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, своєї єдності і неповторності, до відчуття гармонії із собою і світом. У процесі казкотерапії дитина навчається сприймати себе такою, якою вона є, усвідомлювати себе й інших людей, кожного, як неповторну індивідуальність [8, с.110].

Метод казкотерапії дозволяє вирішувати ряд проблем, що виникають у дітей дошкільного, молодшого шкільного та інших вікових груп. Процес казкотерапії дозволяє дитині актуалізувати і усвідомити свої проблеми, а також побачити різні шляхи їх вирішення. Особливо дієвим є використання методу казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки:

1) у цьому віці сприйняття казки стає специфічною діяльністю дитини, яка має неймовірно привабливу силу, що дозволяє дитині вільно мріяти і фантазувати. При цьому казка для дитини не тільки вигадка і фантазія. Це ще й особлива реальність, яка дозволяє розширювати рамки звичайного життя, стикатися зі складними явищами і почуттями і в доступній для розуміння дитини казковій формі осягати дорослий світ почуттів і переживань;

2) у маленької дитини сильно розвинений механізм ідентифікації, тобто процес емоційного уподібнення себе з іншою людиною, персонажем і присвоєння його норм, цінностей, зразків як своїх. Тому, сприймаючи казку, дитина, з одного боку, порівнює себе з казковим героєм, і це дозволяє йому відчути і зрозуміти, що не тільки в нього є такі проблеми та переживання. З іншого боку, за допомогою ненав'язливих казкових образів дитині пропонуються виходи з різних складних ситуацій, шляхи вирішення виниклих конфліктів, позитивна підтримка його можливостей і віри в себе. При цьому дитина ототожнює себе з позитивним героєм. Це дозволяє дитині засвоювати правильні моральні норми і цінності, розрізняти добро і зло.

Одна і та ж казка по-різному впливає на кожну дитину, кожен знаходить у ній щось своє, актуальне для нього, співзвучне з його проблемами. Практика показує, що у благополучних, «безпроблемних» дітей терапевтична казка часто не знаходить емоційного відгуку і сприймається просто як цікава історія, не призводить до змін у поведінці дитини. Натомість для педагогічно занедбаних учнів казка справляє великий корекційний вплив.

У зв'язку з вищесказаним необхідно зупинитися на двох різ-

них підходах до казкотерапії, які відрізняються, з одного боку, за ступенем індивідуалізації використовуваних психотерапевтичних казок, а з іншого - ступенем директивності застосовуваного підходу [2, с.87].

Директивна (спрямована) і не директивна (не направлена) форми психотерапії відрізняються функцією і роллю психолога, педагога в роботі з дитиною. При директивному підході педагог – головна особа, він активно приймає участь у процесі казкотерапії, задає теми занять, уважно спостерігає за поведінкою дитини і інтерпретує її реакцію, будуючи подальшу роботу на основі цих спостережень. Використовувані при цьому корекційні метафори підбираються і створюються індивідуально для кожної дитини відповідно до проблеми дітей і цілями роботи. Першим необхідним етапом створення метафори, казки є визначення бажаного результату, який повинен бути, по-перше, конкретним, по-друге, підконтрольним, залежним від самої дитини, а не від зовнішніх обставин і людей, і по-третє, сформульованим в позитивній формі, тобто підкреслювати, чого необхідно досягти. При цьому сама структура казки повинна бути пов'язана з життям і проблемами дитини [2, с. 92].

Одним із свідчень директивності цього підходу є те, що в процесі своєї роботи педагог спостерігає за всіма змінами, що відбуваються з дитиною, включаючи найменші зміни міміки і пантоміміки, і будує свою подальшу роботу в відповідності до його реакції.

При створенні історії для кожної конкретної дитини використовується спілкування, навіювання на трьох рівнях. Перший рівень ґрунтується на сюжетній лінії казки, яка повинна відповідати реальній життєдіяльності дитини, його інтересам і захопленням, а також включать в себе всіх дійових осіб конфлікту і в метафоричній формі ситуацію, подібну на реальну. При цьому сюжет казки розгортається послідовно. Нарешті, знаходиться якийсь прийнятний для казкового героя варіант вирішення проблеми. Це не миттєвий акт, а послідовний процес, за допомогою якого персонажі здійснюють зміни. Використовується кілька можливостей для такої зміни:

– проблема переглядається як менш загрозлива;

– герой відкриває свій внутрішній потенціал, який раніше не використовувався;

– знаходиться доступ до зовнішніх ресурсів або ідеї;

– переглядаються мотиви або смисли того, що відбувається.

Далі необхідно дати можливість герою казки перевірити правильність обраного рішення і відповідність цього рішення потребам персонажа, а також зв'язати його з майбутнім героєм і дати позитивне емоційне підкріплення.

Другий рівень полягає в використанні слів, що діють на різні сенсорні системи, що, як уже зазначалося, дозволяє розблокувати подавлену систему і відновити цілісність і рівновагу чуттєвого сприйняття дитини. Один із способів полегшити дитині сприйняття казки та ідентифікацію з її персонажем - це використання невизначених слів і виразів. При цьому дитині дається можливість самостійно уявити, уявити собі ситуацію або подію.

Інший напрям казкотерапії менш директивний, оскільки він виходить з уявлення про те, що кожна дитина є унікальною особистістю, що володіє своїми особливостями сприйняття світу, і тому мета казкотерапії – допомогти дитині виявити і усвідомити свої проблеми і показати деякі шляхи їх рішення. Педагог в даному випадку створює особливу атмосферу емоційного прийняття дитини, де підтримується все позитивне, добре, що у нього є; визнається право дитини на будь-які почуття, проте, пред'являються соціальні вимоги до виявлення цих почуттів. Дуже часто казкотерапія в рамках цього напряму проводиться у формі групових занять з 3-5-ма дітьми протягом одного-двох місяців [2, с.83-90].

В силу того, що дуже часто корекційна робота в рамках цього напрямку здійснюється з групою, то стоїть проблема відбору дітей в такі групи. Попередня психоло-педагогічна діагностика і спеціальний підбір дітей в групу необхідні по ряду причин.

По-перше, існує ряд дитячих проблем, для вирішення яких групова робота малоефективна і навіть небажана на перших порах. Тому з дітьми вкрай агресивними, егоцентричними краще працювати індивідуально і лише потім, коли велика частина проблем вирішена, можна включати їх в групову роботу.

По-друге, проведення попередньої діагностики необхідно для підбору оптимального складу групи, де діти поєднувалися б за принципом доповнення, (тобто з протилежними синдромами), що забезпечує більш успішну ідентифікацію з альтернативним зразком поведінки. Крім того, попередня діагностика дозволяє виявити коло проблем у дітей, що беруть участь в групі, і підібрати максимально «ефективні» казки та ігри. У зв'язку з цим необхідно відзначити, що дуже часто в рамках цього напряму на одному занятті поєднуються казкотерапія, ігротерапія і арттерапія.

Весь процес роботи з групою дітей можна умовно розділити на три етапи [7].

Перший етап зазвичай займає два-три заняття і є підготовчим, під час якого ставляться завдання об'єднання дітей в групу і прийнятті ними правил і специфіки такої роботи. Дуже часто на першому занятті обговорюються «правила і права» спілкування дітей у групі.

Щоб правила роботи в групі дотримувалися, число їх повинно бути мінімальним. Ігри та казки, використовувані на першому підготовчому етапі, носять проблемний характер і не спрямовані відразу на вирішення серйозних проблем у дітей. На даному етапі важливо, щоб діти відчули себе комфортно в ігровій кімнаті, налагодили контакт один з одним, звикли до нової і незнайомій для них ситуації, засвоїли план проведення заняття і ритуальні моменти.

Коли діти вже звикли до ситуації в ігровій кімнаті і познайомилися один з одним, можна переходити до основного етапу роботи, мета якого – допомогти дитини в рішенні важких для нього ситуацій, проблем та подоланні небажаних рис характеру. На цьому етапі використовуються різні ігри, такі як рольові, пов'язані з сюжетом казки, психотерапевтичні, направлені на дозвіл труднощів і проблем дітей, згуртування групи і усвідомлення групової підтримки і т.д.

Заключний етап може містити програвання важких ситуацій і способів їх вирішення, а також прослуховування казок з позитивно забарвленим прогнозом на майбутнє.

Отже, необхідно відзначити корисність проведення подібної корекційної роботи з дітьми, особливо з тими, які відчувають труднощі у навчання. Крім того, доцільно таку роботу проводити з групою батьків, оскільки більша частина труднощів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, має в своїй основі порушення дитячо-батьківських відносин, і, отже, без позитивної зміни цих відносин робота з дитиною буде недостатньо ефективною.

Література і джерела

1. Андрющенко Т. Ю. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения / Т. Ю. Андрющенко, Н. В. Карабаева // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С.44–53.
2. Гнездилов А. В. Авторська казкотерапія: дим старовинного каміна. Казки доктора Балу / О. В. Гнезділов. – СПб. : Мова, 2002. – 290 с.
3. Ілляшенко Т. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів / Т. Ілляшенко. – К. : Початкова школа, 2003. – С.61–63
4. Макєєва І. П. Казка як засіб розвитку емоційної сфери у дошкільників з порушеннями поведінки / І. П. Макєєва // Дошкільна освіта. – 2002. – № 1. – С.70–75

5. Новікова М. І. Елементи казкотерапії у соціально-особистісному становленні дітей з проблемами в розвитку / М. І. Новікова. – Режим доступу: www.korped.ru − Загол. з екрану. − Мова ук.
6. Приходченко К. І. Діагностика у виховному процесі / К. І. Приходченко, Л. Є. Литвин // Виховна робота в школі. – 2006. – № 7. – С. 2-27
7. Рева Ю. "Важкі" діти: досвід психологічної корекції / Ю. Рева // Завуч. – 2001. – № 13. – С. 8–9.
8. Шишова Т. Лечение сказкой / Т. Шишова // Сельская школа. – 2004. – № 2. – С. 104–107.

В статье раскрыта роль сказки в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Выяснено эффективность использования сказкотерапии в работе с педагогически запущенными детьми и описаны этапы создания сказки.
Ключевые слова: сказка, сказкотерапия, педагогическая запущенность, коррекция.

The article explores the role of stories in working with children of preschool and early school age. It is shown kazkoterapiyi efficiency in dealing with pedagogically neglected children and describes the stages of creation stories.
Keywords: fairytale, kazkoterapiya, educational neglect, correction.

УДК 364-78

ДОСЛІДЖЕННЯ ШЛЯХОМ УЧАСТІ ЯК ПІДХІД У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ В ГРОМАДІ

Жиленко Руслан В'ячеславович
м.Ужгород

Успішність роботи соціального працівника у громаді в значній мірі залежить від володіння ним точною, достовірною та своєчасною інформацією щодо різних аспектів життя спільноти. З іншого боку, результативність соціальної роботи в громаді визначається якнайширшим залученням та участю самих членів громади в процесах змін. Одним із підходів, який задовольняє потребу соціального працівника у достовірній інформації про громаду та необхідність широкого залучення її членів до процесу змін, є дослідження шляхом участі. Кінцевою метою використання цього підходу є поєднання знань та дій, спрямованих на соціальні зміни, на вивчення та зменшення негативного впливу соціальних проблем.
Ключові слова: дослідження шляхом участі, методи дослідження, громада, соціальна робота в громаді, історія громади.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що українські соціальні робітники в громадах, стикаються з інертністю, зневірою у власні сили та необґрунтованими патерналістськими очікуваннями клієнтів. Спеціалісти потребують дієвих підходів, які б дозволили не тільки вирішувати вузькі, конкретні питання, але й сприяли б загальній мобілізації громади, залученню та участі її членів до процесів розвитку.

Дослідження шляхом участі широко використовується в різних сферах, а саме: у соціальній роботі в громаді, в системі охорони здоров'я, в економічному розвитку громади, сільському господарстві тощо. Слід зазначити, що в різних країнах вживаються відмінні терміни для позначення цього підходу. Найчастіше можна зустріти наступні назви: «дієве дослідження» (action research) у Великій Британії, Австралії та Новій Зеландії, «дослідження, що базується на громаді» (community based research) у Канаді, «дослідження шляхом участі, що базується на громаді» (community-based participatory research) у Сполучених Штатах, «дієве дослідження шляхом участі» (participatory action research) та «дослідження шляхом участі» (participatory research) у країнах, що розвиваються.

Витоки даного підходу також мають відмінні джерела в різних країнах. В англомовних країнах основний акцент робиться на залученні людей, вражених конкретною соціальною проблемою, задля її вирішення шляхом циклічного процесу збирання даних, дії та оцінювання. Натомість в країнах, що розвиваються акцент часто робиться на тому, хто виступає джерелом знань. Використання дослідження шляхом участі є спробою подолати монополію академічного середовища та професійних дослідників на знання про життя громади.

Незважаючи на згадані вище відмінності, в основі даного підходу лежать спільні принципи, а саме:

1. Участь (найширше залучення членів громади до процесу дослідження);
2. Співпраця (члени громади та дослідник співпрацюють, роблячи спільний та рівнозначний внесок у процес дослідження);
3. Взаємне навчання (в процесі дослідження як члени громади, так і дослідник взаємно збагачують знання один одного);
4. Розвиток (дослідження є невід'ємною складовою процесу розвитку громади та посилення її організаційної спроможності);
5. Розширення прав і можливостей (процес дослідження сприяє його учасникам в посилення контролю над власною долею);
6. Баланс між дослідженням та діями [1].

В процесі багаторічної практики застосування дослідження шляхом участі поступово формується набір методів та інструментарію, а також методологія оцінки його результатів. Однак, слід зазначити, що основні відмінності між даним та традиційним підходами до дослідження полягають не в методах, що використовуються. В дослідженні шляхом участі, поряд з «нетрадиційними», можуть застосовуватися і цілком звичні методи, а саме: інтерв'ю, анкетування тощо. Головні відмінності згаданих підходів пов'язані, в першу чергу, із методологією та організацією самого дослідження і проявляються через ряд характерних ознак.

Характерні ознаки традиційного дослідження:

- Здійснюється експертами – зовнішні експерти визначають стратегію, здійснюють планування, обирають інструментарій. Участь членів громади, як правило, обмежена наданням необхідної інформації.
- Об'єктивність – суб'єктивний вплив на процес планування з боку членів громади відсутній.
- Вимірювання у кількісних показниках – більшість традиційних досліджень проводяться із використанням кількісних методів, тобто соціальним категоріям людей та їх поведінці присвоюються числові значення.
- Точність дослідження досягається шляхом аналізу різних експериментальних моделей.
- Більшість традиційних досліджень є вибірковими – уникнення надмірного представництва однієї групи шляхом ви-

падкового або цілеспрямованого відбору [2].

Як вже зазначалося, дослідження шляхом участі є важливим інструментом для визначення потреб громади, формування ініціативних груп, а також для планування, реалізації та оцінювання програм розвитку.

Дослідження шляхом участі, яке розробляється та впроваджується самими людьми, допомагає членам громади зрозуміти та проаналізувати їхні проблеми краще, ніж це зроблять дослідники ззовні. Дослідження, яке проводять члени громади, є більш практичним та спрямованим на подальший розвиток. Це один із основних способів описати ключові процеси та динаміку розвитку громади.

Особливостями дослідження шляхом участі є наступні:

1. Дослідження в контексті громади. Воно здійснюється спільними зусиллями членів громади. Якщо справжньої громади не існує, першим кроком у процесі дослідження шляхом участі є налагодження зв'язків на основі колективної поваги, спільної мети, взаємних зобов'язань та відчуття унікальної своєрідності.

2. Дослідження шляхом участі стосується повсякденних потреб громади. Такі потреби разом зі спільним бажанням їх задовольнити, утворюють початкову точку дослідження шляхом участі.

3. В дослідженні шляхом участі люди накопичують знання і поглиблюють своє розуміння поточної ситуації з тим, щоб перейти до дії. Накопичення інформації в дослідженні шляхом участі передбачає її отримання з різних джерел. Дослідження шляхом участі – це вивчення підґрунтя теперішньої ситуації, основних причин проблеми і можливих наслідків їх вирішення.

4. Дослідження шляхом участі завжди веде до дії або випливає з неї. Діяльність здійснюється для того, щоб змінити існуючу ситуацію. Члени громади разом аналізують те, що було зроблено, а потім переходять до наступних дій. «Дослідження» без дії стає відірваним від реальності.

5. В дослідженні шляхом участі люди розробляють організаційну структуру для змін у громаді. У громаді постійно щось відбувається і обговорюється. Дослідження шляхом участі може бути способом свідомого поєднання в одну структуру діяльності та аналізу задля здійснення змін.

6. Дослідженні шляхом участі збільшує потенціал громади. Громада накопичує дослідницький потенціал для аналізу основних причин своєї ситуації і для розвитку стратегій, притаманних саме для неї.

7. Дослідження шляхом участі – органічний процес, пов'язаний з ритмом життя громади. В процесі дослідження можуть бути періоди великого ентузіазму та поступу, і, відповідно, періоди розчарувань та застою. Процес може бути дуже повільним. Дослідження шляхом участі не розгортається у відповідності до певного графіку. З часом люди створюють рушійну силу: вони більше вірять у процес осмислення, переходять до дій та разом проводять аналіз. Одна зміна поступово породжує іншу.

8. Дослідження шляхом участі обмежує зовнішнє втручання. Даний процес починається, коли група людей в громаді налагоджує між собою стосунки і стає дослідниками свого власного життя. Експерти зі сторони не можуть цього зробити, хоча вони й можуть відігравати важливу роль у створенні умов для дослідження шляхом участі [3].

Як зазначалося вище, у дослідженні шляхом участі можуть використовуватися різні методи дослідження. Доволі показовим, в цьому контексті, є метод складання історії громади.

Історія громади – це метод дослідження, який використовується з метою організації певних дій за участю зацікавлених членів громади. Цей метод був розроблений, щоб допомогти громадам побачити себе в «дзеркалі» й на основі побаченого охарактеризувати нинішню ситуацію та визначити напрямок руху на майбутнє. В процесі дослідження громада повинна відповісти на питання, що стосуються її минулого, сьогодення та майбутнього.

Для опису минулого можуть використовуватися наступні запитання: Як виглядало життя людей в громаді у далекому минулому? Недавньому минулому? Що змінилося? Яким воно було для дітей? Молоді? Дорослих жінок? Дорослих чоловіків? Літніх людей? Яким воно було в політичному плані? Культурному? Економічному ? Соціальному? Якого роду зміни сталися у цих сферах протягом року? Що ці зміни принесли? Як ці зміни впливають на людей сьогодні?

Сьогодення описується за допомогою відповідей на наступні запитання: Яким є нинішнє життя для дітей (розумово, емоційно, фізично та духовно)? Молоді? Дорослих жінок? Дорослих чоловіків? Літніх людей? Яким є реалії нинішнього політичного життя? Культурного? Економічного? Соціального? З якими основними питаннями і проблемами стикається громада? Можливостями? Вимогами?

Запитання про майбутнє є наступними: Яким буде життя, якщо все буде складатися добре і, якщо справдяться найсміливіші ідеї щодо розвитку громади? Для окремих груп людей, наприклад, для дітей? Молоді? Дорослих? Літніх людей? Як виглядає здорова людина (показники)? Якою має бути громада політично, економічно, соціально, культурно ? Що таке здорова громада (показники)?

Прийоми написання історії громади розглядають її як таку, що складається з багатьох груп людей, які можуть мати відмінні інтереси, потреби і досвід. Отже відповіді варто аналізувати окремо для різних соціальних та вікових груп, на приклад, дітей, молоді, дорослих та людей похилого віку. Варто також проаналізувати різні виміри життя громади, а саме: родинний, політичний, економічний, соціальний, культурний тощо.

Процес складання історії громади поділяється на декілька етапів.

Перший етап передбачає виконання кількох послідовних кроків, а саме:

1. Формується невелика команда з дослідження громади. Вона складається з людей, які знають громаду і яким більшість людей довіряє. В команді мають бути представлені групи, на яких спрямовується програма (молодь, жінки, а часом і загальні групи – літні люди, молодь, чоловіки, жінки, люди при владі і ті, хто її немає). Там, де це можливо, команду з дослідження громади зміцнюють однією чи кількома особами, які мають навички фасилітатора, а також мають досвід з ведення документації.

2. Проводиться тренінг і планується дослідження. Мета цього етапу полягає у:

- визначенні проблем розвитку, які будуть вирішуватися в процесі дослідження;
- визначенні конкретних питань, на які має дати відповідь дослідження;
- визначенні основних зацікавлених сторін та джерел необхідної інформації;
- визначенні принципів та інструментів дослідження;
- розробці стратегії дослідження;
- розробці плану дослідження;
- перегляді процесу створення історії громади.

3. На загальних зборах або на зустрічах ініціативних груп обговорюються основні питання. (Що відбувається сьогодні? Чого учить нас минуле? Яким буде краще майбутнє? І що нам слід зробити задля досягнення кращого майбутнього?). Кожна невелика група розглядає різні теми.

4. Групи виносять свої розробки на загальний семінар. Всі учасники дослідження повинні уважно вислухати кожен звіт. Після цього пропонуються зміни та уточнення. Вони обговорюються та приймаються консенсусом. Щойно учасниками буде досягнуто згоди, можна виробляти перший проект дослідження.

На другому етапі проект дослідження необхідно поширити та обговорити в громаді. Після близько місяця обговорення (громадські зустрічі, громадське радіо, неформальні дискусії тощо), необхідно зібрати великі збори громади. Збори повинні

затвердити розроблений документ та формально розпочати дослідження.

На цьому етапі визначальним моментом є концентрація зусиль на створені команди – кореневої групи для проведення дослідження. Найважливішим в роботі команди є її потенціал і знання, рівень ефективності людських стосунків та ініціативність. Етап дослідження і розробки програми не є чимось відокремленим від розвитку громади. Усе це само по собі є розвитком громади.

Третій етап зосереджується на навчанні. Тут розробляється план навчання для зміцнення потенціалу громади.

Робота з розбудови громади на четвертому етапі повинна зосередитися на створенні широкого громадського руху в підтримку процесу розвитку.

Приблизно через рік процес складання історії громади застосовується знову для оцінювання поступу і планування наступних етапів. Інформація і аналіз зі звіту першого етапу використовуються як база (відправна точка) для порівняння, щоб побачити, що змінилося за рік роботи. Таким чином, громада може оцінити, чи не були марними її зусилля і чи досягла вона того, чого прагнула [4].

В дослідженнях шляхом участі використовуються також інші методи дослідження, а саме: анкетування, інтерв'ю, складання карти громади, напівструктуровані дискусії, транс-сектні прогулянки, складання матриць, часові діаграми, діаграма Венна, діаграма зв'язків, тощо.

Одні із перших спроб використання дослідження шляхом участі в Україні були зроблені викладачами Ужгородського національного університету та Черкаського державного технологічного університету в межах Проекту економічного розвитку громад. Дослідження були проведені в ряді міських та сільських громад Закарпатської, Львівської та Черкаської областей. В більшості випадків результати досліджень стали основою для розробки операційних і стратегічних планів розвитку громад, стали базою для конкретних заходів у цих спільнотах.

Таким чином, дослідження шляхом участі є дієвим підходом, який використовується в процесі соціальної роботи в громаді. Його ефективність зумовлена вдалим поєднанням дослідницької роботи та конкретних заходів, спрямованих на розвиток громади.

Подальша розробка даної теми пов'язана із обґрунтуванням ширшого запровадження дослідження шляхом участі у соціальній роботі в громаді в Україні із врахуванням зарубіжного та, нехай і незначного, вітчизняного досвіду.

Література і джерела

1. Community-based participatory research for health. Edited by Meredith Minkler and Nina Wallerstein. - San Francisco, CA: Jossey Bass, 2003. – 490 p.
2. Економічний розвиток громади. Навчальний посібник/ За заг. ред. Жиленко Р.В., Ільченко Н.В. - Ужгород: ПП Данило С.І., 2007. – 198 с.
3. Джил Хенлі. Організація громад. Курс ЕРГ для учасників програми. – Монреаль: Університет Конкордія, 2005. – 89 с.
4. Лілія Гольдфарб. Економічний розвиток громади: контекст і практика. Курс ЕРГ для учасників програми. - Монреаль: Університет Конкордія, 2005. – 128 с.

Успешность деятельности социального работника в местном сообществе в значительной мере зависит от владения ним точной, достоверной и своевременной информацией, которая касается разных аспектов жизни сообщества. С другой стороны, результативность социальной работы в местном сообществе определяется самым широким вовлечением и участием самих членов сообщества в процессах изменений. Одним из подходов, который позволяет удовлетворить потребность социального работника в достоверной информации и необходимость широкого вовлечения членов сообщества в процесс изменений, является исследование с участием. Конечной целью использования данного подхода является совмещение знания и действия, направленных на социальные изменения, на изучение и уменьшение негативного влияния социальных проблем.

Ключевые слова: исследование с участием, методы исследования, местное сообщество, социальная работа в местном сообществе, история местного сообщества.

The progress of community social work largely depends on precise, reliable, and timely information on the different aspects of community life. On the other hand, the effectiveness of community social work is determined by community members' involvement and participation into development processes. Participatory research is one of the approaches which meet social worker's both needs: reliable information and involvement of the community members. The method allows combining of knowledge and actions towards social changes.

Key words: participatory research, research methods, community, community social work, community history.

УДК 37.011.31

ГРОМАДЯНСЬКА СПРЯМОВАНІСТЬ БАТЬКІВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Завгородня Тетяна Костянтинівна
м.Івано-Франківськ

У статті висвітлюється велике виховне значення листів українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського до сина на формування його громадянської позиції. Зміст листів є важливим джерелом у розвитку вітчизняної теорії виховання.

Ключові слова: епістолярій, Василь Сухомлинський, син, батьківська педагогіка.

Починаючи з античних часів, епістолярні жанри мають великі традиції. Людське спілкування відзначалося особливим розвитком, тому що йшлося про нього як важливий засіб спілкування з сучасним суспільним життям, що нерідко заміняло регулярну пресу. Тому листування ставало одним з найважливіших джерел для вивчення історії суспільної думки, державної, політичної, культурної історії тощо. Особливе значення таке листування мало в історії художньої літератури, бо воно відігравало вагому роль у цілісній картині сприйняття портрету автора, історико-культурного й суспільного зрізів певної епохи. Як справедливо зазначає Л. З.Проців, "саме епістолярій українських письменників наближає читача до автора, дає матеріал для розуміння мотивації його вчинків, поведінки, внутрішніми трансформаціями відтворює дух епохи середовища..." [3, с.10]. Таким чином, вивчення епістолярії (і, зокрема, епістолярії письменників) є дуже важливо з позицій літературознавства.

Одночасно питання впливу епістолярної спадщини письменників відіграє вагому роль не тільки у цілісній картині сприй-

няття портрета автора, історико-культурного й суспільного зрізів певної епохи, а й, безперечно, у процесі виховання й самовиховання особистості (М. Алексеєв, М. Коцюбинська, Л. Проців, Ю.Шерех). Те «зафіксоване й нетлінне» (М. Коцюбинська) в листах відтворює складний процес самовдосконалення, самоутвердження автора і як митця і як людини. Саме тому епістолярій. який дає уявлення його автора про потребу, шляхи, методи та прийоми виховання, і які знайшли втілення у власних листах, є важливим джерелом для розвитку педагогіки в цілому й теорії виховання зокрема. У відомій монографії М. Х. Коцюбинської листи справедливо розглядаються не лише як документ, але й як своєрідна словесна творчість, яка мала особливе значення в історії української культури, враховуючи брак умов для вільного обміну думками [2].

Тому *метою статті* є довести, що листи видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського до сина відображають основні компоненти формування морально-етичних цінностей особистості (знання, переконання, поведінка, мотив, відношення й ставлення до діяльності). Мова йде про листи педагога до рідного сина. Тому, що в наш час відчутно зростає інтерес до так званих "чоловічих досліджень". І, як стверджує Г.М.Ларіонова, якщо "жіноче питання" було одним з ознак XIX ст., то сьогодні можна говорити про актуалізацію "чоловічого питання" [1, с.129]. Сказане має пряме відношення до сучасної педагогіки, зокрема, до проблем виховання у сім'ї.

У педагогічній науці вже давно доведена принципова важливість *сімейного виховання*. При цьому існують і певні труднощі, пов'язані з тим, що не досить чітко з'ясовані деякі термінологічні поняття, інакше кажучи, не вироблений відповідний понятійний апарат. Скажімо, не дуже ясно, чи існує різниця між *родинною* педагогікою (див., напр., працю М. Г. Стельмаховича [4]) і педагогікою *батьківською,* як назвав одну з своїх книжок видатний педагог В. О. Сухомлинський [6, с.21].

Дуже часто дослідники, яку б термінологію вони не використовували, не вбачають різниці між вихованням *материнським* та *батьківським* (у вузькому значенні цього слова). Так, справедливе положення про сім'ю, яка здійснює виховний вплив на дитину, не супроводжується навіть згадкою про можливі розбіжності чи навіть протиріччя між впливом материнським чи батьківським. Між тим, в українській педагогіці вже висловлювалася думка про особливе значення саме *батьківського* виховання (повторюю — у вузькому значенні поняття). Так, у творчому доробку видатної галицької вчительки І. В. Петрів велика увага була присвячена ролі батька у виховному процесі. Саме батько мав би стати зразком в усьому для підростаючого покоління: батько впливає на дітей своїми чесними вчинками, прямолінійністю, мужністю, рішучістю [5, с.80]. Саме з цієї точки зору особливе зацікавлення викликають листи, що їх писали батьки до своїх дітей (переважно до синів).

Листи як спосіб педагогічного впливу на адресата (чи адресатів) в українській культурі відомі ще від часів Володимира Мономаха. Це і його знамените "Повчання", пізніше "Листи до сина" Василя Семеновича Стуса, Василя Олександровича Сухомлинського. В історії європейської літератури традиція звернення батьків до сина знайшла яскраве втілення і в творчості англійського письменника XVIII ст. Філіппа Честерфільда (1694-1773).

Особливе місце в педагогічному сенсі, безперечно, є листи до сина Василя Сухомлинського, який постійно займався проблемами сімейного виконання, батьківської педагогіки. З його точки зору, саме сімейне виховання є однією з найважливіших соціальних проблем від яких залежить не тільки моральне обличчя молодого покоління, але й майбутнє всього нашого суспільства. Саме тому він постійно повторював про необхідність виховання педагогічної культури батьків.

З цієї точки зору особливий інтерес викликає цикл статей над яким у 1967 року працював В.О.Сухомлинський. На жаль, ця педагогічно-публіцистична праця не була закінчена видатним педагогом. Вперше, її публікація відбулася через десять років після написання [7]. Наступного року у тому ж виданні вийшла книга В. Сухомлинського під виразною назвою "Батьківська педагогіка" [6].

Книга присвячена питанням сімейного виховання. Зокрема, до неї увійшли незакінчена публіцистична праця "Батьківська педагогіка" а також статті, написані в 1966/70 роках, частину з яких не було своєчасно опубліковано. Судячи з усього, наприкінці свого життя В. О. Сухомлинський почав роботу над своєрідною енциклопедією сімейного виховання під загальною назвою "Батьківська педагогіка". В ній основна увага приділялася актуальним проблемам сучасності, а саме проблемам виховання дітей у сім'ї, педагогічній освіті батьків, соціальній педагогіці.

Педагогічна майстерність В. О. Сухомлинського найбільш рельєфно виявилася в тому, що звичайні повсякденні події, ситуації він використовував як важливі фактори виховного впливу на особистість дитини. Кожний маленький епізод, подія з життя школи чи сім'ї під його пером стають відправним моментом для змістовної розмови перш за все з власним сином та й з синами взагалі. Всі фрагменти майбутньої книги про батьківську педагогіку є захоплюючими і хвилюючими міркуваннями про важливий обов'язок батьків щодо своїх дітей. З цієї точки зору дуже показовим є назва одного з розділів "Батьківської педагогіки" "Що ми залишаємо в серцях своїх синів, батьки?"

Згадані листи до сина, безперечно, є органічним продовженням думок педагога про виховання молодої людини. Тут йдеться про громадянське, моральне, фізичне становлення юнака, про бачення ним навколишнього життя, тобто про період коли саме батьківські поради, настанови, вказівки особливо необхідні. Це один із зразків саме *батьківської* педагогіки, що становить одну зі складових частин педагогічної концепції В. О. Сухомлинського і органічно поєднується з його постійними роздумами над проблемою "народження громадянина". Саме тут особливо детально В. О. Сухомлинський згадував своє дитинство, свою юність, йому було дуже важливо підкреслити, що його поради базуються на власному досвіді, вистраждані ним самим і перевірені життям. От чому він так детально згадує власні студентські роки, коли він вперше покинув рідну хату, вилетів з батьківського гнізда. Інакше кажучи, він мав моральне право на ті повчання, які були так яскраво висловлені в тих листах про сина: "І нехай проклятий буде той, хто хоч однією думкою, одним словом, одним вчинком своїм виявить зневагу до хліба і праці, до народу, що дав нам усім життя" [7, с.586].

Листи до сина, які писав Сухомлинський, є важливою складовою тих проблем становлення моралі, народження громадянина, які турбували видатного педагога протягом всього його творчого життя. Судячи з усього, можна зробити висновок про своєрідну трилогію, яка вимальовувалась в творчості Сухомлинського наприкінці 60-х рр. XX століття. Так, загальновідомий твір "Серце віддаю дітям" вперше був виданий в 1969р., "Народження громадянина" надруковано у 1970р., а "Листи до сина" написані ще в 1967р., хоча й не були своєчасно видані. У всякому разі тут ми знаходимо постійні думки педагога про виховання молодого покоління, особливо юнаків, що не могло не хвилювати автора, бо йшлося не про абстрактні погляди видатного педагога, а про його бажання допомогти в становленні особистості рідного сина. На жаль, згадані листи не датовані, але з їх змісту можна здогадатися, що написані вони були тоді, коли син Василя Олександровича вже покинув батьківську хату і став студентом. Батько ж вважав за потрібне саме в цей відповідальний період направляти життя сина в потрібне русло, допомагати знайти себе в самостійному житті.

Зрозуміло, що листи В. О. Сухомлинського до сина мали не вузьке суто біографічне значення, а були адресовані до широкого загалу читачів, метою яких було допомогти кожній молодій людині стати справжнім *громадянином,* тобто були спрямовані на розв'язання проблеми, яка виявилася центральною в педагогічній системі В. О. Сухомлинського. Не випадково в одному із перших листів В.О. Сухомлинський пише синові: "Радий, що

мій лист збудив у тебе цілий рій думок. Певно, причиною такого злету є те, що перед тобою зараз нові люди, ти щодня пізнаєш пречудове, найдивовижніше, що є в світі - людину" [7, с.594].

Особливе значення видатний педагог надавав самовихованню, самопізнанню, яке на його переконання "Найскладніше і найважніше в житті молодої людини - побачити себе наче з боку, побачити в світлі ідеального, героїчного" [7, с.610]. Для цього він велике значення надавав художній літературі. Це Л.Толстой, Ф.Достоєвський, Данте, В.Шекспір, А.Чехов, та й сучасні автори, у тому числі, українські: М.Стельмах, О.Гончар, Ю.Яновський та ін. На його думку, саме література дозволяє відкривати перед молодою людиною все нові і нові грані краси душі людської [7, с.613].

Серед моральних якостей, які В.Сухомлинський намагався виховати у свого сина, дуже важливе місце займає любов, підготовка до створення сім'ї, ставлення до майбутньої дружини. "Пам'ятай, - пише Сухомлинський, - що любов - це насамперед відповідальність за ту людину, яку ти полюбив, за її долю, за її майбутнє" [7, с.622]. Показово, що саме тут Сухомлинський вирішив згадати про власний приклад дати синові уяву про те, як будувалися відносини його батьків. Він писав: "Скоро 25 років мине, як ми одружилися з твоєю матір'ю... І щоразу, коли зустрічаю її після кількох днів розлуки, я відчуваю трепет серця - бачу в ній, єдиній на світі коханій жінці, щось нове" [7, с.622]. Посилання на власні почуття, на власну біографію мало, безперечно, велике виховне значення, бо давало виразне уявлення про ту моральну висоту, до якої педагог намагався долучити і свого сина.

Складається враження, що Сухомлинський, пишучи до сина, думав про значно більший загал майбутніх читачів. Це своєрідні публіцистичні "трактати" (як писав сам Сухомлинський), що надавало його епістолярії значення своєрідної декларації. Так, скажімо, на початку одного з листів ми читаємо: "Ти спонукаєш мене писати справжні трактати. Спершу про дружбу і кохання, потім - про жіночість, тепер ти просиш сказати батьківське слово про красу. Ну, що ж, я скажу, тільки нехай мої слова залишаться в твоїй свідомості на все життя" [7, с.633-634].

Багато тем торкався Сухомлинський в своїх листах, відповідаючи на питання сина. Наприклад: "що треба робити комсомольській організації групи" [7, с. 644], "як економно і розумно використовувати час" [7, с. 648] тощо. І може, най більш цінним і цікавим у листах є те, що відповідь – це є роздуми видатного педагога, як він сам організовував свій робочий день. "Протягом тридцяти років я починаю свій робочий день о 5 годині ранку, працюю до восьмої години. Тридцять книжок з педагогіки та понад триста інших наукових праць - усе це написано з 5 до 8 години ранку" [7, с.649].

Важко сказати, чому саме Сухомлинський вирішив не друкувати той матеріал, який явно був орієнтований певним чином для широкого вжитку. Можливо, він сам відчув деяку штучність самої манери викладу, яка вступала в певне протиріччя з батьківським листуванням. Але, як би там не було, листи до сина Сухомлинського займають важливе місце не тільки в системі його педагогічних поглядів, але й загальній теорії виховання, як зразок не просто родинної, а саме *батьківської* педагогіки.

Література і джерела

1. Енциклопедія освіти / Гол. редактор В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
2. Коцюбинська М.Х. Листи і люди. Роздуми про епістолярну творчість / М.Х.Коцюбинська. - К.: Дух і літера, 2009. – 582 с.
3. Проців Л.З. Проблема самовиховання особистості у творчій та епістолярній спадщині українських письменників (20-30-ті роки XX століття): автореф. дис…канд. пед. наук: (13.00.01) / Лілія Зіновіївна Проців / Прикарпат. нац. ун-т. – Івано-Франківськ, 2006. – 19 с.
4. Стельмахович М.Г. Українське родинознавство / М.Г.Стельмахович. - Івано-Франківськ, 1994. – 54 с.
5. Стражнікова І. Педагогічні погляди та освітня діяльність Іванни Петрів / І.Стражнікова. – Івано-Франківськ: Гостинець 2007. - 232 с.
6. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
7. Сухомлинський В.О. Листи до сина / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти томах. - Т. 3. - К.: Рад школа, 1977. - С. 583-657.

В статье раскрывается воспитательное значение писем выдающегося украинского педагога Василия Александровича Сухомлинского к сыну на формирование его гражданской позиции.Содержание писем является важным источником развития отечественной теории воспитания.

Ключевые слова: эпистолярий, Василий Сухомлинский, сын, отцовская педагогика.

The great educator value of the letters of the prominent Ukrainian teacher Vasiliya Aleksandrovicha Sukhomlinskogo to his son on forming of his civil position has been cobsidered in the article.A table of contents of letters is the important source of the development of domestic theory of education.

Key words: epistolary, Vasiliy Sukhomlinskij, son, father's pedagogics.

УДК 364.692-787.7:[316.346.32:615.015.6]-053.6

ПОПЕРЕДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ЯК НАПРЯМОК ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ

Золотова Ганна Дмитрівна
м.Луганськ

Актуальність статті зумовлена зростанням уживання наркотичних речовин в Україні. Серед основних соціальних причин наркоманії виділяють великі прибутки незаконної торгівлі наркотиками, зміни у ціннісно-нормативній структурі громадської свідомості, труднощі у формуванні соціальних навичок, віднесення України до країни транзиту наркотиків, економічну кризу. Статистичні дані говорять про те, що вік наркоманів молодшає, до наркоманії усе активніше залучаються дівчата, жителі сільської місцевості. Лікування наркоманії ускладнюється як важкістю протікання хвороби, так і тенденцією наркоманів і наркодилерів розширити наркосередовище. Урахування і попередження соціальних причин дозволить більш ефективно здійснювати міри профілактики наркоманії.

Ключові слова: наркоманія, профілактика, наркотизм, соціальні проблеми.

На актуальність даної проблеми звертають увагу науковці

багатьох галузей наукових знань. Епідемію наркоманії вчені сприймають не тільки як виклик суспільству, а й як виклик науковцям, у даному випадку – соціальним педагогам та соціологам. Саме соціологія надає точну оцінку ситуації, аналізу тенденцій, прогнозів, рекомендацій і пропозицій, пов'язаних із профілактикою та стримуванням наркоманії.

Наркотизм розглядається сьогодні як окрема форма девіантної поведінки, що має ряд специфічних ознак. Найбільш ефективними теоріями, за допомогою яких можна розглядати наркотизм, є теорії соціальних змін. Методологічно виправдано розглядати соціальні зміни, пов'язані з розвитком наркотизму, в рамках двох підходів: структурно-функціонального, що поєднує ідеї Т. Парсонса і Р. Мертона, і діяльнісного підходу (Е. Гіденс, Дж. Ллойд, А. Етціоні, М. Арчер, А. Турен, М. Крозьє). Сучасні дослідники соціологічної галузі вивчають соціальні причини наркоманії, надають статистичні дані, які віддзеркалюють поточний стан проблеми (О.Сердюк, І.Рущенко, В.Кузьмінов, Т.Явчуновська, М.Єрофєєва, В.Лазаренко, О.Поступной, Ю.Бєлоусов, М.Сєліванов, Ю.Свєженцева). Соціально-педагогічні проблеми перш за все спрямовані на розробку профілактичних мір запобігання наркоманії (О.Безпалько, А.Капська, Ю.Поліщук, Н.Максимова, С.Толстоухова, І.Шишова, Т.Мартинюк, О.Мурашкевич та інші).

Мета статті – розкрити значення запобігання соціальних проблем удля профілактики наркоманії.

Важливим моментом попередження проблеми є вивчення її причин. Дослідження соціальних причин наркоманії показали парадоксальний факт того, що сьогодні саме виробники наркотиків зацікавлені у збереженні розуміння їх діяльності як незаконної, адже це робить їх прибутки гігантськими [5].

Іншою причиною можна назвати зміни у ціннісно-нормативній структурі громадської свідомості. Для нового покоління характерні лояльне ставлення до поширення наркотичних речовин і їх споживачів, значне, у порівнянні з більш старшими віковими групами, розширення припустимих меж адиктивної поведінки і підвищення мотивації на вживання наркотиків. Усе це, на думку дослідників, перетворюється в потужний епідеміологічний чинник поширення наркоманії [7].

Зарубіжні дослідники виділяють осіб, схильних до вживання наркотиків. Такі індивіди відрізняються недоліком «соціальної майстерності», вони соціально неадекватні, некомунікабельні. Наркомани часто відчувають особливі труднощі в області формування соціальних навичок, необхідних для встановлення і підтримки тісних і осмислених міжособистісних відносин, і самозадоволення наркотиками стає сурогатом взаємин.

Хоча в законодавстві відсутня кримінальна відповідальність за вживання наркотиків, В.Кузьмінов указує на те, що така відповідальність існує за їх придбання, транспортування, зберігання. Очевидно, що вживати наркотики без цього неможливо, тому будь-який наркозалежний є злочинцем. До того ж наркологічний облік передбачає заборону на ряд професій, отримання посвідчення водія, зброї, соціальний патронаж, необхідність відвідувати наркологічний кабінет. Усе це разом із негативним відношенням оточуючого середовища навіть і до колишнього наркомана, приводить до того, що кожен намагається уникнути офіційних органів.

Також при вивченні причин розповсюдження наркоманії необхідно брати до уваги ряд специфічних умов нашої країни. Так, географічне розташування України в центрі Європи фактично робить її країною транзиту наркотиків із країн Центральної Азії, а згідно із загальносвітовою закономірністю, такий регіон швидко наповнюється наркозалежними.

Кліматичні умови дозволяють вирощувати певні рослини, які є сировиною для виготовлення наркотиків, указується висока криміногенність у південно-східному регіоні. Розповсюдженню наркотиків сприяє і збільшення притоку мігрантів із південно-східної Азії.

Економічна криза також є причиною розповсюдження наркоманії. З одного боку, це провокує протиправну діяльність заради отримання прибутку, з іншого – збільшується кількість наркозалежних внаслідок стресів та психічних розладів, зниження загальноосвітнього і культурного рівня населення.

Що стосується традиційних для соціологічної науки статистичних досліджень, то привертають увагу наступні викладені в них факти. Серед усіх хворих на наркоманію переважають жителі обласних центрів, менше їх серед жителів райцентрів і на останньому місці сільське населення. Але останнім часом спостерігається збільшення темпів розповсюдження наркоманії саме у сільській місцевості, і це може мати більш тяжкі наслідки, ніж збільшення наркозалежних у містах, в основному внаслідок віддаленості від лікувально-профілактичних закладів [4].

Що стосується повторного потягу до наркотиків після лікування, то дослідження показують, що навіть десять років утримання не гарантують повернення рецидиву. Колишньому наркоману достатньо навіть іноді один раз випадково прийняти наркотичну речовину, щоби проявилася залежність. Серед основних причин цього – спілкування з тими, хто продовжує вживати наркотики, легкість їх придбання і примусова пропозиція з боку наркодилерів. Сама специфіка психології наркомана полягає в тому, що він намагається розширити своє наркосередовище заради отримання доступу до джерел придбання відповідних речовин на основі «взаємодопомоги».

Навіть і світова тенденція підтверджує, що відсоток наркоманів, які повністю вилікувалися, незначний.

За даними аналізу емпіричних даних О. Сердюк виявляє наступні тенденції: формування статистично значущих соціальних груп споживачів наркотиків; кількісну стабілізацію і внутрішню трансформацію групи споживачів тютюнових виробів; трансформацію групи споживачів алкоголю (в бік зниження віку споживачів); розширення соціальних груп наркозалежних та хворих на алкоголізм; стрімке зростання нелегального обігу наркотиків; соціально-територіальну локалізацію наркотизму; латентність наркотизму [7].

Ученими встановлено, що наркосубкультура здатна до самовідтворення у геометричній прогресії після накопичення в суспільстві 7-ми відсоткової квоти наркозалежних. Такий рівень було досягнуто майже у всіх країнах Європи (окрім СРСР) після Другої світової війни.

Сьогодні постійно розширюється кількість видів наркотичних речовин, хоча переважають знову препарати опійної групи. Тим не менш, стійкою тенденцією є збільшення кількості осіб, які вживають героїн. Це пояснюється модою на цей наркотик у дітей із заможних родин, так званої «золотої молоді», адже він найдорожчий. Наркоторговці використовують це і наполегливо пропонують його у містах проведення дозвілля.

Учених зацікавило, чому основна частина наркозалежних знаходиться на обліку нетривалий час, адже відомо, що наркоманія лікується повільно, до того ж потрібна і подальша соціальна реабілітація. В.Кузьмінов виявив, що на це впливають соціальні наслідки наркоманії: судимість і позбавлення волі, висока смертність.

У категорії осіб, що знаходяться на профілактичному обліку, представлені всі соціальні групи населення, переважать особи молодого віку. Серед категорії осіб, що знаходяться на диспансерному обліку, домінують особи, що ніде не навчаються і не працюють, часто вони самі і є реалізаторами наркотичних речовин. В останні роки співвідношення наркоманів-чоловіків до наркоманів-жінок є приблизно 5 до 1, що відповідає і загальносвітовій тенденції [4].

А.М Єрофєєва, називаючи загальною тенденцією «фемінізацію» наркоманії, приводить інші дані. Десять-п'ятнадцять років тому дівчата-підлітки складали 10-15% наркозалежних, в останні роки – співвідношення 3:1. Вона вказує на низьку ефективність лікування наркоманії, більше 70% знову звертаються за медичною допомогою.

Дослідниця пропонує диференціювати соціально-психо-

логічну реабілітацію наркоманії чоловіків та жінок, аналогічно тому, як застосовують специфічні методи та прийоми при лікуванні у жінок алкоголізму. Це також обумовлено тим, що темпи виникнення змін особистості у жінок і чоловіків є різними. У жінок підбір системи психологічної і психотерапевтичної допомоги більш складний і дає меншу результативність. Разом із тим, подальше вживання сильнодіючих наркотичних речовин приводить до нівелювання гендерних відмінностей [3].

Проблему збільшення кількості наркозалежних жінок піднімають й інші дослідники. Результати їх роботи говорять не тільки про дану проблему, а й про те, що збільшується кількість жінок, які займаються незаконними операціями з наркотиками. В основному – це особи із деструктивною формою соціальної адаптації (не бажають навчатись або працювати).

В останні роки виникли ознаки формування нової галузі в соціології – соціології наркотизму. Огляд літератури з соціології наркотизму дозволив зробити висновок, що автори висвітлюють різноманітні аспекти цього явища, тому дослідження соціологічного напрямку сутності адиктивної поведінки як цілісного соціального явища залишаються актуальними.

Сьогодні соціологи не задовольняються суто медичними термінами «наркоманія», «алкоголізм», «хімічна залежність». Внаслідок масових фактів адиктивної поведінки, формування особливих соціальних груп споживачів наркотиків і відповідної субкультури, виникнення специфічних соціальних відносин, певної трансформації соціальної структури під впливом наркотизму відбулися формування й інституціалізація цілої антинаркотичної індустрії.

На цих підставах дається визначення поняття «наркотизму» як соціального явища, що полягає в масовій адиктивній поведінці, яка спричиняє формування особливих соціальних груп, виникнення особливої субкультури та специфічних соціальних відносин і врешті-решт певну трансформацію соціальної структури та утворення нових соціальних інститутів. В межах діяльнісного підходу наркотизм розглядається як стохастичний процес, який включає факти вживання наркотичних речовин і їх поширення в суспільстві, має власну просторово-часову структуру та породжує специфічні соціальні групи і соціальні відносини. У рамках структурно-функціонального підходу пропонується модель соціальної системи, що змінюється щомоментно, для її позначення вводиться термін – «наркотична ситуація». Вона містить ряд підсистем із власними функціями. Підсистема наркотизму є системоутворюючим чинником, до неї входять: масова адиктивна поведінка, соціальні відносини, адиктивна субкультура. Структурно-динамічні закономірності відбивають зміни в складовій структурі підсистем наркотичної ситуації [7].

Виникнення та інституалізація специфічних соціальних форм реакції на процес поширення наркотизму, залучення до нього груп людей, які безпосередньо не є споживачами наркотиків, але, так чи інакше, впливають на нього (наприклад, спеціальні підрозділи міліції, соціальні педагоги, соціальні працівники, навіть наркомафія), перетворили цей процес на комплексне соціальне явище. Соціологічний підхід до аналізу наркотизму полягає, насамперед, у вивченні всіх соціальних аспектів уживання наркотичних речовин. У межах соціології девіантної поведінки наркотизм виступає як самостійний предмет досліджень. Наркотизм розглядається як досить широке соціальне явище в силу того, що він пов'язаний не тільки соціальними фактами вживання наркотиків, але й передбачає соціальну відповідь на процес їх поширення.

Часто в літературі ми бачимо терміни «наркотичні речовини», «наркогенні речовини», «психоактивні речовини», «наркотики», які використовуються як синоніми. О. Сердюк і Ю. Бєлоусов пропонують звернути увагу на те, що термін «наркотик» містить в собі три «критерії»: медичний, юридичний і соціальний (але подібне розуміння прийняте не у всіх країнах).

Відповідно до медичного критерію наркотики – речовини, які в силу свого хімічного складу спроможні специфічно діяти на центральну нервову систему (стимулююча, ейфорічна, галюциногенна, седативна дія), що і є причиною їхнього немедичного застосування.

Соціальній критерій означає, що вживання наркотиків набуло масштабів, які мають соціальну значимість, є масові негативні для суспільства наслідки їх поширення. Також немедичне вживання наркотиків веде до розповсюдження кримінальної субкультури.

Юридичний критерій означає, що спираючись на дві наведені вище передумови, законодавець визнав низку психоактивних засобів нелегальними, забороненими до немедичного вживання, використання, виготовлення, поширення в суспільстві і які включені до «Переліку наркотичних засобів, психотропних речовин, їхніх аналогів і прекурсорів, які підлягають спеціальному контролю». Немедичний обіг наркотиків (вирощування, транспортування, продаж, збереження) є злочинним діянням, що карається відповідно до Адміністративного та Кримінального кодексів Україні.

Повністю погоджуємося з думкою згаданих вище дослідників щодо розмежування понять «наркотичні речовини» і «психотропні (психоактивні,) речовини». Останні офіційно не визнані наркотиками, але відповідають медичному і, в рідкісних випадках, соціальному критеріям [2].

Тому потрібно визнати помилковими гасла, які часто використовують у соціально-педагогічній роботі, проголошуючи, що тютюн – це наркотик, алкоголь – наркотик, тому що їх уживання приводить до формування залежності. Дані посилання мають перш за все емоційне забарвлення і не відображають наукового значення цих понять.

Аналіз наркоситуації в Україні показав, що наркоситуація розглядається як система, що змінюється у часі. Таке розуміння наркоситуації дозволяє визначити показники, які відображають різні сторони наркотизму та пов'язаних із ним явищ, вони знаходять відображення у соціальній статистиці та можуть вимірюватися за допомогою соціологічних досліджень. Основні мотиви залучення до наркоманії потрібно розглядати крізь призму віку, статі, освітнього рівня, соціально-професійного статусу респондентів. Результати досліджень свідчать, що мотиваційними чинниками залучення молоді до наркоманії є відсутність навичок відмови від пропозиції наркотичної речовини, бажання одержати задоволення, а також цікавість. У розрізі ціннісного підходу відокремлюються дві грані наркопроблеми в українському суспільстві: 1) зростання соціальної потреби в наркотиках, можливостей вибору споживачем наркотичних засобів; 2) впровадження в соціальне життя елементів так званої «нічної клубної культури», яка вимагає стимуляторів, у тому числі і наркотичних. Тобто, має місце наркосередовище, яке забезпечує безперешкодний рух наркотиків до споживача, передачу «наркосвідомості» і досвіду. Ядром такого наркосередовища є ціннісне ставлення до наркотиків, оточене міфами, ілюзіями, фантазіями.

Дуже часто ми бачимо, як тісно взаємопов'язані соціальні проблеми. Так, звертається увага на дітей вулиці, які страждають від наркотичної залежності, і говориться про те, що в основі цього лежить не клінічна, а соціальна патологія. Бродяжництво – це феномен фізичної втечі, а наркоманія – феномен віртуальної втечі від середовища.

Свідомість «дітей вулиці» характеризується незнанням наслідків уживання наркотиків. Автори вказують на необхідність первинної та вторинної профілактики, але їхні ж указання на те, що діти часто не відвідують школу, виховуються в неблагополучних сім'ях, говорять скоріш про переважання вторинної та третинної профілактики з даним контингентом.

Паралельно із розповсюдженням нелегальних наркотиків зростає проблема епідемії ВІЛ/СНІДу. Скачок масової епідемії спостерігався після 1996 року, коли ВІЛ/СНІД потрапив до ін'єкційних наркоманів [6].

Сьогодні особливої уваги потребує питання взаємозв'язку

розповсюдження наркоманії та діяльності мережі Інтернет. Соціологи схильні розглядати простір мережі як соціальне поле, яке сформоване взаємодіючими користувачами, що характеризується практично необмеженою свободою й анонімністю інформації. У цьому зв'язку виділяють два напрямки діяльності, які по різному впливають на наркотизм: пронаркотичний й антинаркотичний. Реклама адиктивних речовин і пов'язаного з їх споживанням способу життя отримала значне поширення в мережі глобальної комунікації, пронаркотичні сайти – одні з найбільш популярних. Існують сервери з великою кількістю текстів, які детально описують різноманітні види наркотиків і містять заклики до їх уживання, а також описи переживань від них. Даються поради, як уникнути кримінальної відповідальності, як зберігати наркотики, як ухилитися або «обдурити» тест-контроль тощо. Хоча і визнається, що за своїми масштабами російськомовна пронаркотична активність повільніша, ніж західна, російськомовні пронаркотичні ресурси нараховують величезну кількість web-сторінок.

З іншого боку, Інтернет можна використовувати і для просвітницької мети, переважно для розміщення соціальної реклами: перегляду роликів, проведення Інтернет-форумів, Інтернет-конференцій, електронних поштових розсилок тощо.

І звичайно, найважливішим питанням є питання щодо протидії розповсюдження наркотиків. Розглянемо профілактичні підходи, які пропонує нам соціологічна наука. Важко уявити, що може бути вироблений єдиний універсальний засіб профілактики. Результати досліджень показали, що широкий суспільний резонанс в попередженні наркоманії неефективний, особливо в тих випадках, коли небезпека підкреслюється шляхом повідомлення сенсаційних фактів. Показ алкоголіка і наркомана має поєдуватися з думкою про те, що все починалося з цікавості, але між уживанням і залежністю дуже тонка грань. Профілактика має містити менше емоційних і сенсаційних фактів [4].

Учені визнають, що профілактика наркоманії є питанням національної безпеки і забезпечення виживання нації. Вона перетворюється на один із актуальних напрямів політики, предмет діяльності як державних структур, так і органів самоврядування, громадських організацій. Кажучи про політику відносно наркотичних засобів, необхідно відзначити, що вона реалізується на трьох рівнях: міжнародному, державному і регіональному. Вона може також реалізуватися на рівні громадськості, яка об'єднує свої зусилля не лише в масштабі країни, але і в рамках транснаціональних рухів, таких як Анонімні Алкоголіки і Анонімні Наркомани.

У даний час у світовій спільноті йде процес уніфікації підходів до проблем поширення наркотичних засобів і попередження захворюваності наркоманією. На міжнародному рівні політика України в області попередження наркотизму визначається положеннями відповідних конвенцій ООН, які були свого часу ратифіковані. Аналіз міжнародних документів дозволяє виділити два основні напрями Української політики попередження поширення наркотиків і їх немедичного вживання: рішучу і жорстку боротьбу з незаконним поширенням наркотиків і гуманізацію відношення до осіб, які страждають на наркоманію. Тут рекомендуються різні види заміни кримінального покарання лікуванням, розробка і застосування реабілітаційних і профілактичних заходів.

На національному рівні українська антинаркотична політика реалізується у формі законодавчого регулювання суспільних відносин. Сюди входять різні кодекси (кримінальний, адміністративний та ін.), які регламентують широкий спектр діяльності, так або інакше пов'язаної з наркотичними речовинами. У розряд профілактичних заходів можна також занести заходи, що робляться правоохоронними органами в цілях протидії незаконному обігу наркотичних препаратів.

На особливу увагу заслуговує той факт, що все частіше піднімається питання про легалізацію деяких наркотиків. У його основі лежить уявлення про різну міру шкоди і пов'язане з цим ділення на так звані легкі і важкі наркотики. Піддаючи цей факт аналізу, дослідники роблять висновки про неможливість пропаганди наркотичної субкультури. Повністю погоджуюся з цією думкою із соціально-педагогічних позицій.

Вивчення літератури, що стосується даного питання, приводить до висновку, що боротьба з поширенням наркоманії часто характеризується зверненням саме до шляхів посилення і вдосконалення законодавства. Проте без ефективних профілактичний дій на рівні соціуму стримування наркоманії навряд чи є можливим.

Своєрідним контекстом наповнюють розуміння профілактики наркотизму соціологічні дослідження, згідно яких «у суспільстві завжди існують люди, які …порушують норми». Суспільство, яке розвивається нормально, складається приблизно на 10-12 % із «героїв» і на ті самі 10-12% із «порушників» [4, с.96].

Дослідження показали, що профілактика наркоманії повинна включати наступні напрямки.

1. Формування стійкої установки проти проби наркотиків, яка базується на всебічній інформації про наркотичні речовини: негативних наслідках їх уживання, найбільш частих випадках розповсюдження, інформації про «групи ризику» тощо. Така інформація повинна іти від компетентних джерел, бути регулярною та охоплювати всіх підлітків, окремо подаватися для «групи ризику», передаватися за допомогою різноманітних аудіовізуальних засобів, викликати емоції, які підкріплюють установку проти наркотиків. Це звісно вимагає спеціальної підготовки батьків, у першу чергу через ЗМІ, вчителів і «третьої сторони», яка викликає довіру в підлітка.

2. Обігравання випадків пропонування наркотичних речовин, коли внутрішній захист особистості стає слабким.

3. Спеціальна соціальна робота з тими, хто вживає наркотики, яка має на меті розуміння наркоманом неприпустимості привернення інших до вживання наркотиків.

Взагалі наукові дослідження повинні бути націлені на пошук найбільш ефективних засобів упливу на різні категорії молоді і розробку методик такого впливу. Вони повинні бути простими, щоби бути доступними, і щоби давати можливість змінювати суб'єкт, об'єкт і умови впливу.

Усе частіше звертається увага на таку галузь соціальної теорії та практики, як соціальне проектування. Особливістю даного погляду є те, що проектування соціальних явищ розглядається з точки зору багатофакторності, полікритеріальності і віртуальності соціальних інновацій.

Цікаво розкритий спосіб життя як об'єкт соціального проектування. Пропонується використовувати життєві ситуації в системі життєзабезпечення людини у прогнозному соціальному проектуванні і застосовувати технології розробки соціального проекту способу життя. Автори наголошують, що виділення ситуації в якості об'єкта соціального проектування і наступна операціоналізація методу ситуаційного аналізу соціальних процесів виявляються досить дієвими.

Співробітництво різноманітних відомств і організацій є однією з умов успішної тривалої роботи превентивної програми. Для успішного проведення програми необхідні об'єднані зусилля школи, фахівців у галузі профілактики, правоохоронних органів, органів охорони здоров'я, представників урядових та громадських установ, благодійних фондів, а також приватного капіталу.

Але, разом із тим, можна звернути увагу на те, що на сьогодні фактично відсутні спеціалізовані суб'єкти правової профілактики наркотизму. Діяльність громадських організацій часто залежить від строків і розмірів грантів і носить епізодичний характер. Усе більше значення в здійсненні профілактики наркотизму одержують центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, вони охоплюють практично всі напрямки профілактики [2, с.5-6].

Таким чином, актуальність статті зумовлена зростанням уживання наркотичних речовин в Україні. Серед основних со-

ціальних причин наркоманії виділяють великі прибутки незаконної торгівлі наркотиками, зміни у ціннісно-нормативній структурі громадської свідомості, труднощі у формуванні соціальних навичок, віднесення України до країни транзиту наркотиків, економічну кризу. Статистичні дані говорять про те, що вік наркоманів молодшає, до наркоманії усе активніше залучаються дівчата, жителі сільської місцевості. Лікування наркоманії ускладнюється як важкістю протікання хвороби, так і тенденцією наркоманів і наркодилерів розширити наркосередовище. Урахування і попередження соціальних причин дозволить більш ефективно здійснювати міри профілактики наркоманії. Профілактика наркоманії повинна включати формування стійкої установки проти проби наркотиків, обов'язкове обігравання випадків пропонування наркотичних речовин та спеціальну соціальну роботу з тими, хто вживає наркотики. Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у продовженні вивчення соціальних проблем, їх упливу на розповсюдження наркоманії та розширення форм і методів соціально-педагогічної протидії даним причинам у руслі загальної профілактичної роботи.

Література і джерела

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / Ольга Володимирівна Безпалько. – К. : «Логос», 2003. – 134 с.
2. Бєлоусов Ю. Л. Інституціоналізація профілактики наркотизму в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.03 «Соціальні структури та соціальні відносини» / Ю. Л. Бєлоусов. – Х., 2003. – 21 с.
3. Ерофеева М.Г. Личностные особенности наркозависимых с разным стажем употребления героина с учетом гендерных различий: дис…кандидата псих. наук: спец. 19.00.04 «медицинская психология» / Марина Геннадиевна Ерофеева. – СПб., 2006. – 209 с.
4. Кузьминов В.Н. Эпидемиологическая ситуация распространения наркоманий в Украине и Харьковском регионе // Молодёжь и наркотики (социология наркотизма) / Под ред. В. А. Соболева, И. П. Рущенко. – Харьков: Торсинг, 2000. – С. 159–193.
5. Овчинников О.М. Психолого-педагогические условия профилактики аддиктивного поведения подростков: дис…кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Овчинников Олег Михайлович. – М.: Московский государственный университет культуры и исскусств, 2005. – 172 с.
6. Рущенко И. П. Первичная профилактика наркомании в Украине: обзор опыта и постановка проблемы / И. П. Рущенко, В. Н. Кузьминов // Профилактика наркомании: организационные и методические аспекты / [сост. И. П. Рущенко]. – Харьков : Финарт, 2002. – С. 73–83. – (Итоговые материалы международного проекта).
7. Сердюк О.О. Наркотизм як соціальне явище: його тенденції та напрямки профілактики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.03 «Соціальні структури та соціальні відносини» / О.О.Сердюк. – Х., 2003. – 20 с.

Актуальность статьи обусловлена ростом употребления наркотических веществ в Украине. Среди основных социальных причин наркомании выделяют большие прибыли незаконной торговли наркотиками, изменениями в ценностно-нормативной структуре общественного сознания, трудности в формировании социальных навыков, причисление Украины к стране транзита наркотиков, экономический кризис. Статистические данные говорят о том, что возраст наркоманов омолаживается, к наркомании все активнее привлекаются девушки, жители сельской местности. Лечение наркомании усложняется как тяжестью протекания болезни, так и тенденцией наркоманов и наркодилеров расширить наркосреду. Учет и предупреждение социальных причин позволит более эффективно осуществлять меры профилактики наркомании.

Ключевые слова: наркомания, профилактика, наркотизм, соиальные проблемы.

The topicality of the article is caused by the growth of drug abuse in Ukraine. Among the main social reasons of taking drugs there distinguished the following ones: big profits from illegal drug sale, changes in value system and regulatory structure of public conscience, difficulties in forming social skills, adding Ukraine to the countries of drug transit, economical crisis. The statistics proves that the age of drug addicts goes down, among them now we can more often see young ladies and citizens of rural areas. Drug treatment is complicated both with the severity of disease course and the tendency of drug addicts and dealers to increase the drug net. Taking into consideration and preventing social causes will contribute to more effective implementation of drug prevention measures.

Key words: drug addiction, prevention, narcotism, social issues.

УДК 378.036:74 (477.87) (043.3/.5)

ГУМАНІСТИЧНА СУТНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ У ЗАКАРПАТТІ УПРОДОВЖ 1919–1939 рр.

Зимомря Мирослава Миколаївна

м. Дрогобич

У статті осмислено роль народних промислів Закарпаття упродовж 1919–1939 рр. в естетичному вихованні молоді на рівні горожанської школи та гімназії.

Ключові слова: естетичне виховання в Закарпатті (1919–1939), народні промисли, народне мистецтво, народна культура, традиція.

Постановка проблеми. Виявлення гуманістичної сутності естетичного виховання передбачає врахування фактору наступності культурно-освітніх традицій загалом і педагогічного досвіду – зокрема. Звідси – потреба в його ґрунтовному та об'єктивному вивченні. Адже без усвідомлення змісту освіти й виховання минулих епох не можна адекватно збагнути сучасне й передбачити майбутнє [8, с. 11]. Істотним джерелом збагачення теорії й практики національної системи освіти крізь призму естетичного виховання як її складової постає вивчення творчої спадщини українських педагогів, які в різні історичні періоди нагромадили значний досвід у справі навчання й виховання молоді. «Будь-яка система національної освіти перш за все ґрунтується на духовних і філософсько-методологічних засадах, які покликані визначити сенс і ціннісні орієнтації педагогічної діяльності, співвідношення між загальнолюдським і національним. Висвітлення філософських освітянських процесів в Україні потребує окреслення соціально-духовних основ україн-

ської культури і водночас розгляду історичного контексту» [15, с. 245]. Тут варто наголосити: на органічне розгортання культурно-освітнього процесу суттєво вплинули умови дії системи інгібування.

Взаємодія з дидактично трансформованим соціокультурним досвідом системно відображає складові компоненти естетичного виховання та їхньої результативності. Звідси – доцільність детальнішого аналізу навчальних предметів у типовій горожанській школі. Це сприяє докладному розкриттю сутності складників змісту основних естетичних категорій у процесі виховання в школах Закарпаття упродовж 1919–1939 рр.

Мета статті полягає у спробі проаналізувати зміст і методику естетичного виховання в горожанській школі та гімназії, його складники та функції з огляду на роль у цьому процесі народних промислів Закарпаття та використання їхнього культурно-освітнього потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Як за Австро-Угорської монархії, так і за Чехословацької Республіки навчальний план горожанської школи забезпечував цикл предметів естетичного характеру. До цього циклу належала передусім музика, що була цілеспрямовано пов'язана з українською мовою [16, с. 15]. Окрім уроку співів, школярі мали змогу вивчати основи релігії, етики, державну мову (угорська, німецька, чеська мови), математику, геометрію, бухгалтерію, природознавство, фізику, хімію, географію, статистику, історію, конституцію, сільське господарство, промисловість, рисування і малювання, геометричне креслення, красопис, гімнастику і вправи зі зброєю. Втім, наприкінці XIX ст. перед горожанськими школами не були висунуті чіткі завдання, оскільки їхня структура не була належним чином вибудувана. Примітно, що закінчення повного шестирічного курсу горожанської школи не надавало випускникам привілеїв при продовженні навчання в інших навчальних осередках. Тому такий курс ставав недоцільним. Як результат, горожанські школи з часом були трансформовані на чотирикласові.

Переважно ті ж предмети, що і в класах для хлопців, вивчались у горожанських школах для дівчат. Тільки замість предмета «сільське господарство» або «промисловість» дівчата вивчали городництво та домоводство, факультативно музику, а також жіночу ручну працю. Усі вони мали безпосередню причетність до світу народного декоративного мистецтва. Так, зокрема, діти отримували змогу витинати ножицями або вирізати ножем з білого чи кольорового паперу орнаментальні й фігурні прикраси житла (фігурки, розети, дерева, стрічки, витинанки-шпалери, іграшки), звані «витинанками». Власне, йдеться про доступність в опануванні прийомів витинання та відповідного матеріалу. У свою чергу, цей прорізний паперовий декор втілює «вічні символи природи, колективний досвід пізнання світу, багатство фантазії» [1, с. 98].

Доцільно наголосити: питання про потребу широкого залучення мистецтва до навчально-виховного процесу й досі не втратило свого актуального звучання. Звідси – спостереження сучасних дослідників, приміром, В. Гринькової: «Основна цінність мистецтва полягає у його впливі на мислення людини як інструмента пізнавальної діяльності, комунікативні якості як засіб духовного та ділового спілкування і на творчі здібності як основний засіб самореалізації особистості. На цій основі всебічно вдосконалюється й практична діяльність особистості – духовна і матеріальна» [4, с. 20]. У горожанських школах для дівчат відбувалося знайомство з народними промислами різних регіонів Угорщини, до організму якого входила й територія Закарпаття. У всіх цих школах навчання проводилось угорською мовою з прийомом тільки тих школярів, які володіли державною мовою. Це було однією із причин того, що у горожанських школах навчалась невелика кількість вихідців з українських родин. Так, наприклад, серед 1548 учнів у горожанських школах за 1911–1914 н.р. значилися лише 54 дівчини та 32 юнаки української (русинської) національності.

Аналіз досліджуваних джерел засвідчує: в період перебування Закарпаття у складі Чехословацької Республіки першочерговим завданням горожанських шкіл було виховання громадянина-патріота. Ці почуття патріотизму покликані були розвивати такі шкільні предмети, як спів, основу якого складало вивчення фольклору, а також історія та географія. «Цілі географії та історії, – наголосила українська поетеса Миколая Божук (1907–1938), – не тільки подати сухі поняття: описи, назви, дати історичних подій, але й виховувати. Ці два предмети можуть і повинні виховати дітей із сильним характером, свідомих громадян і прищепити їм любов і пошану до всього свого рідного!» [2, с. 64]. Таке чітке спрямування навчального процесу мало свої закономірні результати. Свідченням цьому є участь учнів горожанських шкіл зі своїми творчими працями у різноманітних виставках. Так, 1928 року у міжнародній рисунковій виставці у Празі руські (українські) народні орнаменти з Гуцульщини представила Тячівська горожанська школа, рисунки народного орнаменту з низинного регіону краю – Великоберезнянська, Білківська, Великобичківська горожанські школи, зразки ручної праці – Севлюшська горожанська школа, малюнки з національними мотивами – Рахівська, Ясінська горожанські школи [12, с. 85]. У пресі визнаються заслуги вчительки Р. Таллової-Зарубинової з Тячева, під керівництвом якої відтворені оригінальні візерунки народних гуцульських вишивок. Учні Ужгородської горожанської школи відіслали на виставку вишиті народними орнаментами дві блузи, три заголовки, один бігун, один покрівець на стіл. Це – витвори жіночої ручної праці.

Примітний факт: від 22 до 29 квітня 1928 року в Ужгородській горожанській школі експонувалися речі, які згодом надіслано до рисункових вистав у Празі та Брно. З-поміж виставкових позицій схвальні відгуки здобули рисунки народних вишивок дітей класу Р. Таллової-Зарубинової зі шкіл Тячева та Ясіня; товкач і сукач на кукурудзу, а також наочні засоби з народної школи в Дубриничах (учитель Банов); майстерні рисунки з Гомока (учитель Керені); модель ромського села в Ужгороді від циганської школи; жіночі ручні роботи від народної школи в Синевирі (учителька Дишкантова) – вишивки й нанизані намиста (сплитки) з перлин. Експонати після затвердження комісії були передані до Брна. До чеського міста надійшли також моделі будинків, млину від горожанської школи в Білках, різдвяний вертеп з фігурами, гуцульський одяг, дерев'яні іграшки з Рахова, ручні моделі будинків з соняшника (учитель Д. Павук), дерев'яні іграшки з Нижньої Апші [10, с. 106–108]. Варто наголосити: крім дерев'яних, певну популярність мали також глиняні іграшки (птахи, звірята, мініатюри посуду), у виготовленні яких збереглися архаїчні форми й техніки виконання. Їх виготовляли як гончарі, так і народні митці, які спеціалізувалися виключно на дитячих іграшках.

У журналі «Учитель» в 1926 році опублікований план з програмними засадами під назвою «Горожанська наука й виховання». Його уклав А. Ворон на основі «Міністерського Вісника». Основний зміст цього документа полягав у наступних моментах: а) від першого класу – акцентування уваги на родинному вихованні, плеканні поваги до людини, чуття гідності, гармонії з суспільством; б) від другого класу – домінування самоосвіти, що передбачало відвідування бібліотек, театру, кіно, концертів, виставок, а також читання газет. Ці елементи процесів споглядання й спостереження мали позитивний вплив на розвиток естетичного виховання учнів. Натомість від третього класу коло пізнавально-навчальної інформації суттєво розширювалось. Її складові охоплювали ключові сегменти: 1) «Родина. Село. Округ»; 2) «Інформація про чистоту, здоров'я»; 3) «Держава. Знаки, герби, прапори краю»; 4) «Автономні уряди. Губернатор. Державна повинність»; 5) «Військовий і податковий обов'язок. Військова честь»; 6) «Демократія»; 7) «Безпека держави: військо, поліція»; 8) «Горожанська і особиста свобода»; 9) «Культ музики і співу»; 10) «Грамотність» [3, с. 178]. Така програма забезпечувала й первинне ознайомлення з сутністю декоративно-ужиткового мистецтва, власне, як галузі художньої творчості, що формує естетично-художнє середовище в побуті люди-

ни. Це якісно позначалося на особистісному розвиткові учнів. «Конкретний досвід у художньому ремеслі, – слушно зауважила В. Гринькова, – складається з поступового накопичення ефективних прийомів роботи, з яких в естетичному розумінні формується техніка художньої обробки матеріалів» [4, с. 21–22].

Станом на 1921 рік ситуацію в елементарних (початкових) школах стосовно мовного питання аргументовано проаналізував «начальник Шкільного Відділу» [13, с. 15] Йосиф Пешек у праці «Внутрішній розвиток шкільної справи у Підкарпатській Русі». Він акцентує, що у вказаний період було 527 школи з українською, 116 – з угорською, 32 – зі словенською, 7 – з румунською, 2 – з німецькою, 1 – з єврейською мовами навчання. Серед них 267 школи були державні, 3 сільські, 318 уніатські, 33 римо-католицькі, 51 реформаторські, 2 єврейські. У чехословацьких школах налічувалось 2692 учні, у руських (українських) – 28817, у німецьких – 796, в угорських – 11579, єврейських – 6758. Кількість учнів румунської національності в школах не подано. Загальна кількість записаних до шкіл учнів складала 50119 осіб, що становило 41 % від школозобов'язаних дітей [11, с. 54–55].

Матеріали дослідження підтверджують: початкові школи працювали за навчальним планом, складеним на якісно високому фаховому рівні. 1922 року для горожанських шкіл Закарпаття був виданий навчальний план, за яким для вивчення української мови відводилось 4 години, чеської – 3 години, географії, історії, горожанської науки, фізики – 2 години, співу – 1 година на тиждень [18]. Такі навчальні плани затверджувались на окружних учительських конференціях. При цьому кожний округ мав свій навчальний план. Приміром, початкові школи Севлюшського округу працювали за планами, прийнятими на учительській конференції від шостого листопада 1924 року [17]. Його суттєвим недоліком було те, що предмет «Наука про рідний край», де увага приділялася й народним промислам, вивчався тільки на третьому році.

Значну ефективність на рівні естетичного виховання у гімназії давав взаємозв'язок між уроками ручної праці і народознавством. У процесі навчання перед учнями розкривалася роль народної творчості, художніх ремесел і промислів у духовно-матеріальному житті суспільства, прищеплювалася любов до національного мистецтва, культури, традицій, розвивалися художньо-естетичні оцінки й художньо-творчі здібності, формувалися уміння та навички виготовлення і декорування традиційних виробів з металу, дерева, глини, тканин, природних матеріалів. Як зауважила Т. Цибар, «найбільш помітний вплив на естетичне виховання учнів мають роботи, пов'язані з декоративно-ужитковим мистецтвом, що сприяє художній освіті учнів середнього шкільного віку» [14, с. 11]. Такий висновок не викликає заперечень, адже народна творчість тісно пов'язана з технологією й формою традиційних промислів і ремесел.

Уроки ручної праці і народознавства містили у системі шкільної освіти потужний потенціал для формування художньо-естетичної культури школярів, розвитку їхніх духовно-моральних вартостей, розкриття творчих здібностей. Гімназії були закладами класичного типу, де велика увага надавалась вивченню грецької й латинської мов, логіки. Натомість реальні училища робили акцент на точних і природничих науках. Станом на 1913–1914 навчальний рік у Закарпатті функціонували три провідні гімназії. Кількість гімназистів тут була такою: з 1283 гімназистів 468 – в Ужгороді, 432 – у Мукачеві, 383 – у Берегові. Предмети співу, гігієни, стенографії, англійської, французької, італійської мов, фехтування, музики або ручної праці вводилися за попереднім погодженням з адміністративними органами [6]. У районах з неугорським населенням мова корінних жителів вивчалася як факультативний предмет.

Факультативні предмети у гімназіях можна було вивчати по дві години тижнево за умови наявності необхідної кількості бажаючих учнів. Примітний факт: у 1939–1944 рр. у навчальні плани роботи гімназій внесено зміни. Вони полягають у тому, що співи чи, приміром, французька мова втратили статус обов'язкового вивчення [19]. З іншого боку, дівчатка й надалі мали змогу факультативно оволодівати уміннями ручної праці та домоводством. Ці уроки відображали устремління влади піклуватися про народне мистецтво. Як зауважив В. Клима, вони були спрямовані головно на популяризацію народної вишивки. На його думку, найбільшу роботу у цьому плані здійснили учительки домашніх наук, які «як особисто, так і своєю професійною організацією займаються цим питанням вельми інтенсивно» [7, с. 103]. Варто наголосити: невід'ємним елементом згаданих предметів було ознайомлення з традиційною українською орнаментикою, зокрема, та широке використання народознавчого матеріалу – загалом. На це опосередковано вказав у статті «Народний орнамент у Підкарпатській Русі» («Národni ornament na Podkarpatské Rusi», 1936) [20, с. 257] Всеволод Саханев.

Міжпредметний зв'язок між гуманітарними дисциплінами у школі та народними промислами був очевидним для таких провідних педагогів Закарпаття, як А. Волошин, А. Штефан, А. Алиськевич, В. Бірчак, В. Пачовський, Й. Пуйо, П. Світлик, В. Машкаринець. Їхня діяльність була спрямована на формулювання цілей загального та естетичного виховання, а звідси –окреслення чітких дидактичних форм. Вони вважали за доцільне розтлумачувати художню вартість народних промислів задля усвідомлення їхніх тісних зв'язків з іншими видами мистецтва. Ця теза є стрижневою і в монографії «Народне мистецтво Підкарпатської Русі» [9] С. Маковського, що побачила світ 1925 року у Празі.

Порівняльний аналіз шкільної справи крізь призму її розвитку у довоєнний та післявоєнний періоди дає підстави стверджувати: перше десятиліття після входження Закарпаття до Чехословаччини ознаменувалося продуктивними змінами в історії шкільництва загалом.

Висновки. На період, коли Закарпаття входило в державний організм Чехословацької Республіки, чи не вперше в історії краю припадає духовне відродження української мови, народних традицій, витворених українським народом упродовж століть. Разом з цим посилюється пріоритетна роль формування національної свідомості шкільної молоді. Особливо важливо, що в учительських семінаріях пропагувався науковий підхід до навчання. Насамперед перевага надавалася вивченню мистецьких і музичних предметів, а також ручних робіт [5, с. 282]. З-поміж чинників, які безпосередньо або опосередковано впливали на якість естетичного виховання з урахуванням ролі народних промислів і ремесел, доцільно виокремити наступні: а) полінаціональне населення регіону, що спромоглося на утворення специфічної культури; б) економічний поступ краю, що зумовив різкий урбанізаційний процес; в) відкриття освітньо-культурних установ (бібліотеки, музеї, виставкові салони, театри). До того ж, локалізація традиційних промислів у конкретному регіоні Закарпаття позначалася й на проблемі стильового вирішення. Мало місце й постійне запозичення елементів культурних явищ від інших етносів і національних меншин. При цьому такі привнесення ззовні переважно зазнавали трансформації через спрощення, достосування до нового контексту або творче доповнення.

Мистецьке життя в Закарпатті 1919–1939 рр. зазнало системного й структурного піднесення. Це зумовило новий поштовх для подальшого розвитку естетичного виховання в краї у другій половині XX ст.

Література і джерела

1. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.
2. Божук М. Історія і географія в школъ / Миколая Божук // Учитель / [ред. Й. Пешина, Ю. Ревай]. – Ужгород, 1932. – № 2. – Рочн. XIII. – С. 64–67.

3. Ворон А. Горожанська наука и выхова / А. Ворон // Учитель / [ред. Й. Пешина, Ю.Ревай]. – Ужгород, 1926. – Рочн. 7. – № 1–3. – С. 177–181.
4. Гринькова В. Роль народних художніх ремесел у національному вихованні особистості / В. Гринькова // Молодь і ринок. – 2006. – № 6 . – С. 19–24.
5. Дудинський С. Проєкт реформы образованя професоров и учителѣв / С. Дудинський // Учитель / [ред. Й.Пешина, Ю.Ревай]. – Ужгород, 1927. – 30 септембра. – № 6–7. – Рочн.VIII. – С. 3–8.
6. Ігнат А.М. Загальноосвітня школа на Закарпатті в XIX – поч. XX ст. / А. М.Ігнат. – Ужгород, 1971. – 70 с.
7. Клима В. Школьное дѣло и просвѣщеніе на Подк. Руси / Викторъ Клима // Подкарпатская Русь 1919–1936 гг. – Ужгород : Школьная помощь, 1936. – С. 101–105.
8. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання / В. Кремень // Вища школа. – 2003. – № 1 – С. 3–11.
9. Маковский С. К. Народное искусство Подкарпатской Руси / С. К. Маковский. – Прага, 1925. – 56 с.
10. Межинародна рисункова выставка в Празъ. Школьна выставка в Ужгородъ // Подкарпатска Русь. Часопис посвяченый познаню родного края, педагогичным и литературным справам. – Ужгород, 1928. – Ч. 5. – P. V. – С. 106–108.
11. Пешек Й. Внутреннее развитіе школьнаго дѣла на Подкарпатской Руси / Й. Пешек // Карпаторусскія достиженія / [сост. А. В. Поповъ]. – Мукачево : Карпатія, 1930. – С. 54–61.
12. Рисункова выстава в Празъ // Подкарпатска Русь. Часопис посвяченый познаню родного края, педагогичным и литературным справам. – Ужгород, 1928. – Ч. 4. – P. V. – С. 85.
13. Росоха С. Сойм Карпатської України (в 10-ти ліття проголошення самостійності) / Степан Росоха. – Вінніпег : Культура й освіта, 1949. – 98 с.
14. Цибар Т. М. Естетичне виховання учнів середнього шкільного віку в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919–1939 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. М. Цибар. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
15. Чепіль М. М. Роль національної культури у вихованні студентської молоді / М. М. Чепіль // Реклама і дизайн XXI сторіччя: освіта, культура і економіка. Збірник наукових праць. – К., 2001. – Вип. 2. – С. 245–246.
16. Юрош О. Музичне виховання в Закарпатті: контекст освітнього процесу (1919–1939) / Олена Юрош. – Дрогобич: Сурма, 2007. – 216 с.
17. ДАЗО у Берегові // Р 64, од. зб. 372 (Розклад учебного матеріала для народных школ Севлюшського округа. – Севлюш, 1924).
18. ДАЗО у Берегові // У 91, шифр 372 (Учебни основы для горожанских школ Подкарпатскоъ Руси. – Ужгород, 1922).
19. ДАЗО у Берегові // Ф. 391, оп. 4, од. зб. 686, 1 арк.
20. Sahanev V. Národni ornament na Podkarpatské Rusi / Vsevolod Sahanev // Podkarpatská Rus. – Bratislava, 1936. – S. 255–258.

В статье раскрыто роль народных промыслов Закарпатья на протяжении 1919–1939 гг. в эстетическом воспитании молодежи на уровне гражданской школы и гимназии.

Ключевые слова: эстетическое воспитание в Закарпатье (1919–1939), народные промыслы, народное искусство, народная культура, традиция.

The article reveals the role of the folk trades in the aesthetic education in Transcarpathia during 1919–1939.

Key words: aesthetic education in Transcarpathia (1919–1939), folk trades, folk art, national culture, tradition..

УДК 371.134:159.9

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК БАЗА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ПСИХОЛОГІЇ

Ісаєвич Світлана Іванівна
м.Ужгород

Здійснено спробу проаналізувати деякі аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців з психології. Розглянуто феномен «психологічна культура» фахівця та його структурні компоненти.

Ключові слова: професійна компетентність, психологічна культура, професійно - значущі особистісні якості майбутнього фахівця з психології.

В епоху гострих соціальних конфліктів та швидкого нерівномірного розвитку окремих культурних явищ виникають небажані форми спілкування та взаємодії людей, які часто ґрунтуються не на засадах моралі, етики. Облагородженню людських стосунків, взаємин у спілкуванні, засвоєнню моральних понять, прояву та реалізації моральних вчинків людини повинна сприяти саме психологія в системі її галузей. Висока психологічна культура взаємин, спілкування сприяє підвищенню психологічної компетентності, професійній майстерності, фаховій підготовці студентів за різноманітною професійною спрямованістю, а особливо студентів - психологів.

Одним із важливих завдань вузівської підготовки практичного психолога є формування професійної компетентності, що виступає провідною якістю особистості фахівця, яка визначає його психологічну готовність до майбутньої практичної діяльності.

Професійна компетентність психолога-практика обумовлює специфічне поєднання теоретичних і практичних знань, що необхідні для успішного вирішення професійно - психологічних завдань. Саме такі знання формують метакогнітивний досвіду особистості, що дозволяє фахівцю ефективно й творчо застосовувати різноманітні техніки та технології, аналізувати і використовувати в практичній роботі особистісний досвід життєвих переживань та їх пізнання [5; 6]. В свою чергу, психологічна готовність до фахової діяльності в галузі практичної психології зумовлює наявність, поряд з цілою низкою професійно - значущих особистісних якостей, когнітивних умінь, властивостей психічних процесів, сформованої професійної мотивації, а також здатності до діалогу і партнерства у створенні й саморегуляції професійних стосунків [3].

Сучасний процес формування у майбутній фахівців психолого- педагогічної культури потребує професійного розгляду на міждисциплінарному рівні.

Нами здійснений науковий пошук щодо феномену "психологічна культура".

Як відмічають психологи О.О.Бодальов, А.Б.Орлов,

С.Л.Рубінштейн, Ю.Н.Кулюткін, Н.В.Чепелєва та інші, психологічна культура включає не тільки знання з психологічних дисциплін та вміння їх використовувати в психологічній роботі з учнями та клієнтами, але й бачити за зовнішніми ознаками душевний стан людини, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис та якостей характеру, темпераменту, вміння орієнтуватися в психологічних ситуаціях, оцінювати їх, аналізувати, будувати взаємини з іншими людьми, вибирати відповідні способи спілкування з учнями, колективом учнів, впливати позитивно на психіку школярів, сприяти їх гармонійному розвитку.

Психологічна культура за визначенням О.О.Бодальова - це вміння розбиратися в психології інших людей, емоційно відгукуватися на їх поведінку та стани, застосовувати такі засоби впливу, що відповідають індивідуально - психологічним особливостям кожного з них. Тільки тоді, коли студент - психолог набуде вмінь та навичок встановлювати ефективні контакти з учнями, клієнтами, вести з ними діалог, розуміти їх психологічний стан можна говорити про психологічну культуру [1].

На думку таких психологів, як Р.М.Грабовська, Н.В.Чепелєва виховання високої психологічної культури студента майбутнього психолога передбачає формування психологічного мислення, вміння оперувати теоретичними знаннями в аналізі психологічних ситуацій, вміння приймати рішення в певних психологічних обставинах, в ситуаціях спілкування, вміння аналізувати свою поведінку, діяльність, свої якості, тобто психологічна культура – це база професійного становлення особистості студента - психолога, основа його самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення [5; 6].

Отже психологічна культура - це багатогранне поняття, що включає в себе певну структуру, компоненти якої строго ієрархізовані, тобто нижчі прошарки структури підпорядковані вищим, що пов'язані з більш складними психічними новоутвореннями, які чітко відрізняються від структури, наприклад якостей особистості вчителя, вихователя, наставника. Ці психологічні особистісні новоутворення, що характерні саме для психолога, як людини, що вивчає психіку, душі інших людей, повинні бути сформовані вже в процесі навчання в навчальному закладі.

Структурні новоутворення, що повинні бути розвинені у студента, який опановує спеціальність психолога, можна, на думку багатьох фахівців, звести до трьох конструктів:

- це розвиток психологічної свідомості, самосвідомості, адекватної самооцінки та рівня домагань тобто "Я- концепції", образу "Я";
- психологічних якостей особистості, що притаманні людині саме цього фаху: терпеливість, товариськість, чуттєвість, емпатійність, відкритість, естетичність та етичність;
- третій конструкт структури психологічних новоутворень пов'язаний з розвитком вмінь дивитися на іншу людину як на особистість, бачити її індивідуальність, психічний стан, емоційно - вольові, інтелектуальні прояви, розуміти її [2].

На нашу думку ці три конструкти доповнюють структуру психологічної культури, конкретизують шляхи до гармонійного розвитку особистості студента, майбутнього психолога.

Особливу роль в цьому процесі відіграє спілкування з викладачем, який повинен сприяти розвитку цієї системи структурних новоутворень в особистості студента, майбутнього психолога, оскільки відомо, що тільки особистість може сформувати особистість, а викладач для студента- психолога – взірець для наслідування.

Об'єктом нашого дослідження виступили показники психологічної культури студентів - психологів та студентів інших спеціальностей.

Саме порівняльний аналіз цих показників допоможе нам помітити, наскільки ефективним є процес навчання на додатковій кваліфікації "Практична психологія". На окремо взятих факультетах в УжНУ нас цікавить, який вплив чинить викладання психологічних дисциплін на формування психологічної культури майбутніх фахівців.

В нашому дослідженні були поставлені наступні завдання:

- проаналізувати поняття " психологічна культура";
- виявити основні структурні конструкти психологічних новоутворень в особистості студента, майбутнього психолога;
- сприяти у процесі викладання психології та її галузей гармонійному розвитку особистості студента, зокрема професійному становленню його;
- провести пілотажне дослідження з метою вивчення уявлень студентів як педагогічних відділень, так і практичних психологів про психологічну культуру людини;
- в рамках створеного нами Центру психологічної служби продовжувати роботу над формуванням структурних компонентів психологічної культури майбутнього фахівця.

Аналізуючи результати пілотажного дослідження, що проведено на 2 курсі ФРГФ та на додатковій кваліфікації " Практична психологія" в період вересень 2011 - січень 2012 р. ми помітили наступну тенденцію. Розходження психологічних структурних компонентів феномену психологічної культури, їх незбалансованість, що спостерігались на перших курсах у практичних психологів, після проходження спеціальної психолого-педагогічної практики старшокурсниками зменшується, спостерігається вмотивованість на більш високі досягнення в отриманні результатів аналізу психологічних ситуацій, як в вербальному плані, так і в реальній моральній поведінці студента, його моральних вчинках. Важливим показником є становлення особистості майбутнього фахівця - психолога, а також набуває певного рівня мотивація на успішність діяльності, психологічна готовність до набуття досвіду вирішувати ситуацію, виявляти самосвідомість при самоаналізі та взаємоаналізі якостей особистості іншої людини.

За результатами дослідження у 75% респондентів перших курсів та в 30% студентів старших курсів були виявлені труднощі становлення особистості студента – психолога. Аналіз відповідей студентів свідчить про вплив особистості викладача та спілкування з ним.

Низький рівень психологічних знань на молодших курсах гальмує формування психологічних новоутворень конструктів психологічної культури. Студентам перших курсів бракувало знань для самоопису своїх особистісних якостей, як майбутнього фахівця - психолога, а тому частіше виділяли ті якості, які характеризують вчителя, вихователя.

Так, першокурсники вважали, що для професійної придатності та культури досить бути такою людиною, яка добре вчиться, з цікавістю опановує зміст навчання, багато читає, є дисциплінованою, спокійною, неконфліктною, користується авторитетом, але може не бути лідером, має високу самооцінку, викликає до себе симпатію.

Аналіз цих висловлювань студентів показує, що структурні компоненти психологічної культури майже не виділено, уявлення про професію психолога поверхові, не досить глибокі, фрагментарні, потребують структурування, індивідуалізації, конкретизації.

В той час, як уявлення про структурні компоненти новоутворень, що відносяться до феномену психологічної культури, у студентів старших курсів більш свідомі, чіткі, кристалізовані. На перше місце ними виділяються такі структурні новоутворення, як самосвідомість та психологічна свідомість, орієнтування на думку співрозмовника, довірливість, самокритичність, самоконтроль, толерантність, екстравертованість, уважність до особистості іншої людини, самостійність мислення, любов до дитини, впевненість, професіоналізм, взаєморозуміння, професійне визначення.

Отримані результати ще раз підкреслюють необхідність розвитку в нашій країні неперервної психологічної освіти як запоруки успіху у формуванні її громадян як творчих особистостей. Важливим результатом нашого дослідження є те, що в процесі профвідбору в школі та під час вступу до вузу необхідно

виявляти складові конструкти, що сприяють розвитку новоутворень в структурі психологічної культури студентів, майбутніх психологів.

Наші результати свідчать про перспективи такого підходу до підготовки психологів, розвитку у них професійної психологічної самосвідомості, особистісних якостей, поведінки, вміння розуміти та аналізувати психіку іншої людини. Це в свою чергу забезпечить формування психолого-педагогічної культури також і в широкої громадськості як в нашому регіоні, так і в державі вцілому.

Література і джерела

1. Бодальов О.О.Особистість та спілкування / О.О.Бодальов. - Л.: МДУ,1989. – 298 с.
2. Переверзєва В.Пахомова О. Роль спілкування з викладачами в розвитку у студентів - психологів психологічної культури взаємин / В.Переверзєва, О.Пахомова. - К.: Наук. думка, 2004. - 221с.
3. Повћякель Н.І. Психологічна готовність до партнерства і особливості саморегуляції практичного психолога / Н.І. Повћякель // Психологія. Збірник наукових праць.- Вип.2.-Київ.-1998. – 18- 25 с.
4. Соколов Е.В. Культура и личность / Е.В. Соколов – СПб: Питер,1999- 302с.
5. Чепелєва Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н.В Чепелєва -К.: Наук. думка,1989.- 342с.
6. Чепелєва Н.В. Розвиток професійної компетентності майбутніх практичних психологів // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки: Тези доповідей.- Київ- Рівне: Ліста.-1998.- 23-33с.

В статье анализируются важные аспекты формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере психологии. Рассматривается феномен «психологическая культура» специалиста и ее структурные компоненты.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психологическая культура, профессионально-значимые личностные качества будущего специалиста в сфере психологии.

The author of the article has analysed important aspects of formation of professional competency of future specialists in the sphere of psychology.

Key words: professional competency, psychological culture, professionaly−meaningful personal qualities of future specialists in the sphere of psychology.

УДК 371.4

ХАРКІВСЬКА ШКОЛА ПЕДОЛОГІЇ, ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТИНИ ТА ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ

Квас Олена Валеріївна
м.Дрогобич

У статті проаналізовано погляди представників Харківської педологічної школи (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський та ін.) на зміст, форми, методи та засоби виховання підростаючого покоління. Доведено, що Харківська педологічна школа зробила серйозний внесок у розробку теоретичних засад формування колективу та його ефективного функціонування. Дослідження колективу у різних ракурсах давало змогу спинятися не лише на його проблемах як єдиного цілого, а й звертатися до дослідження індивідуальних особливостей його членів.

Ключові слова: педологія, дитина, дитячий колектив, Харківська педологічна школа.

Постановка проблеми. Дослідження у галузі педології в Україні мали свої особливості та здійснювалися у кількох напрямах. Зокрема, Н. Дем'яненко виділяє такі аспекти розвитку вітчизняної педологічної школи: 1) рефлексологічний експеримент у вивченні дитинства (засновник В. Протопопов); 2) важке та спеціально-важке дитинство (започаткований І. Соколянським); 3) методика природного експерименту; 4) методика вивчення колективу (обґрунтований О. Залужним). Розроблена методика педологічних досліджень застосовувалася у роботі дослідних педологічних станцій, які функціонували у Харкові, Києві, Одесі та Дніпропетровську [1, с. 220].

З-поміж цих дослідних станцій особливо виділяється Харківська, основне завдання якої полягало у розробці проблеми біологічних і соціальних чинників, які зумовлюють норму у психологічному розвитку та відхилення від неї як у напрямі зниження, так і його сильного підвищення, а також нових методів дослідження особистості та її поведінки. Харківську педологічну школу представляла низка відомих психологів (О. Леонтьєв, Д. Луков, О. Запорожець, П. Зінченко та ін.), які досліджували проблеми розвитку інтелекту, мислення дітей, оволодіння ними поняттями у процесі навчання, а також вивчали різноманітні аспекти структури людської діяльності тощо.

В її межах розвивався ще один напрям досліджень, який базувався на соціальному аспекті розвитку дитини, та був започаткований О. Залужним. Цей достатньо відомий учений-педагог запропонував новий об'єкт дослідження, яким став колектив та його окремі члени. Уважаючи його вагомим виховним чинником, О. Залужний закликав до всебічного вивчення, адже „…виховання борців і будівників нового суспільства неможливе поза колективом" [5, 12]. Намагаючись віднайти найоптимальніші методи його дослідження, українські педологи зупинилися на спостереженні й експерименті, вважаючи їх використання доцільним для дослідження поведінки як окремої особистості, так і цілого колективу.

Мета статті – аналіз поглядів педагогів, представників Харківської школи педології, на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, здатної приносити користь не лише близькому оточенню, а й своїй Батьківщині.

Актуальним завданням науковці Харківської педологічної школи вважали розробку методів колективного експерименту, бо „наша педагогіка – це педагогіка колективу, а не особистості". Оскільки на будь-який колектив впливають зовнішні чинники, це викликає певну поведінку його окремих членів. Відтак предметом дослідження стала поведінка, насамперед соціальна [5]. З цього приводу О. Залужний писав: „Наша педагогіка рішуче відмовляється від вивчення відірваної, абстрактної дитини та її „психології". Об'єкт її вивчення – поведінка дитини або дитячого колективу так, як вони спостерігаються нами в житті, в процесі взаємодіяння факторів оточення та біологічної структури дити-

ни в їхньому нерозривному зв'язку. Це вимагає від нас вживати як основні методи, методи спостереження та натурального експерименту. Інші методи можуть вживатися як допоміжні" [5, с. 121]. При цьому під колективом науковець розумів групу осіб, які взаємодіють та спільно реагують на ті чи інші подразники. Відтак його основними ознаками є взаємодія і спільна реакція [2].

У процесі розв'язання гносеологічних проблем становлення і розвитку дитячого колективу науковець виходив зі вчення про рефлекси. „Нині фізіологія вищої нервової діяльності досягла такого розвитку, що з неї виділилася окрема дисципліна – рефлексологія – наука про фізіологічні механізми поведінки. Не знаючи цих механізмів, ми не можемо зрозуміти ні поведінки поодинокої людини, ні поведінки людських колективів. Але самі чинні фізіологічні механізми, як це доводить рефлексологія, утворюються і вдосконалюються у процесі росту й розвитку людини, а тому, не кажучи вже про те, що поведінку людини ніяк не можна зрозуміти й пояснити, не знаючи подразників, які на неї довгочасно впливали, ми не можемо зрозуміти й самих механізмів поведінки, не знаючи умов розвитку людини взагалі й даного індивіда зокрема" [2, с. 84].

При цьому основним чинником, що впливає на характер дитячого об'єднання, учений вважав середовище проживання, а також конкретну ситуацію як засіб зміни характеру діяльності колективу.

Серед дитячих колективів О. Залужний виділяє ті, що виникають самі, й організовані та розподіляє їх на п'ять типів:

1) колектив, що виникає з потреби виконання будь-якої праці – виникає сам, є нетривалим;

2) об'єднання дітей за симпатіями – виникає сам, тривалий;

3) колектив, що зібрався для спільного проведення часу на загальних зборах, іграх, розвагах – організований, нетривалий;

4) навчальні та виробничі групи, гуртки, секції – організований тривалий простий;

5) колектив, що складається з цілої низки більш простих колективів – організований тривалий складний.

Згодом у монографії „Учення про колектив" О. Залужний [4] подає більш розлогу класифікацію колективів, яка вміщала не лише їх типи, а й окремі найвідоміші соціальні групи:

I. *Самовиникаючі короткочасні колективи* – здебільшого є колективами безпосередньо контактного типу, хоч у деяких з них цей контакт відсутній. Всі вони малодиференційовані і велику роль у них відіграє егалітаризм. Їх організаційним центром є ватажок або ватажки, які не є постійними. Ініціатива організаторів легко переходить до інших, а тому внутрішня боротьба за владу в таких колективах відсутня, або ж вона виражена не надто яскраво. Внутрішні зв'язки у такому колективі неміцні, а стимулом до об'єднання виступають зовнішні, здебільшого досить міцні подразники. І лише в дитячих іграх вони не відіграють значної ролі. Наслідування у таких колективах відіграє значно більшу роль, ніж сформована звичка. До колективів цього типу належать:

1) групи дітей, що самостійно розпочали гру;

2) групи, що зорганізувалися для проведення певної колективної дії;

3) летючі мітинги;

4) вулична юрба, об'єднана будь-якою дією;

5) демонстрації, організовані без попередньої підготовки.

II. *Самовиникаючі довгочасні колективи* – це колективами безпосередньо контактного типу. Хоча за своїм характером є егалітарними, однак ватажок у них має досить вагоме значення та є більш-менш постійним. Наслідування ватажка набуває більшої сталості та впливає на поведінку індивіда більше, ніж в короткочасних колективах. Внутрішнє диференціювання тут досить виразне, проте ще не досить виявлене, а тому взаємовідносини у такому колективі ще не складні. Внутрішні норми поведінки мають характер чітких правил поведінки. Серед колективів цього типу О. Залужний виділяє:

1) „кампанії" дітей тієї самої вулиці, школи тощо;

2) банди безпритульних і різних правопорушників;

3) зібрання вірних, що не належать до організованої релігійної громади або церкви;

4) випадково співмешкальні групи, наприклад, учні, що живуть „комуною";

5) випадкові трудові артілі, неорганізовані в продукційні артілі;

6) родинні групи;

7) нації, що не мають своїх офіційних організаційних центрів.

III. *Організовані короткочасні колективи* – мають сталий організаційний центр, здебільшого обраний. Поведінка членів зумовлюється визначеними правилами, причому обраний центр стежить, щоб усі їх дотримувалися. Це колективи безпосередньо контактного типу, проте близьких взаємостосунків між його членами нема й не може бути. Виразною їх відмінністю від самовиникаючих колективів є те, що поведінка зумовлена тут певними нормами. Це колектив правний, проте норми права тут елементарні. До колективів цього типу автор відносить:

1) організовані ігри;

2) мітинги;

3) різні загальні збори, конференції, з'їзди;

4) організовані демонстрації та маніфестації;

5) відправи релігійних культів;

6) різні одночасні колективні роботи, як фізичні, так і інтелектуальні.

IV. *Організовані довгочасні колективи (прості)* – мають характер позаконтактних. Контакти в таких групах, як правило, постійні і визначені. Поведінка членів регулюється іноді навіть писаними нормами, оскільки взаємовідносини між ними постійні й повторювані, а отже, можна заздалегідь передбачити ті проблеми, які призведуть до сутичок. Внутрішнє диференціювання у такому колективі яскраво виявлене. Автор уважає, що ця група колективів представлена такими:

1) шкільні та клубні групи й гуртки;

2) артілі та різні довгочасні та безпосередні об'єднання (оркестри, хори, театри, трупи, агітбригади тощо);

3) кооперативи, що не належать до спілки й не мають філій;

4) різні місцеві організації, що в роботі керуються писаним або неписаним статутом і не входять у ширші об'єднання.

V. *Організовані довгочасні колективи (складні)* – це системи, що складаються з поодиноких частин, які самі собою є цілими частинами. Зв'язок підтримується лише між поодинокими колективами, а не окремими їх членами. Це позаконтактні колективи з ієрархічною структурою, причому ієрархія є довгим рядом щаблів, причому найвищого з них може досягнути будь-який член колективу. В основі цих колективів – яскраво виявлене авторитарне начало, що є протилежністю егалітаризмові простих самовиникаючих колективів. Панування й підпорядкування – неодмінна ознака цих колективів. До колективів цього типу належать:

1) школи, клуби, дитячі організації (жовтенята, юні піонери тощо);

2) кооперативні об'єднання широкого масштабу;

3) різні суспільні організації;

4) церковні та різні релігійні організації;

5) професійні спілки та їхні об'єднання та всі подібні до них організації;

6) учені та подібні до них товариства та спілки;

7) господарські організації територіального характеру (комунальні та інші об'єднання);

8) політичні партії та їхні інтернаціональні об'єднання;

9) армії;

10) держави;

11) міждержавні об'єднання (Союзи держав, Ліга Націй тощо) [4].

Одним із соратників О. Залужного у Харківській педологічній

школі був С. Лозинський, який найбільш актуальним питанням педагогіки вважав створення життєздатного колективу. Основне завдання педагогіки колективу, на його думку, полягало у переродженні індивідуаліста на колективіста: „загальний зміст педагогіки колективу – така організація педагогічного процесу, що за неї б усі боки життя дитини охоплювалося б колективним життям, усі основні її реакції… вироблювалося б у наслідок його організованої взаємодії з колективом" [7, с. 1]. При цьому є певні вимоги, дотримання яких забезпечує правильний розвиток колективу, серед яких: встановлення таких типів співвідношень у складі учнів, що були б сприятливими для виникнення колективу; підбір таких педагогічних кадрів, які могли б ставати стимулом, що підтримує й зміцнює життя дитячого колективу; умови діяльності школи повинні вміщати такі елементи, які сприяють колективному життю та роботі [7, с. 2].

Науковець також намагався здійснити класифікацію колективів і запропонував розрізняти колективи найслабшої взаємодії щодо прагнення до спільної, зовні поставленої мети та колективи, що за своєю взаємодією поміж членами поєднуються в єдине ціле. Підтипами колективів, на думку педолога, є ігрові, спортивні, трудові, навчальні, господарсько-адміністративні, кожен з яких має два підрозділи: колективи, що виникли самі, та організовані ззовні.

У статті „Дитячий колектив як об'єкт педагогічної роботи" С. Лозинський доходить висновку, що в усіх складових педагогічного процесу мають бути присутніми лише такі стимули, які сприяють зародженню та зміцненню колективів, а також їхньому подальшому розвитку; за способом комплектування колективи можуть і повинні бути різноманітними; залежно від характеру завдання робота в групах може організовуватися за принципом співробітництва або ж за принципом розподілу праці [7, с. 12].

У напрямі дослідження дитячого колективу працював ще один відомий педагог – І. Соколянський. Він був прихильником дитячого комуністичного руху, який, на його думку, був на той час визначальним у житті дитини. Він уважав, що „не дитячий рух організовується на засадах соцвиху, а, навпаки, соціальне виховання будується на засадах дитруху. Дитячий рух є те джерело, з якого тільки й може постати нова (марксистська) педагогіка" [10, с. 23 – 24]. Саме ж поняття „дитячий рух" у трактуванні педагога поєднує у собі всі угруповання, що постають на тлі суспільних відносин.

Безумовно, організація дитячого колективу – це не просте завдання, але конче необхідне, оскільки лише „організований колектив може організувати поводження особистості" [8, с. 18].

Оскільки вихованість особистості проявляється зокрема й у поведінці, то І. Соколянський значної ваги надавав вихованню, вважаючи його процесом формування класової поведінки. Загальнопедагогічний процес як процес організації зумовлених форм поведінки, на думку педагога, повинен містити виховання:

– основних, або „вихідних", звичок – навичок самообслуговування;

– спеціальних звичок, що реалізується через шкільний курс навчання різних предметів;

– соціальних звичок – формування дитини у дусі класової боротьби і класового протистояння, що здійснюється засобами гри, чергування, самоврядування і дитячого руху (піонерської організації).

Він також долучився до розробки проблеми методів дослідження і був переконаний, що для встановлення законів поведінки окремої дитини й усього колективу найдоцільніше використовувати саме експеримент. Педагог стояв на позиції, що „...педагогічні можливості, заховані в людському організмі, виявляються тільки в педагогічному процесі, іншими словами, вивчення і кваліфікація людської поведінки можлива лише в процесі її організації, а організація поведінки в певних умовах і є педагогічний процес" [9].

Суб'єктом педагогічного процесу є педагог, саме він є організатором поведінки, зумовлює цю поведінку, а дитина виступає об'єктом організованих через нього впливів оточення. Таким чином, методологічна позиція харків'ян полягала у переконанні, що тільки організація цілеспрямованої поведінки особистості може бути засобом її виховання. При цьому значення мають зовнішні впливи, зовнішні стимули, на які вихованець має певним чином відповідати, і ця відповідь є цілком очікуваною та передбачуваною. Відтак про активність власне самої дитини мова навіть не йшла.

У межах соціобіологічного напряму у Харківській школі розроблялася також інша проблематика, наприклад, дослідження здібностей, причин шкільної неуспішності, вимірювання рівня розвитку інтелекту та ін. Проте проблема розвитку дитячого колективу завжди була пріоритетною. Колектив досліджувався у різних ракурсах, зокрема, в контексті рівня його організованості, а також індивідуальних відмінностей між дітьми, що входили до його складу. Адже темп навчання дітей є різним, як рівень розвитку певних психічних функцій. В умовах колективу надзвичайно важливо цю проблему розв'язати, і представники Харківської школи працювали над цим.

Заслуговує на увагу також той факт, що науковці-харків'яни працювали у напрямі дослідження особливостей дітей з різними вадами розвитку. Особлива заслуга тут належить саме І. Соколянському, з ініціативи якого у 1925 р. було відкрито першу в країні школу-клініку для сліпоглухонімих. Як „головний інспектор з дефективного дитинства", він керував діяльністю Харківського лікарсько-педологічного кабінету, створеного в 1922 р. Він також розробив схему лікарського, психологічного й педагогічного листка обстеження „дефективної" дитини. У 1930 р. завдяки його зусиллям у Харкові було відкрито Інститут дефектології, а І. Соколянський став його першим директором. У цій галузі він здійснив декілька винаходів, зокрема сконструював читальну машину для сліпих, а також розробив стрункую систему освіти й виховання сліпоглухонімих дітей [9, с. 9].

Висновок. Харківська педологічна школа зробила вагомий внесок у розробку теоретичних засад формування колективу та його ефективного функціонування. Дослідження колективу у різних ракурсах давало змогу зупинятися не лише на його проблемах як єдиного цілого, а й звертатися до дослідження індивідуальних особливостей усіх його членів.

Література і джерела

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) / Н.М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
2. Залужний О. Метод тестів у нашій школі / О. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 63 – 85.
3. Залужний О. Методи вивчення дитячого колективу / О. Залужний. – К.: [б.в.] 1926. – 182 с.
4. Залужний О. Учення про колектив / О. Залужний. – Харків: Держ. видавництво України, 1928. – 115 с.
5. Залужный А. Детский коллектив и ребенок / А. Залужный, С. Лозинский. – Х.: Книгоспилка, 1926. – 235 с.
6. Залужный А.Я. За марксистско-ленинскую постановку проблемы коллектива / А.Я. Залужный // Педология. – 1931. – № 3. – С. 44 – 51.
7. Лозинський С. Дитячий колектив як об'єкт педагогічної роботи / С. Лозинський // Шлях освіти. – 1926. – № 10. – С. 1 – 28.
8. Соколянський І. Дитячий рух – соціальне виховання / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1923. – № 1. – С. 15 – 19.
9. Соколянський І. Про дисципліну / І.Соколянський // Радянська освіта. – 1927. – № 2. – С. 1 – 10.
10. Соколянський І. Про методику праці в комдитрухах й установах соцвиху / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 12. – С. 23 –24.
11. Соколянський І. Про поведінку особистості / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 17 – 25.
12. Порадник по соціальному вихованню дітей (упорядкований Укрсоцвих НКО УСРР). – Харків, 1921. – Вип. І. – 134 с.
13. Постановление ЦК ВКП(б) „О педологических извращениях в системе Наркомпросов" от 4 июля 1936 г. // Директивы ВКП(б) и постановления

Советского правительства о народном образовании : сб. документов за 1917 – 1947 гг. – Вып. 1. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – С. 190 – 193.
14. Попів О. Проблема підготовки соцвихника / О. Попів // Шлях освіти. – 1924. – № 4 – 5. – С. 1 – 7.

В статье проанализированы взгляды представителей Харьковской педологической школы (О. Залужный, В. Протопопов, И. Соколянский, и др.) на содержание, формы, методы и средства воспитания подрастающего поколения. Доказано, что Харьковская педологическая школа сделала серьезный вклад в разработку теоретических основ формирования коллектива и его эффективного функционирования. Исследование коллектива в разных ракурсах давало возможность останавливаться не только на его проблемах как единого целого, но и обращаться к исследованию индивидуальных особенностей его членов.
Ключевые слова: педология, ребенок, детский коллектив, Харьковская педологическая школа.

The author of the article has considered the points of view of representatives of Kharkiv pedolog school (O. Zalushniy V. Prototopov, I. Socoliansriy and other) on the content, forms, methods and means of education of the younger generation. The input of Kharkiv pedagogic school into the development of theoretical foundations of the collective formation and its functioning has been stressed.
Keywords: pedology, child, child's collective, Kharkiv, pedolog school.

УДК 378: 81’243

ПОНЯТТЯ ПРО ТЕХНОЛОГІЮ СИСТЕМНОГО ОПАНУВАННЯ СКЛАДОВИМИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Кіш Надія Василівна
м.Ужгород

У статті розкривається сутність поняття технології системного опанування складовими культури іншомовного професійного спілкування. До них ми відносимо: комунікативний, мовний, стратегічний (діяльнісний), професійно-етичний компоненти. Визначаються підходи до розробки технології, виокремлюються її структурні компоненти.
Ключові слова: формування, культура, іншомовне професійне спілкування, технологія.

Створення моделі сучасного навчально-виховного процесу передбачає вирішення низки актуальних проблем:

- розробку методологічних засад принципово іншої за змістом і сутністю системи організації навчання (педагогічного процесу);
- науково-методичне, технологічне забезпечення реалізації нової моделі підготовки фахівців у ВНЗ;
- розробку і впровадження принципово нового інструментарію діагностики результатів засвоєння знань та оволодіння досвідом практичної діяльності;
- обґрунтування концептуальних засад розробки нових моделей оволодіння досвідом професійної діяльності, тобто вироблення нових підходів до засвоєння досвіду практичної діяльності в умовах, максимально наближених до реальних, а також діагностики засвоєного досвіду.

У відповідності до виокремлених актуальних завдань удосконалення навчально-виховного процесу ми прагнули до створення технології навчання, реалізація якої забезпечувала б сформованість складових культури іншомовного професійного спілкування. Тим більше, що формування культури іншомовного професійного спілкування у майбутніх інженерів уможливлює сукупність організаційно-управлінських методів і форм навчання об’єднати у цілісне утворення, яке за ознаками можна класифікувати як технолологію. Її призначення полягає у системному опануванні складовими культури іншомовного професійного спілкування.

Сьогодні, в зв’язку із інноваційними змінами у освітній галузі часто говорять про технологізацію – процес, для якого визначальними є прогнозованість, діагностичність, алгоритмізованість, системність, гнучкість і мобільність у досягненні освітніх цілей.

Теоретичний аспект проблеми визначення сутності педагогічної технології розкривають у своїх дослідженнях науковці І.Бех, А.Василюк, Ю.Васьків, І.Дичківська, Н.Дудник, С.Карпенчук, М.Касьяненко, А.Нісімчук, О.Падалка, І.Підласий, О.Пєхота,Г.Селевко, О.Шпак, М.Чепіль. Окремі аспекти використання педагогічних технологій у професійно-педагогічній діяльності розкриваються у роботах О.Виговського, В.Вулканова, Е.Грюнеліуса, М.Ґудзика, В.Даниленко, О.Дороніної, О.Іонова, М.Малишко, А.Фурмана та ін.

Аналіз та узагальнення окремих із визначених досліджень [2], [7-12], [15] дозволяє констатувати, що у педагогіці “технологія” визначається як напрям діяльності, метою якого є підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення запланованих результатів навчання.

Історично поняття “технологія” у значенні науки про майстерність виникло у зв’язку з технологічним прогресом. Найзначущим воно є у виробничій діяльності, де технологія тлумачиться як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов.

Провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне його досягнення, тобто завершальним результатом використання технології є продукт із заданими властивостями.

У попередніх дослідженнях нами було обґрунтовано поняття культури іншомовного професійного спілкування (у подальшому використовуємо КІПС – *прим. К.Н.*), визначено його складові [3], розкрито соціокультурний аспект формування КІПС [4], психолого-педагогічні особливості формування КІПС [5].

Але системний підхід до формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів залишався не розробленим.

Мета нашого дослідження полягала у обґрунтуванні підходів до розробки технології системного опанування складовими КІПС.

Одним із перших ідею технологізації навчального процесу оприлюднив Я.А.Коменський, стверджуючи, що школа є “живою типографією”, яка “друкує людей”. Технологія навчального процесу за Я.А.Коменським має гарантувати позитивний результат навчання.

І.М.Дичківська відмічає, що Я.Коменський розглядав технологізацію як важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів [2, с.59].

Особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від елементу до елементу.

Потреба у розробці технологічних конструкцій виникла у зв'язку з ідеєю управління педагогічним процесом, реалізація якої можлива на основі системного підходу.

Методика обумовлюється окремою дидактикою, яка враховує своєрідність змісту освіти і засобів її засвоєння. За смислом поняття "методика" ширше за поняття "технологія", адже воно включає разом із змістовим інструментальний аспект педагогічного процесу. У межах методики можуть співіснувати різні технології. Отже, методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її втілення у практику.

Технологія відрізняється від методики відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю безлічі "якщо..." [15, с.13].

Критерії оцінювання педагогічних технологій покликані за результатами експериментального оцінювання дати відповідь на питання:

1) наявність "технологічного інваріанту";

2) забезпечення гарантованого результату;

3) актуальність, чи сприяє вирішенню конкретної педагогічної проблеми.

Узагальнюючи різні підходи до визначення сутності педагогічної технології, М.М.Чепіль і Н.З.Дудник відмічають, що педагогічна технологія – це "змістова техніка реалізації системи всіх компонентів педагогічного процесу, спрямована на досягнення поставленої мети; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізовує науково-обгрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, ніж традиційні методики" [15, с.12]. Окрім того, дослідниці відмічають, що у дидактиці функціонування технології доцільне, оскільки "якість засвоєного матеріалу можна проконтролювати і перевірити... [там само, с.13].

Створюючи проект технології системного опанування складовими КІПС, ми ставили перед собою наступні завдання:

1. Визначити складові культури іншомовного професійного спілкування і розробити їх критеріальний опис з метою подальшого діагностування.

2. Визначити етапи формування складових (інваріантна складова технології) і розкрити зміст етапів формування кожної із складових КІПС (варіативна складова технології).

3. Визначити критерії сформованості складових КІПС і розробити адекватну діагностичну схему (засоби діагностики: тестові методики, контрольні завдання, завдання для самостійної роботи, критеріальне оцінювання).

Як відмічає І.О.Татаріна, на сучасному етапі соціального, культурного і науково-технічного розвитку суспільства проблема оволодіння культурою мовленнєвого, в тому числі, іншомовного спілкування постає особливо гостро для будь-якого його члена, незалежно від сфери професійної діяльності. На думку дослідниці це пояснюється тим, що "вимоги, які висуваються суспільством і державою до сучасних спеціалістів, містять у собі, крім відповідного рівня професійної підготовки, наявність уміння грамотно, переконливо й аргументовано висловлювати свої погляди, враховуючи при цьому й думку співрозмовника" [13, с.4].

Як відмічає Т.О.Бутенко, зміст професійного спілкування фахівців інженерного профілю полягає по-перше, у формуванні умінь та навичок професійного спілкування, грамотності письмової мови, яка є важливою у діловому листуванні, по-друге, в обміні інформацією між викладачем та студентом у навчальному процесі, по-третє, у змісті самої інформації, яка є головним чинником отримання і формування знань та умінь студентів. Окрім того, у професійному спілкуванні досить важливим є той обсяг відповідної інформації: своєчасної, достовірної, повної, зрозумілої – яка в сумі є корисною. Тільки корисна інформація може найбільш засвоюватися і запам'ятов льтурно-етичного уватися студентами і надалі використовуватися у повному обсязі в навчальній та професійній діяльності [1].

Визначення складових КІПС можливе через розкриття сутності ділового етикету, який охоплює мовленнєву поведінку, володіння оптимальною сратегією іншомовної взаємодії.

Мовленнєвий етикет регулює мовленнєву поведінку за допомогою правил і приписів у вживанні тих чи інших стереотипних (кліше) і допустимих мовленнєвих одиниць. Він регулює вибір тих чи інших вербальних і невербальних засобів у конкретній ситуації і обстановці для конретного партнера по спілкуванню. Тобто мовленнєвий етикет – це стилістичні клішірувані формули, що дозволяють налагоджувати взаємодію, розпочати спілкування і підтримувати його на належному рівні.

Структура мовленнєвого етикету складається із стереотипів – мовних конструкцій, що повторюються дуже часто і використовуються у типових ситуаціях. До них відносять і кліше. Наприклад:

Darf ich mich danach erkundigen?
Ich bitte Sie um Ihre persцnliche Hilfe.
Erlauben Sie, dass ich Sie einlade....
Darf ich Sie einladen?
Darf man Sie einladen?

Поняття мовного етикету пов'язане із діловою етикою, яка відноситься до правил і норм поведінки партнерів по спілкуванню у відношенні один до одного. Він відрізняється від мовного тим, що у процесі відкриття і ведення тієї чи інщої справи з партнерами іноземцями (це торкається також партнерів-співгромадян) дотримання процедури ділового етикету забезпечує успішність проведення мироприємства і спрямовує поведінку комунікаторів на досягнення цілей і наміченого результату. Варто відмітити, що успіх ділових переговорів залежить також від уміння користуватися мовою, манери поведінки та одягу. Уміння користуватися мовою партнера залежить від здатності орієнтуватися на соціокультурні особливості співрозмовника і, залежності від цього вибирати засоби комунікації. Отже успішність ділового спілкування (яке розглядаємо як складову професійного) визначається, крім іншого, розумінням соціокультурного контексту спілкування. Як відмічає Г.О.Китайгородська, "знання контексту не менш важливе, ніж знання мови" [6, с.37].

У діловому спілкуванні на іноземній мові взаємодія учасників і сисиема їх відносин носять національно-стереотипний характер [14, с.54]. Вступаючи у діловий контакт партнери є не тільки представниками деякої соціальної категорії (наприклад, інженерно-технічної, інженерно-будівельної галузі), але і носіями мови та культури певної країни, регіону. Кожна лінгвокультурна область має свої правила, ритуали, норми поведінки. Наприклад, певну якість національного харарктеру. Так у відношенні до німецьких партнерів слід підкреслити, що німецьких підприємців викладки відрізняються чіткістю і аргументованістю.

Так у німецькій культурі ввічливість можно виразити за допомогою стереотипних фраз-кліше, в яких переважають такі граматичні форми, як Konjunktiv. Наприклад:

Waren Sie so freundlich?
Seien Sie so freundlich!
Haben Sie vielleicht kurz Zeit fьr mich?
Ich machte mich erkundigen, ob ...

Або ще такий приклад. Як звернутися до партнера? Важливо памятати, що в процесі спілкування слід дотримуватись дистанції, яка визначається рангом соціальної позиції.

Guten Tag, Herr \ Frau Shmidt	*Дистанція \ Прізвище*
Herr Direktor	*Дистанція \ Ранг*
Sehr verehrte,	*Дистанція \безособове*
gnädige Frau	*офіційне звернення*
Hallo, Manfred	*Дистанція \ Імя *

Schon,dass ich dich sehe *Довіра*

Привітання партнера повинно передувати постановці проблеми. При цьому варто поглянути на партнера дружелюбно. Між привітанням і запитанням необхідно зробити паузу, для того, щоб він мав можливість відповісти на привітання. Завжди слід проявляти готовність надати допомогу:

Wie kann ich Ihnen helfen? *Як я можу (або, чим) Вам допомогти?*
Was kann ich fьr Sie tun? *Що я можу для Вас зробити?*
Welche Fragen kann ich Ihnen beantworten? *На які ваші запитання я можу відповісти?*

Системотвірними факторами у структурі ділового спілкування є наступні: а) система відношень; б) вербальна/невербальна поведінка; в) певний фон, на якому проходить спілкування

Ділове спілкування неповноцінне, якщо відсутній такт і співрозмовники не знають правил поведінки, прийнятих в іншій культурі. Окрім того, культурний фон ділового спілкування значною мірою відрізняється від фону повсякденної комунікації, оскільки він розглядається як сукупність певного вузькоспецифічного професійного середовища.

Таким чином, під культурою іншомовного професійного спілкування розумітимемо інтегральну якість майбутнього інженера, що відображає ступінь його володіння особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних, професійно адекватних ситуаціях спілкування. Культура іншомовного професійного спілкування – це інтегрований показник (сукупність параметрів), що характеризує ступінь володіння іноземною мовою у ситуаціях, що передбачають професійно-фахового вирішення у відповідності до професійно-етичного кодексу, прийнятного у спілкуванні і поведінці.

Обґрунтування сутності культури іншомовного професійного спілкування уможливило виокремлення наступних наукових підходів: соціокультурний; комунікативний; психолінгвістичний; компетентнісний; аксіологічний; технологічний.

Розкриття кожного із аспектів культури іншомовного професійного спілкування дало можливість визначити сладові КІПС. До них ми відносимо: комунікативний, мовний, стратегічний (діяльнісний), професійно-етичний компоненти.

Діагностичність як базова умова існування технології передбачає визначення ознак сформованості компонент КІПС. До них відносимо: спрямованість на взаємодію; володіння: знаннями про етику професійного спілкування; засобами спілкування (в тому числі, і професійною термінологією на німецькій мові); технікою спілкування.

Технологія системного опанування складовими КІПС – це сукупність компонентів, до яких відносять (рис. 1):

- визначення мети (цілі);
- визначення актуальності (мотивація)
- етапи формування (цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, контрольно-оцінний, результативний);
- зміст кожного із етапів;
- вибір форм організації навчання та методів формування КІПС;
- добір завдань, адекватних до цілей, форм і методів формування КІПС;
- добір методів і завдань для діагностики сформованості компетентностей.

У структурі технології виокремлюємо технологічні цикли:

Рис.1. Технологічна карта системного опанування складових КІПС

ознайомчий (або базовий), кульмінаційний (основний), підсумковий (або заключний). На ознайомчому рівні студенти з'ясовують мету (ціль), завдання та зміст навчання іншомовному професійному спілкуванню; кульмінаційний (або основний) цикл передбачає засвоєння змісту навчання; підсумковий (або заключний) цикл передбачає визначення, діагностування рівнів засвоєння змісту навчання.

Висновки. Таким чином, обґрунтування поняття технології системного опанування складовими культури іншомовного професійного спілкування дозволило конкретизувати поняття культури іншомовного професійного спілкування, під яким розуміємо інтегрований показник (сукупність параметрів), що характеризує ступінь володіння іноземною мовою у ситуаціях, які передбачають професійно-фахового вирішення у відповідності до професійно-етичного кодексу, прийнятного у спілкуванні і поведінці.

Розкриття аспектів культури іншомовного професійного спілкування дало можливість визначити сладові КІПС. До них ми відносимо: комунікативний, мовний, стратегічний (діяльнісний), професійно-етичний компоненти. Технологія системного опанування сладовими КІПС забезпечує сформованість кожного із компонент, виокремлюючи при цьому мету, завдання, зміст формування, а також процесуальну складову: методи, форми, засоби, прийоми і способи навчання та діагностики.

Діагностика як структурний компонент технології передбачає як обґрунтування критеріїв визначення сформованості компонент КІПС так і методів їх діагностування. До них відносимо: спрямованість на взаємодію; володіння знаннями про етику професійного спілкування; володіння засобами спілкування (в тому числі, і професійною термінологією на німецькій мові); во-

лодіння технікою спілкування.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розкриттям сутності кожного із виокремлених технологічних циклів для кожного із компонент КІПС.

Література і джерела

1. Бутенко Т.О. Зміст поняття професійного спілкування // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. № 16 [Текст]: збірник наук. пр. Укр. інж.-пед. академія; гол.ред. О.Е.Коваленко. – Х.: УІПА, 2007. – С .59-64 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www. library.uipa.kharkov.ua>. – Загол. з екр. – Мова укр.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / Ілона Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Кіш Н.В. Проблема формування культури іншомовного професійного спілкування студентів − майбутніх інженерів/ Надія Василівна Кіш // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2010. – №21. – С.73-75
4. Кіш Н.В. Соціокультурний аспект проблеми формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів / Надія Василівна Кіш // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2011. – №23. – С. 48-50
5. Кіш Н.В. Психолого-педагогічні особливості формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів / Надія Василівна Кіш // Вісник Луганського національного університету ім.Т.Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Луганськ: ЛНУ. – 2012. – №5 (240) березень. − Частина І. – С.76-85
6. Китайгородская Г.А. Новые подходы к обучению иностранным языкам / Г.А.Китайгородская // Лингвистика и межкультурная коммуникация.- Изд-во Моск-го ун-та. – 1998. № 1.– С.32-34
7. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность /Михаил Владимирович Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
8. Нісімчук А. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник/ А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
9. Освітні технології: навч.-метод. посіб./ За заг. Ред. О.М.Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
10. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.; Под ред. С. А. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 544 с.
11. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання /О.Пометун, Л.Пироженко. – К.:А.С.К., 2005. – 192 с.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие /Г.К.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Татаріна І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: дис… канд. пед. наук: 13.00.04 – "теорія і методика професійної освіти" / Інна Олександрівна Татаріна; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2005. – 245с.
14. Халеева И.И.Основы теории обучения пониманию иноязычной речи И.И.Халеева. – М.: Высш.шк., 1989. – 236 с.
15. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб./ М.М.Чепіль, Н.З.Дудник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

В статье раскрывается сущность понятия технологии системного овладения составляющими культуры иноязычного профессионального общения. К ним мы относим: коммуникативный, речевой, стратегический (деятельностный), профессионально-этический компоненты. Определяются подходы к разработке технологии, выделяются ее стуктурни компоненты.

Ключевые слова: формирование, культура, иноязычное профессиональное общение, технология.

The article reveals the essence of the concept of technology system master elements of foreign culture of professional communication. These we refer: communication, language, strategic (Activity), professional and ethical components. Defined approaches to the development of technology, its distinguished ctukturni components

Keywords: formation, culture, foreign professional communication, technology.

УДК 81'243-057.875:81'23

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Кіш-Вайда Ганна Михайлівна
м.Ужгород

Основним методологічним положенням, що лягло в основу нашого теоретичного дослідження, стала „ідея навчання нерідній мові з самого початку як засобу спілкування", а також ідея спілкування як засобу навчання мові (О.Леонтьєв) та принцип діяльнісного підходу до проблеми спілкування, розроблений у працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, О.Леонтьєва, Б.Ломова, А.Лурії, С.Рубінштейна, Б.Паригіна, В.Соковніна, М.Кагана й ін. Ми здійснемо спробу розглянути процес навчання іноземній мові як особливим чином організоване спілкування, у процесі якого висока ймовірність появи комунікативних бар'єрів.

Ключові слова: комунікативний бар'єр, фактори, самооцінка, рівень домагань, психолого-педагогічні умови, психологічний стан, навчальна мотивація, навчальна діяльність, теоретичний аналіз.

Проблема комунікативних бар'єрів (чи, як їх іноді називають, „ускладнень", „перешкод") розглядається дослідниками у контексті соціально-психологічних проблем, традиційних для вітчизняної та зарубіжної соціальної психології. Так, „труднощі" у спілкуванні розглядаються в рамках досліджень: міжособистісного сприймання (Г.Андрєєва, Т.Азаров, Б.Паригін, Г.Сухобська, А.Бодальов, Є.Мосейко); міжособистісної взаємодії (В.Куніцина. Є.Залюбовська, Г.Рогова, Б.Ломов, Є.Цуканова, М.Андерсен); міжособистісних відносин (І.Нелісова, Н.Обозов, А.Єршов, Х.Гуетськов); у дослідженнях комунікації (Г.Андрєєва, А.Хараш, Л.Петровська, М.Арутюнян, А.Блюмберг, Д.Катс), згадуються й аналізуються у процесі розробки проблем корекції спілкування (Г.Ковальов, К.Корі, К.Роджерс). Н.Яковлева прослідковувала психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови.

Метою дослідження є виявлення особливостей і чинників виникнення комунікативних бар'єрів при вивченні студентами іноземної мови.

Відповідно до мети, нами були поставлені такі завдання дослідження:

- провести теоретичний аналіз стану проблеми комунікативних бар'єрів у міжособистісній взаємодії.
- виявити фактори виникнення, особливості прояву і типи комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови.

В результаті аналізу літератури ми виокремили два основних напрямки, у рамках яких здійснюється розробка методологічного аспекту проблеми комунікативного бар'єра як феномена в психології спілкування: спроби змістовного визначення й інтерпретації поняття „комунікативний бар'єр" (Є.Цуканова, Б.Паригін, Л.Новікова, З.Ноліу, В.Галигін, В.Шутц, Л.Дмитрієва й ін.) і спроби виокремлення різних типів комунікативних бар'єрів у людському спілкуванні (Г.Гібш, М.Форверг, Б.Паригін, Є.Залюбовська, А.Рояк, К.Роджерс та ін.).

Аналіз проблеми змістовного визначення поняття комунікативного бар'єра тлумачиться щодо процесу вивчення іноземних мов як психологічного явища, що призводить до блокування ефективного спілкування у процесі спільної діяльності, що спричиняється недостатньою мотивованістю навчання, неадекватною самооцінкою, несприятливою психологічною атмосферою у навчальній групі та відсутністю навичок й умінь, необхідних для реалізації процесу спілкування.[4]

Теоретичні дані дослідження труднощів, що виникають у процесі вивчення іноземної мови у студентів різних курсів, дозволили виявити три групи факторів**,** які зумовлюють виникнення комунікативних бар'єрів: мотиваційні, операціональні й соціально-психологічні. [3] До мотиваційних факторів Н.Яковлева відносить відсутність інтересу безпосередньо до змісту навчальної діяльності, організованої викладачем на тлі загальної зацікавленості в оволодінні іноземною мовою, а також захисну поведінку студентів, що виявляється в ситуаціях спілкування з викладачем внаслідок неадекватної самооцінки й рівня домагань. Захисна поведінка в ситуаціях спілкування є реалізацією захисної мотивації (збереження самооцінки) й відіграє негативну роль, блокуючи спілкування.

Операціональними факторами виступають різні форми порушення чи недостатності засобів і навичок спілкування. На думку О.Леонтьєва, діяльність спілкування, комунікативна діяльність адекватна властивостям мови як предмета. При цьому мовна комунікація забезпечує будь-яку іншу діяльність, маючи за безпосередню мету або оволодіння цією діяльністю, або планування цієї діяльності, або її координацію. У свою чергу, порушення мови призводять до блокування спілкування й, отже, перешкоджають реалізації діяльності, забезпечуваної мовним спілкуванням. Основними навичками, необхідними для реалізації спілкування, ми вважали: 1) навички, необхідні для здійснення процесу комунікації (володіння знаковою системою, уміння здійснювати вплив на поведінку, здатність орієнтуватися в контексті комунікативної ситуації, володіння засобами невербальної комунікації); 2) навички взаємодії з партнерами по спілкуванню (навички встановлення й підтримки контакту, організації та координації спільних дій, уміння впливати на групове рішення й сприяти його прийняттю); 3) навички адекватного міжособистісного сприйняття й розуміння іншої людини (рефлексивні й емпатійні вміння, уміння співвідносити зовнішні характеристики з глибинними особистісними особливостями) [1].

Соціально-психологічні фактори розглядаються як найбільш значущі перешкоди ефективному спілкуванню. Одним з них є несприятливий психологічний клімат як наслідок негативних міжособистісних відносин у ситуації „студент-викладач" та егоцентричної спрямованості діяльності студентів-першокурсників, превалювання емоційної напруги над операціональною у процесі навчальної діяльності, відсутність умов для розкриття й реалізації потенційних творчих можливостей особистості.

В результаті опитування був отриманий список труднощів у спілкуванні, який складається з 31 пункту. Виключивши з цього списку труднощі, що зустрічалися тільки один раз, був складений список з 15 пунктів, запропонований потім студентам у вигляді анкети з проханням оцінити за п'ятибальною шкалою наявність цих труднощів у себе.

Результати порівняння усереднених оцінок досліджуваних кожної ситуації свідчать про те, що основними причинами, якими вони пояснюють свою скутість, напругу на заняттях, є відсутність мовних знань, невміння застосовувати свої знання в спілкуванні, незручність перед викладачем як головним оцінювачем їхніх знань, умінь і здібностей, що виявляються в навчанні.

На думку більшості „компетентних суддів", до числа яких увійшли викладачі іноземної мови (10 осіб), що мають стаж роботи у вузі не менше 10 років, найбільш типовим чинником психічної напруги у студентів-першокурсників у процесі мовної взаємодії, є побоювання помилок і невдач. „Відсутність мовних знань" насправді, як зазначають експерти, не має достатніх підстав принаймні для більшості студентів, які вказали на цю причину, оскільки у сприятливих умовах вони можуть успішно розв'язати запропоновані комунікативні завдання, що вимагають основного мовного „багажу" (лексико-граматичних знань).

На основі даних опитування студентів і викладачів ми припустили, що в процесі вивчення іноземної мови на першому курсі студенти стикаються з усіма видами комунікативних бар'єрів, але серед них превалюють бар'єри, зумовлені операціональними (недостатність навичок спілкування) і соціально-психологічними чинниками (скутість перед викладачем і непевність у власних знаннях), а також недостатньою мотивацією навчання.

Таким чином, можна зробити висновок, що посилення негативних переживань на практичних заняттях з іноземної мови протягом першого року навчання у вузі пов'язане з виникненням бар'єрів переважно соціально-психологічного, мотиваційного й операцій типу. При цьому ми маємо на увазі ту частину операційних бар'єрів, що зумовлені недостатністю навичок спілкування. Заслуговують на увагу дослідження Н.Яковлевої, спрямовані на з'ясування психолого-педагогічних умов подолання комунікативних бар'єрів при вивченні іноземної мові. Нам імпонують думки фахівця щодо створення сприятливого психологічного клімату в студентській групі (акцентування викладача на моментах успіхів, досягнень в оволодінні студентами іноземною мовою, створення ситуацій спілкування, у яких студент переконується в тому, що його успіхи є проявом його здібностей) [3], [4].

Викликає професійний інтерес ідея Н.Яковлевої щодо формування навичок спілкування за допомогою активізації резервних можливостей особистості й використання соціального досвіду студентів (організація колективної діяльності, у ході якої члени груп мають можливість визначити свої комунікативні здібності й опанувати технікою спілкування) [3], [4].

В статті здійснено спробу теоретичного узагальнення проблеми визначення комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови, яке полягає в уточненні і конкретизації поняття "комунікативний бар'єр" при вивченні іноземної мови.

Зниження ефективності засвоєння іноземної мови часто зумовлюється комунікативними бар'єрами, під якими ми розуміємо психологічне явище, що виявляється у вигляді зовнішніх і внутрішніх ознак тривожності і призводить до блокування ефективного спілкування у процесі вивчення іноземної мови, що спричиняється недостатньою вмотивованістю навчання, неадекватною самооцінкою, несприятливою атмосферою та відсутністю навичок, необхідних для реалізації процесу спілкування.

На виникнення комунікативних бар'єрів при вивченні іноземної мови впливають переважно мотиваційні (відсутність чи спотворення мотивації спілкування, незначущість діяльності для досягнення цілей, неадекватність самооцінки і рівня домагань), операційні (відсутність чи недостатність засобів, необхідних для реалізації процесу спілкування) і соціально-психологічні (відсутність оптимального психологічного клімату в групі) фактори, які й обумовлюють відповідні типи бар'єрів.

Емпірично досліджено особливості прояву комунікативних бар'єрів і причин їх виникнення в процесі вивчення іноземної мови студентами.

Студенти першого курсу на початкових етапах вивчення іноземної мови часто відчувають несприятливий психічний стан, який виступає у різних проявах тривожності, що свідчать про наявність комунікативних бар'єрів у спілкуванні з викладачем і групою.

Актуальність подальших досліджень полягає у тому, що проблема не достатньо досліджена та обґрунтована. Професійний інтерес викликають дослідження педагогічних умов, що будуть сприяти подоланню комунікативних бар'єрів при вивченні студентами іноземних мов. Це дасть можливість і змогу оцінити більш глибоко наслідки проблеми та способи її вирішення.

Література і джерела

1. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А.Леонтьев.- Тарту: изд-во Тартуского ун-та, 1974. – 218 с.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов.- 2-е изд. - М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Яковлева Н.В. Деякі особливості виявлення комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови / Н.В.Яковлева // Психологія: Зб. наук. пр. – Вип. 11. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – С.360-366
4. Яковлева Н.В. Причины возникновения коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранных языков / Н.В.Яковлева // Психологія: Зб. наук. пр. – Вип. 14. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – С.305-310
5. Яковлева Н.В. Науково-теоретичні підходи до вивчання проблеми комунікативних бар'єрів / Н.В.Яковлева // Зб.наук.пр. Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. - К.,2002. –Т.IV, ч. 5-С.290-295

Основным методологическим положением, что легло в основу нашего теоретического исследования, стала "идея обучения неродного языка с самого начала как средства общения", а также идея общения как средства обучения языку (О. Леонтьев) и принцип деятельностного подхода к проблеме общения, разработанный в трудах Б.Ананьева, Л.Выготского, О.Леонтьева, Б.Ломова, А.Лурии, С.Рубинштейна, Б.Паригина, В.Соковнина, М.Кагана и др. Мы осуществим попытку рассмотреть процесс обучения иностранному языку как особым образом организованное общение, в процессе которого высока вероятность появления коммуникативных барьеров.

Ключевые слова: коммуникативный барьер, факторы, самооценка, уровень притязаний, психолого-педагогические условия, психологическое состояние, учебная мотивация, учебная деятельность, теоретический анализ.

The main methodological statement, that formed the basis of our theoretical investigation, has become "the idea of teaching not native language from the very beginning as means of communication", and also the idea of communication as means of teaching language (O.Leontev) and the principle of active approach to the problem of communication worked out in the works by B.Ananev, L.Vigotskiy, O.Leontev, B.Lomov, A.Luiri, S.Rubinschtein, B.Parigin, V.Socovnin, M.Kagan etc. The author has made an attempt to observe the process of teaching of the foreign language as a particulary organized communication, in the process of which there is a high possibility of the appearance of communicative barriers.

Key words: communicative barrier, factors, self-appraisal, degree of demands, psychological-pedagogical conditions, psychological condition, educational motivation, educational activity, theoretical analysis.

УДК 378.147

СТВОРЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Козубовська Ірина Василівна

м.Ужгород

В статті розглядаються питання професійної підготовки студентів-іноземців в Україні. Особлива увага звертається на необхідність створення індивідуальної освітньої траєкторії як передумови ефективного навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, іноземні студенти, індивідуальна освітня траєкторія.

Впродовж останніх десятиріч посилюються євроінтеграційні процеси, розширюються міжнародні контакти України, поглиблюється співробітництво в сфері промисловості, культури, освіти. Сьогодні значна частина української молоді після закінчення загальноосвітньої школи прагне продовжити навчання у вищих навчальних закладах США, Великої Британії, Німеччини та інших країнах світу. Водночас, в Україні здобувають освіту понад 50 тисяч іноземців з 137 країн світу. Для того, щоб цей процес відбувався ефективно, безперечно, потрібні наукові дослідження різних його аспектів.

Слід відзначити, що питання професійної підготовки фахівців різних спеціальностей досить інтенсивно досліджуються вітчизняними ученими (С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кравець, Н.Ничкало, Г.Терещук, В.Чайка та ін. Проте специфіка професійної підготовки іноземних студентів розкрита поки що недостатньо, незважаючи на низку цікавих досліджень з цього питання, здійснених вітчизняними вченими: Ю.Бойчук, Я.Болюбаш, Н.Булгакова, Х.Бахтіярова, Т.Шмоніна та ін.

Ми солідарні з вченими Ю.Бойчук, Т.Шмоніною, що в організації навчально-виховного процесу з іноземними студентами обов'язково повинна вибудовуватись індивідуальна траєкторія навчання, яка передбачає максимальну індивідуалізацію навчально-виховного процесу [1].

Індивідуальна освітня траєкторія враховує індивідуально-психологічні, вікові, національні особливості в організації навчання і виховання іноземних студентів.

В даній статті стисло охарактеризуємо можливості врахування індивідуально-психологічних властивостей студентів в організації навчально-виховного процесу.

Однією з важливих індивідуально-психологічних особливостей особистості є темперамент, який відображає динаміку поведінки, швидкість реакції. Безперечно, темперамент не є визначальним фактором формування особистості, проте особливості темпераменту впливають певним чином на успіхи у навчанні, професійні досягнення, взаємовідносини, спосіб

поведінки і вони повинні враховуватися в організації навчально-виховної діяльності студентів. Особливої уваги вимагають студенти - меланхоліки, які належать до слабого типу нервової системи. Вони надзвичайно чутливі, сором'язливі, несміливі, уникають контактів з оточуючими, відзначаються високим рівнем тривожності, важко пристосовуються до нових умов, особливо до умов іншої країни, якщо вони суттєво відрізняються від тих, до яких вони звикли, не вірять у власні сили, зазвичай песимістично налаштовані.

Стосовно таких студентів викладач повинен проявляти максимум терплячості, доброзичливості, тактовності. Дуже суворий тон, тим більше крик, є абсолютно недопустимим у спілкуванні з меланхоліками навіть у випадку вчинення ними серйозного проступку.

Як правило, такі студенти, навіть знаючи відповідь на питання, дуже рідко виявляють бажання відповідати, можуть повністю розгубитися біля дошки, не беруться за виконання якогось відповідального доручення, побоюючись не справитися з ним. Спостережливий викладач повинен помітити готовність і неготовність меланхоліка успішно виконати якусь роботу. Вдала відповідь на занятті, яка супроводжується позитивним оціночним судженням викладача перед всією групою, має велике значення для розвитку самоповаги студента, віри у власні сили і можливості. Отже, дуже важливим в роботі з такими студентами є створення ситуації, коли вони можуть досягти успіху і домогтися визнання викладача, однокурсників.

Складним є холеричний тип темпераменту. Багато вчинків холерика в значній мірі зумовлені властивостями його темпераменту, що часто спостерігається в навчально-виховному процесі.

Холерик дуже імпульсивний, невитриманий, не здатний повністю контролювати свої дії, тривалий час зосередитися на виконанні якогось завдання, особливо, якщо воно не дуже цікавить його, часто змінює свої уподобання, захоплення. Холерик досить конфліктний, є активним учасником різних сварок.

Спокійний, врівноважений, доброзичливий тон, терплячість, витримка дуже необхідні викладачеві у спілкуванні з такими студентами. Студентів холеричного типу темпераменту слід привчати до більшої врівноваженості, виваженості у судженнях і діях, залучати його до монотонної, але цікавої для нього роботи і стежити, щоб робота була виконана, причому не абияк, поспіхом, а на належному рівні. Якщо робота виконана незадовільно, варто примусити переробити її.

Студентам флегматичного темпераменту притаманна: як загальна пасивність, так і пасивність у навчанні, яка іноді межує з байдужістю; емоційна витривалість; іноді хизування власними недоліками; схильність до депресивних проявів у стані фрустрації; достатній рівень самокритичності. На відміну від холериків, флегматики не такі поверхові, вони не люблять часто змінювати види діяльності і зазвичай прагнуть довести розпочату справу до кінця. Якщо у холериків процеси збудження переважають над процесами гальмування, то у флегматиків, навпаки, процеси гальмування суттєво переважають над процесами збудження. Оскільки внаслідок цього всі реакції у них сповільнені, то прояви конфліктності спостерігаються значно рідше, ніж у холериків, проте у флегматиків часто виникають труднощі у навчальній діяльності. Іноді їх називають «тугодумами». Це не означає, що вони менш розумні ніж представники холеричного, меланхолічного, чи сангвінічного типу темпераменту, але їм обов'язково потрібно більше часу, щоб успішно справитися з роботою (як інтелектуального, так і фізичного спрямування). При вивченні нового матеріалу вони часто вимагають додаткових пояснень. Важко засвоюють навчальний матеріал, якщо темпоритм мовлення викладача занадто високий, а мова не є рідною. Такі студенти повинні завжди бути в полі уваги викладача, який має спонукати їх до діяльності, постійно намагатися активізувати їх пізнавальну активність. Саме неврахування цих особливостей темпераменту флегматиків у процесі навчально-виховної роботи в навчальному закладі часто зумовлює їх невдачі у навчальній діяльності, а постійний неуспіх викликає розчарування, небажання вчитися, втрату інтересу іноземних студентів до навчання, майбутньої спеціальності і навчального закладу.

Цікаво, що частина флегматиків іноді не встигає з кількох предметів і водночас має непогані показники з інших . Безперечно, це зумовлено і розвитком їх здібностей, проте великий вплив на навчальні успіхи студентів-флегматиків мав індивідуальний підхід до них викладача з конкретного предмету, врахування особливостей їх типу темпераменту.

Що стосується представників сангвінічного типу темпераменту, то особливості цього типу темпераменту, які потрібно враховувати у навчально-виховній роботі, не так яскраво виражені, як холеричного, флегматичного і меланхолічного. У сангвініків процеси збудження і гальмування врівноважені, тому вони не відзначаються афективністю, не схильні до конфліктів, рідко є ініціаторами сварок, досить легко адаптуються до нових умов, в тому числі й іншій країні, знаходять спільну мову з викладачами та однокурсниками. Проте важливим у роботі з ними є постійний контроль за їх навчанням, виконанням своїх обов'язків.

До індивідуально-психологічних чинників, що вимагають врахування у навчально-виховному процесі, можна віднести певні особливості характеру. Деякі риси характеру виявляються настільки яскраво і постійно, що визначають тип особистості, індивідуальний стиль її поведінки.

Особливо важливо звернути увагу на студентів, у яких проявляються симптоми акцентуацій характеру. Залежно від інтенсивності прояву окремих рис виділяють «нормальні» характери, загострені (акцентуйовані) характери та характери із сильними відхиленнями (психопатичні). Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, за яких окремі риси характеру надмірно посилені, через що має місце вибіркова вразливість від психогенних впливів одного роду при достатній і навіть підвищеній стійкості до інших. Перший і другий типи можуть бути віднесені до норми (в широкому розумінні), третій – до патології характеру.

Прояви акцентуацій виявляються не в будь-якій обстановці, а тільки в особливих умовах, в результаті навантаження на «місце найменшого опору» (locus minoris) характеру.

У деяких студентів діагностують такі індивідуальні особливості як акцентуації характеру, наявність яких точно може встановити тільки психолог, психіатр. Це не входить в компетенцію викладача, але все ж він повинен бути обізнаним з основними характеристиками акцентуацій, орієнтуватися в особливостях роботи з акцентуйованими особистостями, що дуже важливо, бо, як зауважує вітчизняна дослідниця Н.Максимова, при правильному педагогічному підході до таких індивідів акцентуації характеру вдається трохи послабити [2].

Зауважимо, що в класичному вигляді акцентуації характеру зустрічаються досить рідко, проте випадків прояву окремих симптомів якогось конкретного виду акцентуації можна виявити багато.

Зокрема, досить складно працювати зі студентами демонстративного типу акцентуації, які будь-що намагаються привернути увагу до себе, часто здійснюючи при цьому неадекватні вчинки. Результат роботи з ними виявляється ефективним при вмілому поєднанні викладачем розумної вимогливості з похвалою, заохоченням, які мають дуже важливе значення для них. Похвала і заохочення повинні строго лімітуватися, використовуватися тільки у випадку конкретних досягнень, реальних успіхів, а не надуманих.

У роботі зі студентами нестійкого типу акцентуації слід запропонувати чітку систему розумно організованих вимог, звертати велику увагу на постійний контроль за їх діяльністю, давати систематичну оцінку їх вчинкам, створювати ситуації, в яких вони повинні проявити вольові зусилля і намагатися тактовно допомогти їм зробити це. Оскільки такі студенти не здатні самостійно протистояти негативним впливам, необхідно уважно

вивчити їх оточення і намагатися нейтралізувати джерела негативних впливів.

З гіпертимами доцільно якомога частіше намагатися спільно аналізувати їх діяльність, критично розглянути досягнення і невдачі, спланувати роботу на найближчий період часу. Важливо переконати студента, що не все так легко дається, як він собі уявляє, показати на конкретних прикладах, що легковажність, поверховість у виконанні якоїсь роботи часто не дозволяють досягти успіху.

Необхідно відмовитися від дріб'язкової опіки, жорсткого і постійного контролю, регламентації поведінки. Слід організовувати діяльність, де студент зможе проявити в повній мірі самостійність, ініціативу. Головне - урізноманітнити діяльність студента гіпертимного типу акцентуації, зацікавити новими корисними справами, які він може здійснити самостійно і добровільно.

У навчально-виховній роботі важливо враховувати і таку індивідуально-психологічну властивість як здібності. У кожної людини здібності до оволодіння конкретним видом діяльності розвинені краще, ніж до інших. Серед студентів є багато таких, у яких чітко проявляються загальні і спеціальні здібності. Тому одні з них порівняно легко засвоюють усі предмети програми, а інші – вибірково. Для когось ці програми є занадто простими, а для певної частини - дуже складними. Як правило, контингент іноземних студентів вищих навчальних закладів формується з різних категорій учнів, деякі з них в школі власних країн не відзначалися високою успішністю. Значні прогалини в знаннях з більшості навчальних дисциплін не дозволяють їм успішно засвоювати новий матеріал у вищому навчальному закладі. Крім того, додаються й мовні труднощі. Відставання в навчанні поступово поглиблюється і дуже швидко студенти взагалі втрачають інтерес до здобуття занять. Більше того, вони вважають, що не всі знання їм потрібні. Тому дуже важливо провести належну роз'яснювальну роботу, переконати їх, що без знань у відповідних галузях науки вони не зможуть стати хорошими спеціалістами. Але роз'яснювальної роботи і переконання зазвичай виявляється недостатньо для того, щоб вони почали краще вчитися. Їм потрібна дієва допомога. На початку роботи з відстаючими студентами ставляться завдання : ліквідувати пропуски в знаннях з програми попередніх курсів (чи шкільної програми); створити сприятливі умови для навчання, надати кожному можливість для самовираження, вселити віру у власні сили; внести елементи індивідуальних занять зі студентами, які суттєво відстають від програми та ін.

В процесі інтелектуально-пізнавальної діяльності студенти-іноземці не повинні відчувати свою безпорадність, глибоке розчарування, ображеність. Дехто з них, можливо, й хотів би краще вчитися, але занадто багато прогалин у навчанні, декому для опанування певного матеріалу потрібно тиждень, а комусь і місяця мало, один вимагає неодноразового пояснення, іншому досить підказки. Викладач повинен визначити індивідуальні можливості кожного студента, знайти ту межу, де почалося відставання, провести додаткові заняття, а головне - зорієнтувати студентів на самостійне вивчення матеріалу. Досвід показує, що студенти, які тривалий час не встигали і відчували себе зайвими на заняттях, з великими труднощами вчаться самостійно здобувати знання. Вони мають бути постійно в полі зору викладача. Невдалі спроби відповіді ніяк не караються, а вдалі, навпаки, заохочуються, можливо, іноді навіть авансом. В групі повинна бути створена атмосфера довіри і взаємоповаги. Спочатку студентам з низьким рівнем знань пропонуються простіші завдання, поступово ускладнюючись. Перші успіхи у навчанні надають студентам моральну підтримку, пробуджують віру у власні сили, формують почуття власної гідності. Зникає почуття безсилля, дискомфорту, меншовартості. Створюється атмосфера душевної рівноваги, спокою, небайдужого ставлення до навчання, навчального закладу.

Звичайно, індивідуалізація навчання вимагає від викладача багато часу і зусиль, високого рівня педагогічної майстерності і бажання працювати.

Не можна стверджувати, що індивідуально-психологічні властивості важливо враховувати тільки в організації навчально-виховного процесу студентів-іноземців. Безперечно, це стосується і вітчизняних студентів. Проте у випадку з іноземними студентами створення індивідуальної освітньої траєкторії є особливо важливим, оскільки ситуація ускладнюється мовними труднощами, можливою дезадаптацією в нових умовах та ін.

Література і джерела

1. Шмоніна Т.А. Індивідуальна траєкторія навчання іноземних студентів в ракурсі особистісно-орієнтованого підходу до навчання / Т.А.Шмоніна, Ю.Д.Бойчук // Засоби і методи наукової та навчальної роботи: зб. наук. пр. – Х: ХНПУ, 2012. – Вип. 37. – С.192- 202.
2. .Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами / Н.Ю.Максимова – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки иностранных студентов в Украине. Особое внимание уделено необходимости создания индивидуальной образовательной траектории как важной предпосылке эффективного обучения.

Ключевые слова : профессиональная подготовка, иностранные студенты, индивидуальная образовательная траектория.

In this article the issues of professional training of the foreigners have been discussed. Special attention has been paid to the development of individual educational trajectories as a condition of effective learning.

Key words: professional training, foreign students, individual educational trajectory.

УДК 371.376.58

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Козубовський Ростислав Володимирович
м.Ужгород

Стаття присвячена питанням формування готовності майбутніх фахівців соціальної роботи до волонтерської діяльності, яка розглядається як важлива передумова ефективної професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальна робота, готовність, волонтери.

Професійна підготовка фахівців соціальної роботи розпочалася в Україні порівняно недавно, тому, незважаючи на те, що окремі аспекти підготовки фахівців цієї вкрай важливої спеціальності досліджуються вітчизняними вченими (С.Архипова, Н.Кабаченко, І.Мигович, В.Поліщук, Г.Попович та ін.), дуже багато питань залишаються поки що маловивченими. Це, зокрема, стосується питання підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до волонтерської діяльності. На нашу думку, волонтерська діяльність повинна стати невід»ємним компонентом професійної підготовки саме фахівців соціальної роботи.

Слід відзначити, що на сьогоднішній день не існує єдиного визначення суті волонтерської діяльності, що пояснюється деякими її особливостями. Найбільш значимі серед них : відсутність фінансового прибутку (можливою є часткова винагорода, яка значно менша, ніж реальна вартість виконаної роботи); добровільний характер діяльності; користь для окремих людей і суспільства загалом; може бути представлена організованою і систематичною діяльністю, або ж спонтанною епізодичною допомогою людям.

Синтез особливостей дозволяє вбачати мету волонтерської діяльності в наданні допомоги, соціальної підтримки, захисту окремим громадянам (дітям-сиротам, неповнолітнім, схильним до девіантної поведінки, людям похилого віку, одиноким, з обмеженими можливостями та ін.).

Таким чином, волонтерська діяльність базується на принципах альтруїзму, безкорисливості, благородства, гласності, гуманізму, добровільності, законності, милосердя, самовідданості, співчуття, людяності.

Конкретизуємо суть даних принципів :

- принцип альтруїзму передбачає, що волонтер готовий до здійснення діяльності, спрямованої на вирішення важкої життєвої ситуації клієнта, причому інтереси клієнта є важливими для волонтера;
- принцип безкорисливості є необхідним принципом етики соціальної роботи, коли відносини між волонтером і клієнтом базуються на відсутності матеріальних інтересів;
- принцип благородства дозволяє вибудовувати відносини між волонтером і клієнтом на основі чесності і відкритості, моральності, поваги, тактовності;
- принцип гласності полягає в доступності волонтерської діяльності для суспільного ознайомлення і обговорення, що може сприяти популяризації даного виду діяльності;
- принцип гуманізму виражається в дотриманні прав людини, проявах доброзичливого, толерантного ставлення до клієнта;
- принцип законності вимагає відповідності проведення волонтерської діяльності з існуючими правовими нормами;
- принцип милосердя охоплює весь зміст волонтерської діяльності, яка базується на бажанні і готовності допомогти людям;
- принцип самовідданості висуває пріоритетність інтересів клієнта у волонтерській діяльності і наявність у волонтера оптимізму, віри у можливість і необхідність допомогти;
- принцип співчуття, емпатії є відображенням гуманного ставлення до будь-якого клієнта соціальної роботи.

За рубежем волонтерська діяльність на сьогоднішній день є досить розвиненою. Існує низка міжнародних волонтерських організацій, які відрізняються за видами діяльності, формами роботи.

Аналіз літератури свідчить, що сьогодні основними формами волонтерської діяльності за рубежем є :

1. Обслуговування – традиційна форма допомоги однієї людини іншій, яка передбачає особистісну підтримку.
2. Захист громадянських прав людей – діяльність спрямована на зміну функціонування установ, закладів, захист, дотримання і розширення громадянських свобод і прав.
3. Громадська діяльність – робота волонтерів, зв'язана з функціонуванням державних установ (розповсюдження інформації, оцінка державних програм та їх виконання).
4. Управлінська діяльність волонтерів, які є членами рад директорів, різних громадських організацій і відповідають за вироблення їх програми діяльності.
5. Самодопомога (участь волонтерів у групах самодопомоги, підтримки).
6. Збір фінансових засобів [1].

Участь студентів факультетів і відділень соціальної роботи позитивно впливає на їх академічні успіхи, розвиток умінь і навичок, необхідних для самостійного життя, сприяє формуванню у майбутніх соціальних працівників почуття громадянської відповідальності.

Вчені (А.Астін, Б.Констатинова, Б.Звоновський та ін.) відзначають позитивний вплив участі у волонтерському русі на формування ціннісних орієнтацій студентів; конкретизацію вибору життєвого шляху; зміцнення бажання брати участь у волонтерській роботі, надавати допомогу людям після закінчення вищого навчального закладу.

Найчастіше волонтерська діяльність студентів здійснюється у формі акцій, спрямованих на збір і розповсюдження соціально важливої інформації, проведення найрізноманітніших соціально-культурних заходів, участь в соціальних проектах.

Зокрема, студенти Ужгородського національного університету – майбутні соціальні працівники, залучаються до волонтерської діяльності, спрямованої на надання допомоги дітям групи ризику, активно працюють з дітьми з обмеженими можливостями впродовж навчального року, а літом – у таборах відпочинку, які впродовж кількох останніх років організовуються в рамках американо-українського проекту «TOUCH» для дітей-сиріт, дітей ромської національності і дітей з вадами розвитку.

Участь студентів-волонтерів у соціальних проектах допомагає їм засвоювати нові соціальні ролі, здобути первинний професійний досвід, краще усвідомити суть обраної ними професії, вибудувати власну подальшу кар'єру.

Працюючи волонтерами, студенти навчаються співвідносити свої особистісні можливості в духовно-моральному плані з вимогами професії, яка передбачає наявність таких властивостей : комунікативна компетентність, надійність, уважність, чуйність, толерантність, емоційна стабільність, висока працездатність, витримка, усвідомлення себе як особистості, покликаної допомагати людям .

Студенти-волонтери, які активно працюють в соціальних проектах, мають сформовану громадянську позицію, здобувають навички роботи в команді, більш добросовісно ставляться до виконання своїх обов'язків, переживають за результати роботи, зазвичай проявляють більше ініціативи і творчості у професійній діяльності,

Отже, немає сумнівів у необхідності формувати у студентів – майбутніх соціальних працівників готовність до участі у волонтерській діяльності.

Саме поняття «готовність» розглядається вченими (І.Багаєва, Н.Кузьміна, В.Серіков, В.Сластьонін, Т.Руднєва та ін.) по-різному, наприклад, як : система якостей особистості, які свідчать про підготовленість до виконання соціальних функцій; активно-позитивне ставлення до професійної діяльності; здатність оволодіти професією, бажання професійного вдосконалення; певний рівень розвитку особистості; система інтегративних якостей, властивостей, знань, навичок особистості як закономірний результат професійної підготовки; система мотивів, ставлень, установок, накопичених знань і умінь, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій та обов'язків.

Отже, підсумовуючи все сказане, можна зробити висновок про те, що готовність тлумачиться більшістю вчених як система інтегративних якостей особистості, які свідчать про рівень розвитку особистості спеціаліста, і як критерій результативності професійної підготовки фахівця.

Професійна готовність включає : психологічну (особистісну) готовність, науково-теоретичну готовність (інтеграція теоретичних і практичних знань, рефлексія особистісного досвіду і досвіду спеціалістів з соціальної роботи); практичну готовність (передбачає наявність у фахівців певних практичних умінь і навичок).

Щодо змісту практичної готовності, то найчастіше вченими виокремлюються уміння : проективні, конструктивні, організаційні, комунікативні та ін.

Підкреслимо, що сьогодні відсутня єдина позиція вчених стосовно визначення основних структурних і функціональних компонентів готовності.

Таким чином, на основі проаналізованої літератури і досвіду волонтерської діяльності студентів можемо розглядати готовність майбутніх фахівців соціальної роботи до волонтерської діяльності як інтегративну якість особистості, яка містить когнітивний, ціннісно-мотиваційний, технологічний, особистісний компоненти і сприяє успішному виконанню функціонально-рольового репертуару соціального працівника.

Що стосується найбільш значимих функцій соціальної роботи, то вони описані в науковій літературі і добре відомі : профілактична, виховна, організаторська, комунікативна [2].

Ролі спеціаліста соціальної роботи : експерт, громадський діяч, наставник, аніматор, посередник. Роль експерта полягає в проведенні експертної оцінки й аналізу результатів волонтерської діяльності. Роль громадського діяча виявляється у пропаганді філантропічних цінностей (альтруїзм, співчуття, гуманізм) в сучасному суспільстві. Роль наставника передбачає керівництво діяльністю клієнта. Роль аніматора полягає у створенні умов для прояву активності і творчості самого клієнта. Роль посередника вимагає сприяння досягненню згоди між суб'єктами волонтерської діяльності.

Співвідношення сутності виявлених і найбільш значимих функцій і домінуючих ролей дозволяє об»єднати їх у функціонально-рольовий репертуар спеціаліста соціальної роботи у волонтерській діяльності.

Література і джерела

1. Энциклопедия социальной работы. В 3 т. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – Т.1.- 446 с.
2. Шмелёва Н.Б. Педагогические основы социальной работы / Н.Б.Шмелёва. – Москва. – Ульяновск: УлГУ, 2001. - 170 с.

Статья посвящена вопросам формирования готовности будущих специалистов социальной работы к волонтёрской деятельности, которая рассматривается как важное условие успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальная работа, готовность, волонтёр.

The author of the article has considered the issues of readiness of future social workers to the volunteer activity as an important precondition of effective professional activity.

Key words: professional training, social work, readiness, volunteers.

УДК 37.091.12.011-3.051

ОСОБИСТІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Коноваленко Вікторія Олександрівна
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена сучасними змінами в освітній системі України, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу. Охарактеризовано професійні та особистісні якості вчителя, необхідні для організації педагогічної взаємодії з учнями початкових класів в умовах гуманізації освіти. Детально розглянуто погляди науковців щодо класифікації якостей особистості вчителя. У ході експериментального дослідження виявлено особистісні та професійні якості, які у більшій та меншій мірі притаманні сучасним учителям.

Ключові слова: особистість, особистісні якості, професійні якості, гуманізація.

Одним із напрямків реформування сучасної освіти є її гуманізація та демократизація. Це, у свою чергу, зумовлює організацію навчально-виховного процесу на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу, з урахуванням принципів педагогіки співробітництва. За таких умов особистості вчителя відводиться особлива роль: не наставника, а фасилітатора, що підкреслюється в освітянських документах (Законі України "Про освіту" та Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття)). Зміна педагогічної позиції передбачає зміну стилю взаємодії з учнями, оновлення форм та методів викладання, рефлексивне управління діяльністю учнів. Таким чином, особистість учителя виступає ключовою умовою реалізації гуманістичної освітньої парадигми.

Дослідженню особистості вчителя присвячено чимало робіт науковців. Певний інтерес представляють роботи авторів (Н.Анікеєва, Ш.Амонашвілі, О.Бодальов, Ю.Гагін, В.Грехньов, О.Добрович, В.Кан-Калік, О.Петровський, Л.Петровська, Л.Рувінський, В.Семиченко, М.Тутушкіна), які досліджували культуру взаємостосунків учителя й учнів, характер педагогічної взаємодії в системі "вчитель-учень", засоби гуманізації навчального спілкування.

Спостерігаються спроби вчених детально вивчити комунікативну культуру як важливий чинник професіоналізму вчителя. У зв'язку з цим, велика увага приділяється системі підвищення кваліфікації і шкільній методичній роботі. Так, у працях Л.Дудіної, А.Єрмоли, Ю.Конаржевського, С.Крисюк, Е.Соф'янець, Л.Сушенцевої виявляються можливості методичної роботи щодо розвитку педагогічної майстерності вчителів, визначаються умови, форми, методи і засоби, які позитивно впливають на професійне зростання педагога.

Водночас, на нашу думку, залишається недостатньо вивченим аспект професійної діяльності педагога, пов'язаний з організацією навчального співробітництва учнів. Безумовно, вирішення цієї проблеми потребує розробки комплексу умов та їх експериментальної перевірки, проте ключовою умовою реалізації такого підходу ми вважаємо готовність учителя, що забезпечується наявністю певних професійних та особистісних якостей.

Отже, *метою даної статті* є характеристика професійних та особистісних якостей вчителя, необхідних для організації педагогічної взаємодії з учнями початкових класів в умовах гуманізації освіти.

Слово "особистість" (personality) в англійській мові походить від латинського persona [6]. Спочатку це слово позначало маски, що надягали актори під час театральної вистави в давньогрецькій драмі. Раб не розглядався як персона, для цього треба бути вільною людиною. Вираз "втратити обличчя", що є в багатьох мовах, означає втрату свого місця і статусу у визначеній ієрархії. У російській мові здавна вживається термін "лик" для характеристики зображення обличчя на іконі. Таким чином, із самого початку в понятті "особистість" був закріплений зовнішній, поверхневий соціальний образ, який індивідуальність приймає, коли грає визначені життєві ролі – деяка "личина", суспільне обличчя, звернене до оточуючих. Якість особистості в контексті професійної роботи педагога – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних передумов виконання діяльності, сам процес діяльності та його результатів, що різною мірою відповідні або невідповідні нормам професійно-педагогічної діяльності [6].

Надзвичайна роль особистості вчителя у вихованні учнів неодноразово підкреслювалась у різних дослідженнях. Так, наприклад, Г. Ващенко вбачав в особі вчителя, насамперед, носія ідеї українського національного виховання, здатного вкласти цю ідею в серця і розум молодого покоління [2].

С.Русова вважала, що вчитель впливає на своїх учнів своїм характером, веселим, енергійним; що він зобов'язаний бути громадянином і так наближати до життя шкільну науку, щоб уся громада бачила її користь і поважала таке навчання й самого вчителя [2].

В.Сухомлинський вказував на виключне значення особистості вчителя у процесі виховання дітей, на необхідність досконалого глибокого знання вчителем свого предмета; вважав, що педагогічна майстерність залежить від бажання вчити, від наснаги, від готовності до подолання труднощів; основною вимогою до педагога вважав любов до дітей [2].

Успішність діяльності вчителя визначається рівнем сформованості його особистісних та професійних якостей. Учені пропонують різноманітний набір особистісних якостей, важливих для організації педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Робляться спроби виділити найсуттєвіші з точки зору ефективності педагогічної взаємодії. Крім того, існує більш ніж 500 класифікацій професійно значущих якостей учителя. Важливо зазначити, що професійні якості особистості – це істотні психологічні характеристики, до яких певна професійна діяльність висуває підвищені вимоги. Високий рівень розвитку професійних якостей особистості педагога є важливою умовою, що забезпечує його високу продуктивність у педагогічній взаємодії з учнями.

Тож розглянемо перелік особистісних та професійних якостей, що висвітлено у сучасних дослідженнях науковців (див. табл.1).

Таблиця 1.

Особистісні та професійні якості вчителя

Особистісні якості	Професійні якості
емоційна стійкість (О. Пастюк, Б. Шиян)	гуманізм (М. Альошева, О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
відкритість (О. Пастюк, В. Андрущенко, І. Табачук)	емпатія (О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
оптимістичність (О. Духнович, А. Огнистий)	артистизм (О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
ввічливість (О. Духнович, О. Коломийцева)	тактовність (О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
сумлінність (П. Каптерєв, О. Духнович)	винахідливість (О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
витриманість (П. Каптерєв)	високі пізнавальні інтереси (О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
наполегливість (Н. Гришаєнко, О. Пастюк)	педагогічний такт (В. Крутецький, Д. Крюкова)
гуманність (О. Духнович, О. Пастюк, Н. Гришаєнко, П. Каптерєв, Б. Шиян, А. Маркова)	педагогічна спрямованість (О. Щербаков, А. Маркова)
здатність до доступного викладу навчального матеріалу (Ф. Гоноболін, Н. Волкова, К. Ушинський, В. Чайка)	наукова ерудиція (О. Щербаков, А. Маркова)
творчість (К. Ушинський, Ф. Гоноболін, Н. Гришаєнко, Л. Кравченко)	інтелект (А. Маркова, О. Щербаков)
воля (П. Каптерєв, В. Андрущенко)	емоційна стійкість (О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
організаторські здібності (Н. Волкова, О. Коломийцева, А. Огнистий, В. Чайка)	вміння планувати роботу (О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
змістовність, образність (Н. Волкова, О. Коломийцева, А. Огнистий, В. Чайка)	наполегливість (О. Щербаков)
переконливість мовлення (Н. Волкова, О. Коломийцева, А. Огнистий, В. Чайка)	сміливість (О. Щербаков)
здатність пов'язати навчальний предмет з життям (Н. Волкова, О. Коломийцева, А. Огнистий, В. Чайка)	чуйність (М. Альошева, О. Щербаков, М. Фіцула, Н. Кузьмина, В. Леві, Л. Мітіна)
спостережливість (Б. Шиян, Н. Волкова, А. Маркова)	самокритичність (П. Каптерєв, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, А. Маркова, З. Яхіна)
педагогічна вимогливість (В. Андрущенко, А. Огнистий,)	комунікативність (В. Крутецький, Н. Волкова, А. Джуринский, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов)
емпатія (Н. Гришаєнко, Б, Шиян)	організаторські здібності (В. Крутецький, Д. Крюкова)
комунікативність (В. Чайка, Н. Гришаєнко)	любов до предмета (В. Крутецький, Д. Крюкова)
рефлексивність (Н. Гришаєнко, Н. Волкова, О. Пастюк)	педагогічна спрямованість (А. Маркова, Л. Кравченко)
вміння вчити, виховувати, керувати, слухати (В. Андрущенко, Н. Волкова, А. Маркова)	педагогічне цілепокладання та мислення (А. Маркова, Л. Кравченко)
володіння культурою мовлення (А. Маркова, Н. Волкова, О. Коломийцева, А. Огнистий, В. Чайка)	педагогічна рефлексія і такт (А. Маркова, Л. Кравченко)
прогностичність (В. Андрущенко, Н. Волкова, А. Маркова, Є. Рогов)	моральність (А. Маркова, Л. Кравченко)
	інтелект (А. Маркова, Л. Кравченко)
	доброта (А. Маркова, Л. Кравченко)
	прагнення до творчості (Є. Рогов, В. Леві)
	емоційність та енергійність (Є. Рогов)
	працьовитість (Н. Волкова, А. Джуринський, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов)
	організаторські здібності (Н. Волкова, А. Джуринський, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов)
	культура поведінки і зовнішній вигляд (Н. Волкова, А. Джуринський, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов)
	управлінські здібності (Н. Волкова, А. Джуринський, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов)
	діловитість (Н. Волкова, А. Джуринський, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов)
	активність (Н. Волкова, А. Джуринський, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов)

Отже, більшість учених визначають такі особистісні якості: гуманність, відкритість, творчість, володіння культурою мовлення, рефлексивність, здатність до доступного викладу навчального матеріалу, організаторські здібності, змістовність, образність, переконливість мовлення, здатність пов’язати навчальний предмет з життям, володіння культурою мовлення, прогностичність. Крім того, майже всі науковці відзначають обов'язковість таких професійних якостей як: гуманізм, емпатія, артистизм, тактовність, винахідливість, високі пізнавальні інтереси, емоційна стійкість, вміння планувати роботу, чуйність, самокритичність, комунікативність, працьовитість, організаторські здібності, культура поведінки і зовнішній вигляд, управлінські здібності, діловитість, активність. Слід зазначити, що деякі якості різні науковці відносять і до особистісних, і до професійних. Наприклад, емоційна стійкість, гуманізм, емпатія, творчість, наполегливість, комунікативність, організаторські здібності, рефлексивність (див.табл. 1).

Враховуючи вище викладене, слід зазначити, що успішність педагогічної взаємодії значною мірою визначається особистісними якостями вчителя, проте професійні якості не можна відокремити від особистісних, оскільки особистість засвоює певні знання, вміння, навички через призму суб’єктності. Усі психолого-педагогічні та спеціальні знання проходять через внутрішній світ особистості, стають її надбанням і тільки потім втілюються в педагогічну практику. Тому проблему дослідження професійних якостей педагога необхідно розглядати невід’ємно від особистості вчителя.

Так, наприклад, такі особистісні якості як відкритість, спостережливість, здатність до доступного викладу навчального матеріалу, здатність пов’язати навчальний предмет з життям, тісно пов’язані із такими професійними якостями: артистизм, комунікативність, педагогічна спрямованість, наукова ерудиція.

Рефлексивність → самокритичність;

Прогностичність → управлінські здібності;

Здатність до доступного викладу навчального матеріалу → педагогічна спрямованість;

Здатність пов’язати навчальний предмет з життям → наукова ерудиція;

Для того, щоб визначити, які якості необхідні для реалізації навчального співробітництва, нами було проведено експериментальне дослідження особистісних та професійних якостей учителів, які реалізують навчальне співробітництво. Таким чином, було застосовано експертне оцінювання вчителів. Для здійснення експерименту обирались, перш за все, ті якості, що висвітлені у дослідженнях більшості науковців як такі, що притаманні педагогу-інноватору. *Особистісні якості:* ініціативність, відповідальність, емоційна стійкість, чуйність, позитивна відкритість, стриманість, толерантність, доброзичливість, креативність, гнучкість, упевненість у собі, почуття гумору, комунікабельність. *Професійні якості:* ціннісне ставлення до навчального співробітництва, зацікавленість результатами своєї діяльності, ціннісне ставлення до самовдосконалення, готовність використовувати та впроваджувати педагогічні технології, інноваційна відкритість, наявність глибоких знань з предмету, знання сучасних педагогічних технологій, знання основ педагогіки співробітництва, прагнення до здобуття нових знань, уміння формулювати навчальні проблеми, здатність до ведення навчального діалогу, уміння прогнозувати лінії розвитку діалогу, здатність до організації групової взаємодії, здатність до управління взаємодією дітей, управління конфліктною ситуацією, здатність виступати ініціатором взаємодії, здатність до критичного оцінювання власних дій.

Вчителям було запропоновано оцінити особистісні та професійні якості педагога, що реалізує принципи педагогіки співробітництва, за 10-бальною шкалою.

Отримана інформація була необхідна для підготовки вчителів до педагогічної взаємодії у подальшому, а також для визначення критеріїв готовності педагогів до реалізації педагогічної взаємодії у школі.

На основі дослідження нами були отримані наступні результати: найбільш високу оцінку отримали такі особистісні якості як доброзичливість, відповідальність, комунікабельність. Тож, можна вважати, що саме вони свідчать про гуманне ставлення вчителів. Особистісні якості, що найменш притаманні сучасним вчителям (ініціативність, гнучкість, емоційна стійкість) вказують на особисту потребу вчителя в організації педагогічної взаємодії (рис. 1).

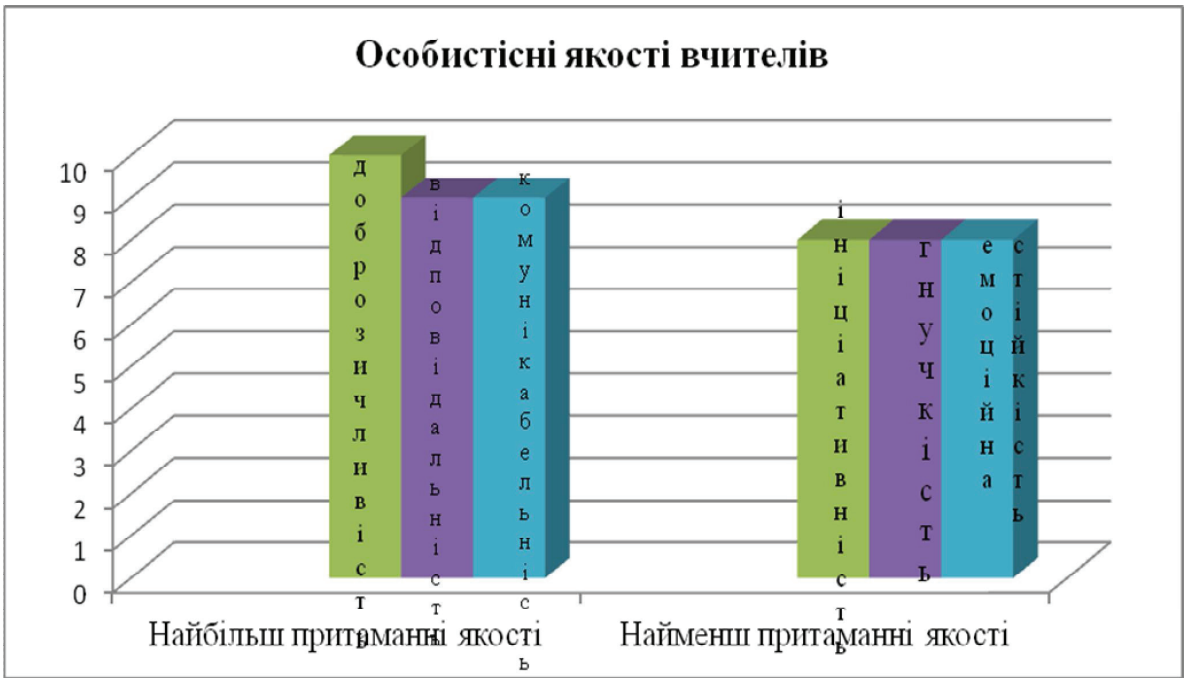


Рис. 1. Результати дослідження особистісних якостей вчителів початкових класів

Дещо парадоксально, але перелічені якості, що найменш притаманні сучасним вчителям, як раз виступають запорукою педагогічної взаємодії. Саме вони є певним спрямуванням на встановлення гармонійних відносин учителя з учнями. Проте вчителі концентрують свою діяльність на зовнішній оболонці процесу навчання, тобто на факті оволодіння учнями певними знаннями, не надаючи значення внутрішньому змісту процесу навчання - умовам оволодіння учнями цими знаннями, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у здобутті знань. Проте навіть якості, що виявилися найменш притаманними вчителям-інноваторам, мають оцінку вище половини максимального балу.

Такі професійні якості сучасних вчителів, як зацікавленість результатами своєї діяльності, прагнення до здобуття нових знань, наявність глибоких знань з предмету свідчать про знання історичних та концептуальних засад навчального співробітництва, технологій його реалізації. Інноваційна відкритість, уміння прогнозувати лінії розвитку діалогу, здатність до критичного оцінювання власних дій свідчать про рівень готовності вчителів до нововведень, мистецтво управління педагогічною взаємодією (рис. 2).

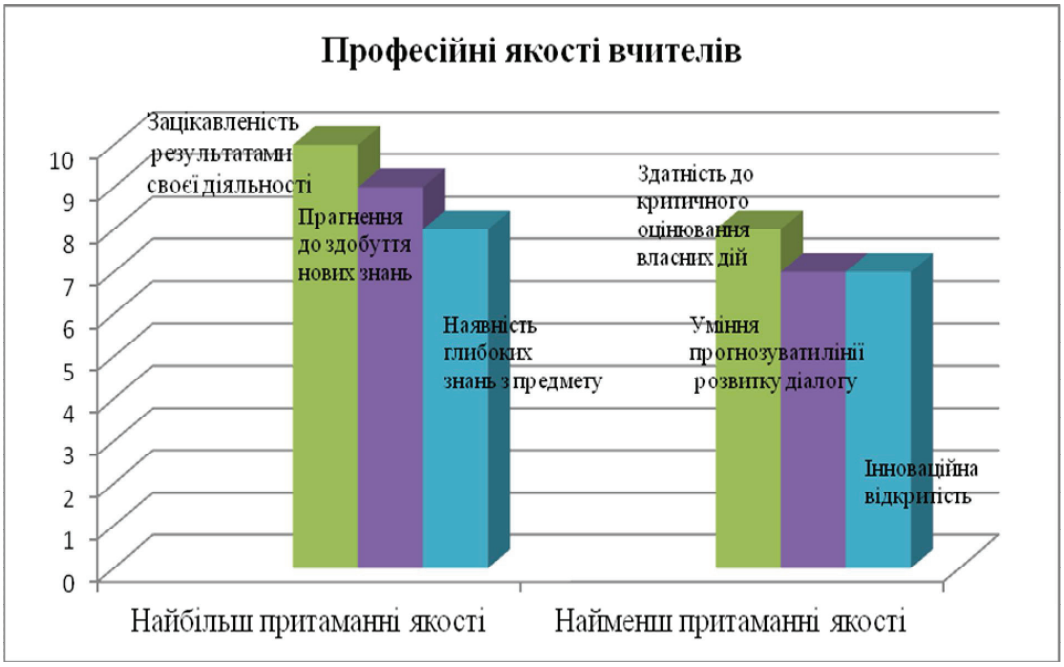


Рис. 2. Результати дослідження професійних якостей вчителів початкових класів

Таким чином, результати нашого дослідження довели, що сучасним вчителям, що реалізують навчальне співробітництво, притаманні якості, що обґрунтовані нами теоретично. Найбільш високу експертну оцінку отримали такі особистісні та професійні якості: доброзичливість, відповідальність, комунікабельність; зацікавленість результатами своєї діяльності, прагнення до здобуття нових знань, наявність глибоких знань з предмету. Найнижчу оцінку – емоційна стійкість, гнучкість, ініціативність, інноваційна відкритість, уміння прогнозувати лінії розвитку діалогу, здатність до критичного оцінювання власних дій.

У подальших дослідженнях плануємо визначити критерії, показники та розробити дидактичні умови організації педагогічної взаємодії вчителя та учнів у початковій школі.

Література і джерела

1. Алёшев Н.А. Формирование профессионально значимых качеств у буду-щих инженеров средствами физкультурно-спортивной деятельности : авто-реф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика дошкольного образования" / Н. А. Алёшев. – Йошкар-Ола, 2007. – 23 с.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост.Н.П. Калениченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
3. Гоноболін Ф.Н. Психологія: [навч. посібник] / Ф.Н.Гоноболін. — К.: Вища школа, 1975. — 264 с.
4. Гришаєнко Н. Про педагогіку співробітництва і особистість вчителя / Н.Гришаєнко // Дивослово - №3, 1994. – с. 36.
5. Пастюк О.В. Партнёрство детей и взрослых? А почему бы и нет!: монографія. / О.В.Пастюк. – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – 144 с.
6. Професійна освіта: словник / [уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
8. Щербаков А.И. Профессиограмма учителя физики средней школы / А.И.Щербаков. – М. : Изд-во МГПИ, 1979. – 134 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена современными изменениями в образовательной системе Украины, которые направлены на гуманизацию и демократизацию учебно-воспитательного процесса. Охарактеризованы профессиональные и личностные качества учителя, необходимые для организации педагогического взаимодействия с учащимися начальных классов в условиях гуманизации образования. Подробно рассмотрены взгляды ученых относительно классификации качеств личности учителя. В ходе экспериментального исследования выявлены личностные и профессиональные качества, которые в большей и меньшей степени присущи современным учителям.

Ключевые слова: личность, личностные качества, профессиональные качества, гуманизация.

Actuality of material presented in the article ia, caused by modern changes in the educational system of Ukraine, which aimed at humanization and democratization of the educational process. Characteristic of professional and personal qualities of teachers needed for the

organization of pedagogical interaction with primary school pupils in the humanization of education. Considered in detail the views of scientists on the classification qualities of a teacher. During the experimental research found personal and professional qualities that most and least characteristic of modern teachers.

Keywords: personality, personal qualities, professional qualities, humanism.

УДК 372.881.111.1

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Кравченко Тетяна Миколаївна
Габовда Анжеліка Міланівна
м.Мукачево

В даній статті автори розглядають важливість використання автентичних матеріалів під час навчання іноземної мови, оскільки це сприяє кращому оволодінню навичками усного мовлення, дають можливість дізнатися про особливості культури, традиції тієї чи іншої країни

Ключові слова: спілкування, автентичні матеріали, діалог, монолог, комунікативна ситуація.

Основою вивчення будь-якої мови є володіння не тільки лексичним матеріалом, граматикою, а насамперед вміння спілкуватися. Спілкування виявляє рівень словникового запасу, вміння грамотно будувати конструкції, проявляється соціокультурний аспект в залежності від теми та ситуації.

Спілкування іноземною мовою базується на засадах монологічного та діалогічного мовлення, що є базисом формування комунікативної компетенції. У сукупному застосуванні видів говоріння на основі оригінальних текстів, записів, тощо – слугують основою формування соціокультурної компетенції.

Завдяки співпраці між країнами і людьми, з різними традиціями,зростає потреба в спілкуванні, а це потребує істотних змін у підході до викладання оновленого змісту та методів навчання іноземними мовами.

Одним із важливих аспектів вивчення іноземної мови є оволодіння навичками усного мовлення [6]. Важливе значення у навчанні усної комунікації має організація самого акту спілкування. Його складовими елементами є вступ у спілкування і виявлення ініціативи, заохочення до спілкування і підтримання його і, нарешті, завершення спілкування. Володіння цими елементами дозволяє людям вступати в контакти і здійснювати спілкування та обмін інформацією в формі, прийнятій даним мовним колективом і закріпленій у традиціях народу – носія мови, що вивчається [14, с.89].

Істотною рисою діалогічного мовлення є те, що в його процесі учасник мовленнєвого акту виступає одночасно як мовцем так і слухачем. Воно виконує такі комунікативні функції як запит інформації – повідомлення інформації; пропозиція (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого; обмін судженнями / думками / враженнями; , взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору. Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу [7, с.146].

У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають самі по собі, тобто це природні ситуації. Та, здебільшого автори підручників, вчителі спеціально створюють комунікативні ситуації, моделюючи природні, через те, що останні виникають не постійно. Штучні комунікативні ситуації потребують певної деталізації зовнішніх обставин та умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких виступатимуть комуніканти, стосунків між ними тощо. М.В.Ляховицький та Є.І.Вишневський визначили, що комунікативні ситуації складаються з таких компонентів як комуніканти і їх суб'єкти; об'єкт (предмет) розмови; відношення суб'єкта до предмета розмови; умови мовленнєвого акту. Навчальні комунікативні ситуації створюються на уроці за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів. Вони мають на меті стимулювати мотивацію навчання, викликати інтерес до участі у спілкуванні, бажання найкраще виконати завдання. Отже, ситуативність є головним фактором, який є причиною виникнення діалогу та визначає його розвиток [3].

Організовуючи усно-мовне спілкування на уроці, слід мати на увазі, що воно може бути як таке, що імітує реальне предметне спілкування (наприклад, розіграш діалогів по аналогії), що представляють собою репродуктивний рівень мовлення; «симулюючим» спілкуванням в ситуаціях природної комунікації (наприклад, рольова гра) – репродуктивно-продуктивний рівень; автентичним (висловлювання від власної особистості) – продуктивний рівень мовлення [7, с.262-263].

Існують деякі труднощі побудови діалогу. Так, природній діалог – це завжди не підготовлене мовлення. Якщо початкову фразу можна підготовити заздалегідь, то передбачити хід висловлювань неможливо. Дуже важливо при формуванні лексичних та граматичних навичок формувати зв'язок між ситуацією, мовленнєвою задумкою і відповідними мовними засобами. Крім того, в діалозі співбесідники постійно міняються ролями. Для успішної побудови діалогу необхідно володіти навиками аудіювання. В природному діалозі між репліками співбесідників не буває розривів в часі. Така плавність розмови досягається завдяки складним процесам, які протікають в оперативній пам'яті. Слухаючи репліку співбесідника, ми з перших слів можемо здогадатися, що він скаже далі, намагаємося зрозуміти хід його думок і одночасно готові відповісти реплікою [13, с.117].

При навчанні говорінні в діалогічній формі особливу роль відіграють вміння учнів користуватися різного роду опорами: візуальними, слуховими, вербальними, невербальними, змістовими і смисловими, вміння створювати їх. Крім того, в зв'язку з можливістю непередбачуваності мовного партнера, спонтанністю мовлення, необхідністю швидкої реакції в процесі спілкування велике значення набувають компенсаторні вміння: вміння висловлювати думку різними засобами При навчанні діалогу на іноземній мові потрібно прагнути до того, щоб діалог протікав плавно як і на рідній мові. Увага співбесідників повинна розподілятися між тим, що говорить партнер, і тим , що потрібно йому сказати [8, с.70].

Навчаючи іноземної мови, для того, щоб забезпечити зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови та сприяти високому рівню її засвоєння, доцільно використовувати такі лінгвокраїнознавчі матеріали як:

– учбово-професійна сфера спілкування (оголошення по працевлаштуванню); розклад уроків; вирізки з газет і журналів про систему освіти, шкільні проблеми; рекламні проекти

різних навчальних центрів (курси іноземної мови, підвищення кваліфікації); програми різних заходів (музичних, образотворчих, спортивних);

– соціально-культурна сфера спілкування (запрошення на виставки, концерти, у музеї; програми екскурсій, турів, розваг під час літнього відпочинку; вхідні квитки на видовищні заходи; репродукції художніх творів; рекламні проспекти, довідники з ілюстраціями визначних пам'яток, карти-плани міст; програмки й афіші спектаклів, концертів, фестивалів, масових видовищ);

– побутова сфера спілкування (предмети побуту; проекти – реклами: готелів, кемпінгів, перукарень; схеми-плани усіх видів транспорту; проїзні квитки усіх видів транспорту; рахунки для оплати різних видів послуг);

– торгово-комерційна сфера спілкування (рекламні проекти різноманітних товарів; запрошення-реклами в ресторани, кафе, бари (із зазначенням різноманітних страв та послуг); меню замовлених страв, відомості про доставку їх додому, зазначення їхньої вартості; рецепти приготування національних блюд; рахунка за покупки, обіди, вечері);

– спортивно-оздоровча сфера спілкування (реклама оздоровчих центрів, спортивних комплексів; афіші про масові спортивні заходи; рекламні проспекти різних лікувальних заходів і засобів);

– сімейно-побутова сфера спілкування (листи, листівки, запрошення; візитні картки; бланки вітальних листівок у зв'язку з різними святами (народження, весілля, ювілей) [11, с.2].

Ці групи лінгвокраїнознавчих матеріалів можуть використовуватися вчителем як додатковий матеріал і не слід перенасичувати ними урок. Використовувати необхідно відповідно до теми, вікової групи, рівня сприйняття та можливостей використання на практиці.

Автентичність слід розглядати у контексті соціокультурної компетенції. На сучасному етапі вивчення іноземної мови не можливе без використання (автентичних) оригінальних матеріалів, які дають можливість дізнатися про особливості культури, традиції тієї чи іншої країни. Вчителі шукають і застосовують велику кількість різноманітних методів для того, щоб максимально ефективно забезпечити процес вивчення іноземної мови.

Краєзнавчі матеріали є автентичними матеріалами, які відіграють важливу роль у формуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема у діалогічному мовленні. У вітчизняній (В.Н.Бачерикова, Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров) та зарубіжній (Marie E.Barker, S.Basset, J.Brewster, A.Write) методичній літературі зазначається, що автентичні літературні твори можуть бути використані в якості оригінального типу навчальних матеріалів. Їх використання дозволяє реалізувати як комунікативну, освітню, розвиваючу мету навчання іноземної мови; сприяє встановленню позитивних взаємовідносин між іноземними мовами і тими, хто їх вивчає; слугує сильним мотиваційним фактором як в письмовій так і в усній формі тощо. [8, с.33-34].

За останні роки дедалі більше уваги приділяється проблемам автентичності в методиці навчання іноземних мов. Автентичним вважається текст, що не був призначений для навчальних цілей. Про це пишуть чимало авторів у США та Великобританії, зокрема такі, як С.Уоллес (Wallace C.), К.Морроу (Morrow K.), Л.Лієр (Lier L.) та інші. Однак поняття «автентичність» поширюється й на інші аспекти навчального процесу [1, с.39].

Автентичні матеріали замінюють собою реальну подорож до іншої культури. Вчителі, так само як і тексти, які вони вживають для навчання мові і знайомства з культурою, схильні до того, щоб розповідати про країну та її людей, ніж дати учням можливість самим дізнатись про це [19]. Бажаючи поділитись своїми знаннями, вчителі відмовляють учням в захопленні, яке приносить власне відкриття. Через те що, знайомство учнів з культурою відбувається через знання вчителя (або підручника), учні не взаємодіють з автентичним матеріалом безпосередньо, а натомість мають справу з чиїмось коментарем або аналізом цього матеріалу. Такий підхід не мотивує учнів до процесу власного відкриття, не мотивує роботу над мовою і розумінням культури. Ось чому оптимальнім виходом є забезпечення учнів не повним автентичним матеріалом для того, щоб він самостійно міг доопрацювати матеріал [5, с.2].

Значне місце серед автентичних матеріалів займають аудіо- та відеозаписи. Але ці записи повинні бути високої якості. Перед учнями постає ряд складностей, якщо вони стикаються із записами низької якості, які не становлять для учнів ніякої користі, маючи навіть і цікавий зміст. Важливою є тривалість запису. Учні найбільш вірогідно, будуть успішно сприймати іншомовне говоріння в уривках по одній-дві хвилини. Якщо потрібно використовувати програму, більшу за часом, тоді одна з перших вправ повинна допомогти визначити коротші уривки, щоб проаналізувати їх детальніше [5, с.3].

Говорячи про матеріали мовою оригіналу слід також згадати про автентичні тексти, пресу та Інтернет. Оригінальні тексти вирізняються цілим рядом особливостей, які можуть і повинні бути використані як основа для розвитку вмінь експресивного усного мовлення, як в діалогічній, так і в монологічній формах [12, с.28]. Важливу роль відіграють змістові аспекти тексту – культурологічна автентичність, інформаційна автентичність, які характеризуються тим, що ознайомлюють учнів із певними культурними особливостями країн та наявністю фактів, які спонукають інтерес до говоріння на дану тему [2, с.64].

В шкільних умовах вчителі мають змогу використовувати телебачення та відео. Проте слід пам'ятати, що відеоінформація сприймається інакше як слухова, тому потрібно дуже коректно користуватися нею і не перевантажувати учнів [9,с.11]. Специфіка відео полягає в тому, що вона дає можливість поєднати зорові та звукові образи типових обставин, запропонувати учням мовленнєву ситуацію, в якій вони за допомогою викладача можуть опинитися у ролі активних учасників комунікації [4, с.17]. Відеоматеріали створюють атмосферу реальної мовної комунікації, роблять процес засвоєння іншомовного матеріалу більш живим, цікавим, проблемним, переконливим та емоційним. Найбільш ефективно відеоматеріали можуть виступати при навчанні усного іншомовного мовлення [8, с.189-190]. При підготовці заняття з використанням відео вчителеві слід уважно переглянути фрагмент та відібрати певний лексико-граматичний матеріал, який підлягає засвоєнню, а також розробити завдання для мовної і мовленнєвої практики учнів [18, с.7].

Відбір країнознавчого матеріалу має бути зумовлений сферами та формами реального іншомовного спілкування учнів, реальним запасом мовних засобів, можливостями використання одержаної країнознавчої інформації, знаннями, якими учні оволоділи на уроках з основ наук, розмаїттям культур та сучасної дійсності країн, мова яких вивчається. Можна дібрати такий матеріал, який б містив автентичність, який представляє розмовний стиль повсякденного спілкування. Підібраними можуть бути тексти сучасних зарубіжних підручників, публіцистичні тексти, а також монологи та діалоги персонажів із художньої літератури, написані в стилі розмовної мови [21, с.25]. У процесі відбору автентичних матеріалів необхідно враховувати низку особливостей: відповідність віковим особливостям учнів та їх мовленнєвому досвіду; вміст нової та цікавої для учнів інформації; представлення різних форм мовлення; наявність надлишкових елементів інформації; здатність матеріалу викликати відповідний емоційний відгук; бажана наявність виховної цінності. Слід слідкувати за тим, щоб учні при складанні своїх власних діалогів не забували про норми етикету – на яку б тему не був діалог, він повинен починатися привітанням. Вміло складений діалог дозволяє уникнути роботи над препарованою моделлю. Діалог являю собою автентичний дискурс, навіть якщо він побудований на основі простої лексики та граматики. Добирання лексики та фразеології також відіграє важливу роль у досягненні автентичності [20].

Автентичні матеріали слугують засобом збагачення практики спілкування в діалогічній формі, засобом лексичного зба-

гачення. Візуальні матеріали спонукають в учнів інтерес до країни, носіїв мови. Спостерігаючи за жестами, мімікою учні також можуть використати їх у діалогічному спілкуванні для експресії висловлювання та теми дискусії. Слід також пам'ятати, що застосування автентичних матеріалів – це не самоціль, тому вирішальний успіх залежить від професійної майстерності викладача. Проблема створення живих ситуацій набирає нового змісту в умовах автентичного оточення. Адже вчителю не потрібно штучно створювати ситуації, тим більше що неприродні ситуації не завжди позитивно сприймається учнями у зв'язку з браком спонукальних мотивів діяльності [10, с.12]. Автентичні матеріали мають ряд переваг, серед яких слід виділити часте ілюстрування більш повних ситуацій і скорочують час пояснення, привертають увагу учнів і допомагають сконцентруватися, вносять інтерес до уроку, допомагають створити асоціативну мовну пам'ять, якщо реалії підібрані методично правильно, то вони здатні породити дискусію . Недоліки використання автентичних матеріалів полягають у великому обсязі часу, який необхідно витратити на пошук цікавого та доступного матеріалу та кожен автентичний матеріал необхідно адаптувати до уроку: зробити глосарій, коментарії тощо [17, с.62].

На уроках іноземної мови ефективним є застосування домашнього читання. Як відомо, більшість підручників з іноземної мови містять автентичні адаптовані тексти, хоча за бажанням вчителя і за запропонованою програмою і планом може використовуватися додаткова література. Перевага такого застосування автентичного матеріалу полягає в тому, що тексти хоч і адаптовані проте містять свій певний відсоток слів, які учням треба засвоїти. Тексти на домашнє читання слугують прикладом для порівняння іноземної та рідної мови: вживання конструкцій, фразеологізмів, особливості перекладу, значення соціокультурних елементів. При читанні оптимальним засвоєнням тексту є виконання різного роду завдань в тому числі і на діалогічне мовлення [19].

Отже, в процесі навчання іноземної мови слід використовувати автентичні матеріали. Це сприяє кращому оволодінню навичками усного мовлення та вмінню спілкуватися. Але вчителям не слід перенасичувати їх використання, при формуванні і розвитку навичок діалогічного мовлення слід приділяти увагу його особливостям.

Література і джерела

1. Гусак Т. Робота з автентичними навчальними текстами / Т.Гусак, Т.Гужва // Рідна шк. – 2004. – №3. – С.64-65
2. Дембновецька К.В. Автентичні тексти на уроці / К.В.Дембновецька // Англійська мова та літ. – 2008. – №35. – С.28
3. Диалогическая речь. Материал из Litopisi.Ru «Время вернуться домой» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://letopisi.ru/index.php/Диалогическая_речь>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Корнелюк С. Відео на уроках англійської мови / С.Корнелюк // Англійська мова та література. – 2003. – № 35. – С.17-18
5. Любченко О.С. Автентичні матеріали на уроці / О.С.Любченко // Англійська мова та література. – 2003. – № 22-23. – С.2-4
6. Малюська З.В. Навчання діалогічного мовлення / З.В.Малюська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.confcontact.com/dec/Maluska.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е. випр. / [Кол.авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої] – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Методика обучения иностранным языка в средней школе: (Отв. ред. М.К.Колкова) – СПб.: КАРО, 2006. – 224 с.
9. Настольная книга преподавателя иностранного язика: Справ.пособие / Е.А,Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько и др. – М.: Выш. шк. 1992. – 445 с.
10. Неділько А.Г. До питання застосування автентичних матеріалів для вивчення іноземної мови / А.Г.Неділько // Іноземні мови. – 1998. – №4. – С.11-12
11. Політикіна Н.І. Використання автентичних текстів під час навчання усного мовлення / Н.І.Політикіна // Англійська мова та література. – №7. – С.2-3
12. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе / Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
13. Сащак Н. Розмовляємо із задоволенням. Основи формування навичок діалогічного мовлення в студентів / Надія Сащак // Іноземні мови в шк. – 2006. – №5. – С.117-121
14. Старков А.П. Обучение английскому языку в средн.шк. Пер. с рус. / А.П.Старков – К.: Радян. шк., 1979 (IV кв.).
15. Тернопільський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навч. Посібник / О.Б.Тернопільський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
16. Царькова В.Б. Типологические признаки речевых упражнений / В. Б. Царькова // Иностр. яз. в школе. – 1980. – № 3. – С. 46-55.
17. Черняковська Л. Використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов / Л.Черняковська, Т.Гусак // Рідна шк. – 2007. – №3. – С. 62-63
18. Шкіль В.В. Використання відео на уроках англійської мови / В.В.Шкіль // Англійська мова та література. – 2006. – № 31. – С.6-8
19. Alejandro G. Martinez Authentic Materials: An Overview / G.Alejandro. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
20. Lifts M. Development of Dialogue Speech Skills (using materials from fiction) [Електронний ресурс] / M.Lifts – Режим доступу: <http://eng.1september.ru/2001/07/1.htm >. – Загол. з екрану. – Мова англ.
21. Loveday L. The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language / L.Loveday. – Oxford: Pergamon, 1982. − 196 p.

В данной статье авторы рассматривают важность использования аутентичных материалов при обучении иностранному языку, поскольку это способствует лучшему овладению навыками устной речи и пониманию культуры народа, язык которого изучается.

Ключевые слова: общение, аутентичные материалы, диалог, монолог, коммуникативная ситуация.

The authors have considered the importance of using authentic materials in the teaching of foreign languages, as it promotes better skills for speaking and understanding the culture of the people, whose language is studied.

Key words: communication, authentic materials, dialogue, monologue, communicative situation.

УДК 371. 134: 372. 48

СУЧАСНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Кузьма-Качур Марія Іванівна
м.Мукачево

У статті представлено результати аналізу сутності понять дефініції «система підготовки студентів до краєзнавчої роботи» та власна їх інтерпретація на основі узагальнення сучасних вимог суспільства.

Ключові слова: середовище, краєзнавство, краєзнавча робота, край, професійна підготовка, система, система підготовки студентів.

Розвиток України як самостійної держави викликав помітні зрушення в системі навчання й виховання молоді. Багато теоретико-методичних питань сучасної підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи в початковій школі не можна глибоко осмислити без урахування надбань вітчизняної педагогічної думки й навчально-виховної практики та визначення її понятійного апарату.

Краєзнавча підготовка студентів є одним із завдань педагогічного вузу. Вона обумовлена як професійними вимогами – необхідністю формування у майбутніх учителів навичок (організаційних, методичних) у залученні підростаючого покоління до збереження скарбниці природних багатств і соціально-економічного розвитку, так і необхідністю розв'язання проблем сьогодення, які пов'язані з навчанням і вихованням школярів. За висловлюванням М. Кострици, В. Обозного, «краєзнавство в руках творчо працюючого вчителя є одним із важливих засобів залучення учнів до активної навчально-пізнавальної і громадської роботи» [6, с.60].

В останні роки проводяться дослідження, спрямовані на науковий супровід краєзнавчої роботи в початковій школі. Так, І. Соколова досліджувала ефективність краєзнавчо-туристської роботи в початкових класах, запропонувала окремі підходи до методичного ознайомлення молодших школярів з природою. Методика туристсько-краєзнавчої роботи з молодшими школярами розглядається М. Рафалюк та Н. Андрощук. Дидактичні умови і методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках у початковій школі аналізується Н. Огієнко.

Проте у вищезазначених працях краєзнавча підготовка вчителя не розглядається як компонент системи його професійно-педагогічної освіти. У зв'язку з цим постала необхідність у визначенні змісту поняття «система підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі».

Метою нашої статті є – аналітико-синтетичний аналіз трактування понять «система підготовки студентів до краєзнавчої роботи» та власна їх інтерпретація в сучасних умовах.

Школі сьогодні не вистачає педагогічної взаємодії, коли діти і вчитель пов'язані між собою цікавою справою. Такою загальною справою може стати краєзнавча робота, яка тісно пов'язана із навколишнім середовищем: природою та соціумом.

Поняття «середовище» у сучасній філософії трактується так: 1. Навколишній світ (поняття, введене І. Теном). При цьому вносяться певні корективи в дане поняття: «в даний час середовище розглядають як протилежний полюс природженої здатності, як простір і матеріал для розвитку, за допомогою яких здатність прокладає собі шлях прямо або опосередковано. 2. Оточення, сукупність природних умов, від яких залежить існування» [12].

Навколишнє середовище педагогами справедливо пов'язується з «образом» простору, зайнятого дитячо-дорослою колективністю, з уявленням про сьогодення, минуле і майбутнє, його ролі в місцепроживанні і за його межами. При цьому найважливішими виявляються контексти як самого колективу – етичні, естетичні, духовні, так і зовнішні – природні, соціокультурні» [4, с.72].

Соціальне середовище відіграє вирішальну роль у формуванні особистості вихованців. Причому не тільки макросередовище (умови існування, що оточують людину, в суспільстві), але і мікросередовище – умови, створені безпосередньо в освітній установі. Педагогічно грамотно організоване мікросередовище при формуванні особистості викликає інтерес і бажання впливати на її характер, що активізує процес виховання.

Природне та соціальне середовища та їх вплив на формування особистості дозволяють нам виділити краєзнавство як комплексну науку, що поєднує в собі відомості природознавчі (у свою чергу комплексні), історичні, мистецтвознавчі, з історії літератури, науки і тощо. Консолідуючим є той факт, що всі ці відомості стосуються однієї місцевості, одного і того ж середовища проживання дитини – рідного краю. І їх може бути безліч.

За своєю суттю краєзнавство найбільш наближене до географії. Відомості в обох науках об'єднуються за територіальною ознакою. Але географія, на відміну від краєзнавства, не надає такого великого значення значним постатям, історії науки, історії літератури, історії мистецтва (зокрема архітектури). Безперечно, що у цьому аспекті краєзнавство ближче стоїть до історії ніж географія.

Краєзнавство як педагогічна проблема завжди викликала у дослідників величезний інтерес, оскільки немає іншого такого всеосяжного засобу освіти і виховання людини, яке включало б природу і історію, господарство і політику, культуру і життєдіяльність людей рідного краю. Підтверджує цю думку вислів С. Шмідта, який визначає суть терміну «краєзнавство» як науку і науково-популяризаторську діяльність, форму суспільної діяльності і метод пізнання від часткового до загального, виявлення загального і особливого; як метод, що спирається на міждисциплінарні наукові зв'язки, враховує не тільки висновки наукових теорій, але і первинні спостереження звичайної життєвої практики. Краєзнавство – школа пізнання, школа виховання, виховання культури, школа становлення і закріплення уявлень про взаємозв'язки в природі, про взаємозв'язки природи і суспільства, школа виховання пошани до досвіду старших, до наших витоків. Нарешті, краєзнавство – це не тільки пізнання краю, історії краю, це не тільки вивчення шляхів цього пізнання у минулому, але це і спосіб освоєння історичного досвіду [13, с.12–13].

У цьому визначенні підкреслено багатоаспектність змісту краєзнавства, в якому полягає основна особливість і проблема його наукового визнання.

Поняття «краєзнавство» мало різний зміст. У 20-х роках XX ст. воно розглядалося як метод синтетичного вивчення якої-небудь визначеної відносно невеликої території, що виділяється за адміністративними, політичними або господарськими ознаками. У 30-х роках краєзнавство визначалося як «громадський рух, що об'єднує місцеве трудове населення, яке бере активну участь в соцбудівництві усього краю на основі усебічного його вивчення». Були також висловлювання про нього як про особливу науку, предмет викладання. А. Барков зазначав, що «краєзнавство є комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і з спеціальними методами дослідження, які спрямовані у своїй сукупності до наукового і всебічного пізнання краю…» [1, с.80].

С. Совгіра у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що у всіх напрямках краєзнавчої діяльності є загальний предмет вивчення – край. Поняття «край» – умовне і залежить від того, хто і з якою метою його вивчає. «Для школи край, як правило, – район, відомості про який можуть бути використані як міс-

цевий матеріал», – вказує О. Даринський або «край – будь-яка місцевість, навіть незначна за розміром, яка тяжіє до будь-якого географічного об'єкта (міста, річки та ін.)» [9, с.19]

Аналізуючи енциклопедичні тлумачення сутності краєзнавства, можна зробити висновок, що і в сучасних, і в словникових та енциклопедичних виданнях радянського періоду краєзнавство трактується як «всебічне вивчення частини країни (області, району, міста) переважно місцевим населенням» [2; 3; 8] або «краєзнавство – комплексна галузь знань про певну територію (край)» [3].

У педагогічній енциклопедії краєзнавство визначено як дидактична категорія: «краєзнавство в школі – вивчення учнями на уроках і в позаурочний час природи, соціально-економічного і культурного розвитку місцевого краю – шкільного мікрорайону, села, міста, району, області» [8, с.518]. Таким, на нашу думку, що може відображати сутність краєзнавства в початковій школі, є визначення П. Іванова: «… доступне і посильне для учнів, всебічне і багатогранне за формами пізнання місцевого краю...» [5, с.172].

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику подає таке трактування терміну: «Краєзнавство – освітньо-виховна робота, яка полягає у всебічному вивченні на уроках і в позакласній роботі частини країни (області, району тощо)» [10, с.179]. Тут же ми знаходимо тлумачення слова «краєзнавчий» – такий, що «стосується до краєзнавства» [10, с.460] та «компонент» – «складова частина чого-небудь, складник» [10, с. 446]. В подальшому ми користуватимемось цими термінами як синонімами.

У публікаціях останніх років знаходимо нове більш глибоке тлумачення терміну «краєзнавство», що включає в себе краєзнавчий імператив: «...людина, яка народилася і виросла на рідній землі має почуття обов'язку перед нею, яке генетично закладається в основу моралі з дитинства».

Узагальнюючи значення краєзнавства та краєзнавчого компоненту навчального процесу у формуванні особистості людини, ми прийшли до висновку, що краєзнавство (в цілому) – це найбільш раціональний засіб у пізнанні загальних закономірностей природи і соціуму шляхом ознайомлення учнів з навколишнім середовищем, яке дає можливість розвивати їх практичні уміння і навички та краще осмислити явища навколишньої дійсності. Краєзнавчий компонент як складова частина навчально-виховного процесу сприяє кращому ознайомленню із природою, історією, традиціями рідного краю, підсилює національну спрямованість цього процесу.

Отриманий під час краєзнавчої роботи матеріал озброює вчителя засобами, які сприяють тому, щоб нові знання стали результатом власної розумової діяльності дітей, глибокому взаємозв'язку між предметами і явищами дійсності. У цьому велику роль відіграє поєднання слова вчителя з об'єктами і явищами природи, матеріалами архівів, творами письменників та художників тощо.

Вищезазначені міркування привели нас до узагальненого визначення терміну «краєзнавча робота», під яким ми розуміємо комплексний засіб всебічного розвитку підростаючого покоління в активному пізнанні і доступному поліпшенні навколишнього світу і самих себе у процесі занять краєзнавством .

У педагогічній науці закріпилася думка, що основними напрямами підготовки майбутнього вчителя є комплекс методологічних, педагогічних проблем, які ставляться перед студентами, розв'язуються ними через залучення їх до практичної педагогічної діяльності. Саме в процесі педагогічної діяльності підвищується рівень їх професіоналізму. Тому з метою визначення змісту робочого поняття звертаємося до трактування вченими поняття «краєзнавча підготовка», яка вужча за змістом, але близька до проблеми нашого дослідження. Існують різні підходи до трактування поняття «професійна підготовка». Зокрема, «підготовка – запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [3, с. 767].

Так, О.Абдулліна, Н.Кузьміна, Н.Тализіна та ін. зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів – процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. О. Абдулліна вважає, що загальнопедагогічна підготовка вчителя – це процес учіння студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок. Система загальнопедагогічних знань, умінь і навичок є загальною, єдиною необхідною кожному педагогу, зокрема, вчителю початкової школи для реалізації його соціально-професійних функцій.

У педагогічній енциклопедії сутність «професійна підготовка» подається як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь» [8, с. 573].

Визначаючи різні трактування дефініції «професійна підготовка», ми узагальнили термін «професійна підготовка майбутнього фахівця» у такій редакції: це процес засвоєння соціального досвіду (соціальної культури), елементами якого є: знання, накопичені людством; досвід здійснення відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісних стосунків.

Результатом професійної підготовки вчителя до краєзнавчої роботи є краєзнавчі знання, уміння і навички. Крім того, майбутній учитель усвідомлює взаємовплив його краєзнавчої підготовки на результати майбутньої професійної діяльності, свою роль у житті рідного краю, моральну спрямованість краєзнавчих знань. Він вчиться дивитись на навколишній світ не очима споживача, а очима творця, діяча, активного учасника перетворень, вдосконалення навколишнього життя. У процесі пізнання рідного краю поглиблюються патріотичні почуття майбутнього учителя, який має бути готовий до цілеспрямованого, активного використання можливостей краєзнавства в навчальному процесі початкової школи.

Усе, зазначене вище, дозволяє встановити, що майбутні вчителі, оволодівши краєзнавчим компонентом професійно-педагогічної освіти, розуміючи його значення в цілісному педагогічному процесі школи, повинні знати:

- основи різнобічних фактичних знань про рідний край;
- різноманітні погляди вчених, педагогів на проблему краєзнавства;
- психолого-педагогічні можливості краєзнавства;
- сутність, зміст, принципи і провідні методи краєзнавчої освіти і виховання школярів;
- форми і методи формування краєзнавчого світогляду як складової частини наукового світогляду;
- вміст у змісті кожного навчального предмета краєзнавчого компонента, встановлювати взаємозв'язки між ними.

Змістом практичного компонента професійно-краєзнавчої підготовки майбутніх учителів є уміння:

- удосконалювати тематичну структуру програм, виділяти узагальнюючі теми краєзнавчого характеру;
- чітко окреслювати взаємозв'язки теоретичних концепцій предметних галузей з основними компонентами змісту краєзнавчої освіти;
- планувати краєзнавчу діяльність учнів і передбачати такі форми роботи, які сприятимуть формуванню громадянина, патріота;
- ефективно використати краєзнавчі знання на різних етапах уроку, в позаурочній і позашкільній діяльності;
- розробляти міжпредметну структуру провідних ідей і понять;
- розробляти міжпредметні форми навчання і виховання (інтегровані уроки, екскурсії, рольові ігри, олімпіади, вікторини тощо), де можливе цілісне охоплення краєзнавчих знань

і проблем;
- організовувати різноманітну практично-дослідницьку діяльність учнів з вивчення малої батьківщини;
- організовувати посильну природоохоронну діяльність;
- формувати у школярів моральне відношення до рідного краю;
- визначати екологічне втручання людини в довкілля, основи раціонального природокористування і охорони природи;
- проводити краєзнавчу просвіту батьків.

Крім того, майбутній учитель, як пропагандист краєзнавства, повинен мати такі якості:
- бути громадянином і патріотом рідного краю;
- усвідомлювати універсальну цінність малої батьківщини як джерела духовних сил людини;
- усвідомлювати необхідність знань і умінь в галузі краєзнавства в майбутній професійній діяльності;
- мати і розвивати інтерес до різних сторін життя рідного краю;
- відчувати потребу і прагнення поповнювати свої знання і удосконалювати уміння;
- адекватно оцінювати свою професійну готовність до реалізації краєзнавства в школі.

Багатопредметна підготовка вчителя початкової школи до майбутньої професійної діяльності є цілісним процесом, об'єднаним спільністю педагогічних цілей, завдань, функцій, спрямованих на досягнення кінцевого результату. Тому відбір і побудова змісту краєзнавства, як невід'ємної складової вказаної цілісності, ґрунтується на її органічному зв'язку і взаємодії з гуманітарною і соціально-економічною, математичною і природничонауковою, загальнопрофесійною і предметною підготовкою.

Отже, під підготовкою майбутнього учителя початкової школи до краєзнавчої роботи у ЗОШ І ступеня ми розуміємо складовий компонент системи професійно-педагогічної освіти, який включає ціннісний, змістовий, процесуальний і результативний компоненти, що забезпечують засвоєння інтеграційних знань про рідний край, оволодіння уміннями його самостійного пізнання і позитивного перетворення у поєднанні з методикою використання краєзнавчого матеріалу в навчанні і вихованні учнів.

Взаємозв'язок теоретичних знань і практичної діяльності призводить до розуміння реальної необхідності знань, уміння їх застосовувати в особистій діяльності, сприяє усвідомленню місцевих проблем. Зміст практичної діяльності в галузі краєзнавства повинен ґрунтуватися на наукових знаннях: природних, суспільних, гуманітарних. Уміння застосовувати ці знання в процесі вивчення малої батьківщини, реальна практична діяльність з вивчення своєї місцевості ведуть до зміцнення теоретичних знань.

Системний підхід, що став в освіті нормою, актуалізується через розуміння суті категорії «система» як генезисно-функціональної структури, де окрім складових елементів мають найважливіше значення зв'язки між ними, що дає підстави використати поняття як показник системного характеру досліджуваної структури. Ці ідеї розглядалися в працях Р. Арцишевського, С. Балашової, К. Гуза, Б. Ермолаева, В. Ільченко, Н. Моісеєва та інші.

Поняття «система» в контексті нашого дослідження не передбачає історіографію його сутності, тому ми більше схилялись до сучасних трактувань. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «система» подається як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь. Сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» [3, с.1126].

У філософському трактуванні поняття «система» (від грец. *system*-складене з частин, поєднане) означає сукупність елементів, які знаходяться у відношенні, пов'язані між собою й утворюють зумовлену цілісність та єдність [11, с.427–428].

Однією з основних характеристик системи визнавалась її цілісність, що стосувалася не стільки самої системи, скільки способу її дослідження як внутрішньо-активного цілого. Для того, щоб система могла функціонувати, кожний з її елементів має володіти загальною якістю, специфічною саме для неї. Об'єднуючись, усі елементи утворюють єдину спільність, яка має свої ознаки й специфічні відношення з іншими системами. Усе це доводить цілісність системи, де кожний елемент суттєво залежить від інших, а його зміна впливає на зміну всієї системи. Тому найбільше смислове навантаження у системних дослідженнях припадало на поняття «зв'язок». Це пояснювалося тим, що наявність стійких зв'язків між елементами та їхніми властивостями зумовлювала стан взаємовизначеності елементів і підсистем у системі.

Враховуючи викладене, під поняттям «система професійної підготовки вчителя» ми розуміємо єдність структури, змісту і цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих, умінь та навичок при використанні конкретного матеріалу на уроках, в позаурочній діяльності з учнями у початковій школі.

До ключових аспектів відноситься необхідність цілеспрямованої орієнтації засвоєння знань студентами та оволодіння ними професійними уміннями і навичками, які сприятимуть розвитку і становленню соціальної особистості в освітньому просторі.

Узагальнення змісту досліджуваного терміну вимагає створення цілісної єдності структури, змісту і цілей навчання та виховання студентів, способів реалізації набутих знань з краєзнавства, умінь та навичок при використанні краєзнавчого матеріалу на практиці.

В цілому ж краєзнавчу роботу можна охарактеризувати як інтеграційний компонент змісту освіти учнів, тобто це є система знань про рідний край і діяльність учнів з його пізнання та позитивного перетворення, що сприяє реалізації загальнодидактичного принципу зв'язку навчання і виховання з життям з урахуванням провідних тенденцій у сучасній освіті. До основних умов успішної організації і розвитку краєзнавчої роботи відноситься реалізація організаційно-методичної системи професійної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до цього виду діяльності, що і передбачається планом наших досліджень.

Література і джерела

1. Барков А. С. Ещё о научном краеведении /А.С.Барков // Вопросы методики и истории географии. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 80–86.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М.Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – Т.1. – 623с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
4. Екологічна енциклопедія. Т.2. / відп.ред. Стаценко Є. І. – К. : Центр екол. осв. та інформ., 2007. – 826 с.
5. Иванов П.В. Педагогические основы школьного краеведения / П.В.Иванов. – Петрозаводск: Карел.кн. изд-во, 1966. – 182с.
6. Кострица М.Ю. Шкільна краєзнавчо-туристична робота: навч.посіб. /М.Ю.Кострица, В.В.Обозний. – К.: Вища школа, 1995. – 223 с.
7. Обозний В.В. Краєзнавство : навчальний посібник-практикум / В. В. Обозний. – К. : Міжн. фін. аген., 1997. – 265 с.
8. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А.И.Карлова – М.: Сов. Энциклопедия, 1988. – Т.3. – 880 с.
9. Совгіра С.В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Світлана Василівна Совгіра. – Умань, 1999. – 188 с.
10. Український педагогічний словник / за ред. С.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М : Политиздат, 1987. – С. 427–428.
12. Чтения об искусстве. Пять курсов лекций, читанных в школе изящных искусств в Париже. – 5-е испр. изд. (1904г., 0kb). – Режим доступу: http://

fictionbook.ru/author/ippolit_adolf_tyen/. – Заголовок з екрану. − Мова рос.
13. Шмидт С. Краеведение – это всегда краелюбие : об истории, современном состоянии и перспективах развития / С.Шмидт // История. – 2004. – № 22. – С.4–11

В статье представлено результаты анализа сущности понятий определения «система подготовки студентов к краеведческой роботе» и собственная их интерпретация на основе обобщения требований современного общества.

Ключевые слова: середа, краеведение, краеведческая работа, край, профессиональная подготовка, система, система подготовки студентов.

The article represents the results of analysis the nature concepts definition «system of training students to regional studies work» and own interpretation of this results on the basis of generalization modern society's demands.

Key words: environment, regional studies, regional work, land, professional preparation, system, system of training students.

УДК 371.132:37.03+378.016:94

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В РОБОТУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Лалак Наталія Володимирівна
м.Мукачево

У статті висвітлюються питання інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Автором аналізуються труднощі та обґрунтовуються шляхи впровадження інклюзії в роботу навчальних закладів освіти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, загальноосвітній навчальний заклад, інклюзивне навчання, індивідуальний навчальний план.

Починаючи з кінця XX століття в Україні під впливом міжнародної практики формується нова система освіти для дітей з обмеженими можливостями. Одним з основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство, основою якої є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти. Стратегічна мета цього процесу – формування нової філософії суспільства, державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Організація інклюзивного навчання вимагає пристосування до потреб дитини з особливими потребами не тільки приміщення, відповідно об лаштованого робочого місця для занять, а й програмово-методичного забезпечення, надання додаткових послуг такій дитині, організації індивідуального підходу до неї.

Останніми роками сучасні вітчизняні науковці, зокрема В.Бондар, О.Волошина, Т.Євтухова, І.Іванова, А.Капська, В.Ляшенко, А.Полударова, М.Сварник, О.Столяренко, П.Таланчук, В.Тесленко, І.Холковська, Є.Холостова, О.Хорошайло, Т.Черняєва, А.Шевцов та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми інтеграції дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Мета статті – дослідити теоретичні аспекти даної проблеми та обґрунтувати шляхи впровадження інклюзії в роботу навчальних закладів освіти.

Інклюзивний загальноосвітній навчальний заклад – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в шкільному середовищі [6].

Він повинен будуватися на таких принципах:

- Всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують.
- Школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання.
- Забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами.
- Діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.
- Вони є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками [2].

Завданнями інклюзивної школи є не тільки створення умов для розвитку хворих дітей серед здорового середовища однолітків та формування толерантного відношення батьків, вчителів та учнів до дітей з обмеженими можливостями, але й досягнення повної освітньої інтеграції, що незмінно веде до прогресу. Основним – побудувати систему, що задовольняє потреби кожного.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця адміністрації навчального закладу, вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів. Співпраця батьків, вихователів та спеціальних педагогів може створити максимум можливостей для успіху і дати повну картину сильних та слабких сторін у розвитку дитини. Це забезпечувало б можливості для обговорення всіх точок зору і надання дитині різнопланові підтримки, сприяло б зростанню та навчанню всіх дорослих, які працюють разом.

Як показує досвід, у сучасних навчальних закладах, на жаль, практично в кожному класі сьогодні навчаються діти з так званими особливими потребами. До таких учнів належать діти з розладами зору, слуху й мовлення, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, емоційно нестійкі діти. Перед педагогом постає нелегке завдання побудувати навчально-виховний процес так, щоб діти почувалися комфортно й упевнено. Для цього необхідно знати психолого-педагогічні особливості дітей, методи й форми роботи з ними.

Ключовими особами у забезпеченні навчання кожної дитини є вчителі. Їм в першу чергу потрібно отримати додаткову спеціальну освіту у вищих навчальних закладах, оскільки окремі педагоги будуть не готові навчати дітей з особливими освіт-

німи потребами. У роботі з дітьми вони повинні шукати стежку до внутрішнього потенціалу учня і допомогти йому усвідомити свою індивідуальність, а також допомогти іншим прийняти її як належність. Вчителю потрібно керуватись певними принципами, працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами:

- дотримання прав дитини;
- надання державних гарантій у сфері соціального обслуговування;
- забезпечення рівних можливостей щодо отримання соціальних послуг і їхньої доступності для дітей;
- доступність всіх видів соціального обслуговування;
- орієнтації соціального обслуговування на індивідуальні потреби дитини-інваліда;
- пріоритетність заходів із соціальної адаптації дітей-інвалідів [3].

Вчителі, в класі яких є діти з особливими потребами, ведуть індивідуальний навчальний план. Це документ, що містить детальну інформацію про дитину та послуги, які вона має отримувати. Зазвичай в індивідуальному навчальному плані містяться такі компоненти:

1) інформація про дитину загального характеру: ім'я дитини, її вік, адреса, телефон, імена батьків, порушення розвитку, дата зарахування дитини до школи, термін дії ІНП;

2) поточний рівень знань і вмінь дитини. Наводяться відомості про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень і досліджень: її вміння, сильні якості, стиль навчання (особливо якщо один зі стилів домінує), що дитина не вміє робити, у чому їй потрібна допомога тощо. У плані має бути зазначено, що турбує батьків. Має бути наведена інформація щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до успішного навчання у звичайному класі. Усі ці відомості мають бути максимально точними, оскільки вони є підґрунтям для подальшої розробки завдань;

3) цілі та завдання. Саме вони мають допомогти дитині опанувати певними знаннями й уміннями. Вони мають відповідати поточному рівневі розвитку учня. У визначенні цих цілей і завдань беруть участь усі особи, причетні до роботи з дитиною.

Цілі – це твердження щодо бажаного результату. Вони можуть стосуватися знань, умінь, поведінки і мають бути чітко сформульовані, висловлені через позитивні твердження та бути зрозумілими всім, хто їх читає.

Завдання – це необхідні проміжні кроки на шляху до окресленої цілі, написані зрозумілими та простими термінами.

У плані має бути визначено, хто, що, коли і як має робити. Цілі визначають у всіх сферах, де спостерігаються відставання в розвитку (інтелектуальний, соціальний та емоційний розвиток, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо);

4) спеціальні та додаткові послуги. У навчальному плані мають бути передбачені заняття з відповідними фахівцями (з логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами). Учителі та фахівці співпрацюють над інтегруванням додаткових послуг у навчальний процес. Іноді учень потребує більш інтенсивних або особливих послуг, які можуть надаватися лише у відповідному середовищі (наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури тощо). У цьому випадку доцільно домовитися з відповідним закладом, який може надавати такі послуги. В індивідуальному навчальному плані має бути визначена кількість і тривалість занять фахівців з дитиною;

5) адаптації \ модифікації. Відповідна адаптація середовища дає змогу дітям з особливими потребами навчатись у звичайному класі. Розроблюючи план, варто звернути увагу на необхідне облаштування середовища; використання належних навчальних методів, матеріалів та обладнання; урахування сенсорних та інших потреб дитини;

6) термін дії ІНП. Зазвичай індивідуальний навчальний план розробляють на 1 рік. Однак, члени групи з розробки ІНП (батьки, адміністратор, учитель та ін.) можуть у будь-який момент запропонувати провести збори, щоб модифікувати план або скласти новий. Це може виявитися необхідним, наприклад, якщо:

- дитина досягла поставленої мети;
- у дитини виникають труднощі при досягненні визначених цілей;
- надійшло прохання збільшити кількість послуг дитині;
- дитину переводять до іншої школи;
- у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

Традиційно розробку ІНП починають одразу після приходу дитини до класу, а термін дії плану закінчується через рік. Водночас можна варіювати цей процес, пристосовуючи його до загального шкільного планування;

7) інформація про прогрес дитини. Невід'ємною складовою процесу розробки ІНП є оцінка та збирання відомостей про успіхи учня. При цьому можуть збиратися зразки робіт дитини, результати спостережень, контрольні листки, описи поведінки, результати порівняння з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо.

ІНП розробляється командою, до складу якої входять: педагоги, які працюють з дитиною, фахівці, які будуть залучені до навчально-виховного процесу, батьки дитини та керівники закладу освіти. Складений та узгоджений з усіма членами команди індивідуальний навчальний план підписують директор закладу та батьки. Відповідальність за реалізацію індивідуального плану лягає на всіх членів команди. Відстеження перебігу виконання цілей, окреслених в індивідуальному навчальному плані, покладається на заступника директора[4].

Таким чином, сучасна інклюзивна школа вимагає: формування позитивної громадської думки, законодавчого, нормативно-правового, наукового та навчально-методичного забезпечення й термінової підготовки кадрів, підвищення фахового рівня педагогів саме в цьому напрямі. Інклюзія у освітньому навчальному закладі неможлива без толерантного ставлення усіх учасників освітнього процесу одне до одного.

Література і джерела

1. Горбатюк О.Ф. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в загальноосвітню початкову школу / О.Ф.Горбатюк // Розкажіть онуку. – 2008. – № 8. – С.3-10
2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / А.Колупаєва // Практика управління закладом освіти. – 2010. - № 4. – С. 52-56.
3. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу / Академія педагогічних наук. Інститут дефектології / За ред. В.І.Бондаря, Л.С.Вавіної. – К., 1996. – 36 с.
4. Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами // Завуч. – 2009. - № 19 (липень). – С. 12-20
5. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки // Соціальний педагог. – 2009. – С. 25-29
6. Сабєльнікова С. Досвід упровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі [Текст] / С.Сабєльнікова // Практика управління закладом освіти. – 2009. - №10.
7. Ярмощук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / І.Ярмощук // Шлях освіти. – 2009. № 2. – С. 24-28

В статье рассматриваются вопросы интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях. Автор анализирует трудности и обосновывает способы внедрения инклюзии в работу учебных

заведений.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, общеобразовательное учебное заведение, инклюзивное обучение, индивидуальный учебный план.

The article highlights the integration of children with special educational needs in secondary schools. The author examines the difficulties and justifies the ways of implementing inclusion in the work of educational establishments.

Keywords: children with special educational needs, secondary school, inclusive education, individual educational plan.

УДК 81'243-057.875:37.016

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Леган Вікторія Петрівна
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена тим що, іноземна мова дедалі активніше набуває статусу соціально-економічного і політичного механізму порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах їх життєдіяльності. Глобалізація яка має тенденцію до посилення, висуває перед освітою складне завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, виробити уміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей. Аналіз сучасних підходів до проблеми вивчення іноземних мов у ВНЗ, свідчить, що існує тенденція до розв'язання таких основних протиріч: необхідності засвоєння певної кількості стереотипних мовних структур та розвитку творчих здібностей; потребою постійно отримувати інформацію від викладача, бути під його контролем, неможливістю обмежити цей контроль через специфіку самого предмета та необхідністю відпрацьовування у студента навичок самостійної роботи.

Ключові слова: іншомовна комунікація, іноземна мова, професійне оточення, комунікативні навички, когнітивна та комунікативна проблема.

Проблема оволодіння іноземними мовами залишається однією з головних як для учнів так і для студентів ВНЗ оскільки зростає потреба у кваліфікованих спеціалістах які здатні професійно спілкуватись іноземною мовою. Її вивченням займались такі іноземні науковці як: Д.Хаймс (D.Hymes) [12], М.Свейн (M.Swain) [13], серед вітчизняних вчених такі як: Р.П.Мильруд [5], С.Ю.Ніколаєва [6], О.П.Петращук [7], І.Б.Красноголова [3], Л.В.Щерба [10] та ін.

Метою нашої статті є розглянути проблеми навчання іншомовній комунікації студентів немовних факультетів.

Метою викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» є опанування ними такого рівня знань, навичок і вмінь, який забезпечуватиме необхідну для фахівця комунікативну спроможність у сферах професійного та загально-побутового спілкування в усній і письмовій формах. Програма навчальної дисципліни має професійно-орієнтований характер і є складовою частиною підготовки майбутніх фахівців різних сфер.

Самостійна робота студентів є основною формою навчальної позааудиторної роботи студента, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом без безпосередньої участі викладача. Метою самостійної роботи є засвоєння студентами навчальної програми в повному обсязі та послідовне формування у студентів самостійності як риси характеру, що відіграє важливу роль у формуванні сучасного фахівця вищої кваліфікації, здатного до креативного мислення, вільного орієнтування в інформаційному просторі та прийняття важливих самостійних рішень у нестандартних професійних ситуаціях.

А між тим розвиток самостійного творчого мислення та вміння самостійно працювати у процесі вивчення іноземних мов нерозривно пов'язані між собою. Так, вітчизняний вчений О.Токменко піддає глибокому аналізу ідеологічну спрямованість глобалізації при вивченні іноземних мов [9]. Так, І.Ситдикова у своєму дослідженні підкреслює важливість використання комп'ютера та Інтернету для раціонального вивчення іноземної мови [8].

Основним завданням в оволодінні іноземною мовою є здобуття учнівською молоддю такого рівня комунікативної компетенції, який дозволив би користуватися іноземною мовою в певній галузі професійної діяльності. При цьому йдеться не про формування елементарних навичок іншомовної комунікації, а про володіння спеціальною лексикою в межах вимог професійної діяльності фахівця. Завдання навчальної дисципліни полягає у вивченні, вдосконаленні й подальшому розвиткові знань, навичок і вмінь з іноземної мови в різних видах мовленнєвої діяльності:

– *Аудіювання.* Метою навчання аудіюванню є становлення механізму сприйняття усної іншомовної інформації, формування здатності розуміння діалогічних та монологічних висловлювань носіїв мови і як результат – опанування умінь і навичок іншомовного спілкування у межах професійної та загальнопобутової тематики.

– *Навички спілкування.* Завдання полягає у формуванні та розвитку навичок цілеспрямованого монологічного та діалогічного мовлення у межах основних комунікативних типів мовлення: повідомлення, розповідь, опис, переконання, схвалення, осуд тощо, а також оволодіння тактикою мовлення. Студент повинен володіти навичками діалогічного мовлення, необхідними для участі в бесіді проблемного характеру, пов'язаній з професійною діяльністю, у веденні переговорів та наукових дискусій, а також вільно спілкуватися у межах побутової тематики та ситуацій, пов'язаних з перебуванням у закордонному відрядженні.

– *Читання.* Завдання полягає в оволодінні та розвитку навичок оглядового, інформативно-пошукового та глибинного читання на матеріалах оригінальної наукової літератури за фахом, фахових періодичних видань, преси та художньої літератури. Навички оглядового читання мають забезпечити вміння прогнозувати тематику тексту за ключовими словами, узагальнити отриману інформацію та виділити основний зміст тексту. Інформативно-пошукове читання передбачає вміння знаходити необхідну інформацію на різних рівнях структури тексту (речення, абзацу, всього тексту і макротексту (газетна сторінка, журнал)), прослідкувати розвиток теми та виділити інформацію, що розкриває і уточнює головні положення змісту тексту.

– *Переклад.* Усний і письмовий переклад з іноземної мови на рідну може використовуватися як засіб опанування іноземної

мови, прийом розвитку навичок і вмінь читання та ефективний спосіб контролю повноти і точності розуміння. Для формування навичок перекладу необхідні деякі відомості про особливості мови і стилю, а також теорії і практики перекладу наукової і технічної літератури: поняття перекладу, еквівалент і аналог, перекладацькі трансформації, компенсації втрат при перекладі, контекстуальні заміни, багатозначність слів, збіг і розбіжності значень інтернаціональних слів, «фальшиві друзі перекладача» тощо.

– *Анотування й реферування.* Навчання анотування і реферування (рідною й іноземною мовами) має бути спрямоване на вироблення навичок і вмінь оформлення отримуваної інформації. Анотування й реферування використовується також як прийом контролю щодо розуміння тексту. Практичним заняттям з анотування й реферування має передувати засвоєння деяких теоретичних засад, таких як призначення, структура та особливості мови анотації і реферату, види анотацій (описова, реферативна) і рефератів (реферат-конспект, реферат-резюме, оглядовий реферат). В результаті студент повинен уміти складати іноземною мовою анотації та реферати до наукових статей, доповідей, матеріалів досліджень тощо.

– *Письмо.* Завдання полягає в оволодінні орфографічно і пунктуаційно правильним письмом як одним із засобів комунікації. Студент повинен вміти також скласти іноземною мовою конспект, план чи тези до прочитаного, викласти на письмі зміст прочитаного чи почутого, написати повідомлення, доповідь, дослідження тощо.

Таким чином, після опанування навчальною дисципліною «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» студенти повинні:

знати:
- лексику загального та професійного вжитку, а також відповідну професійну термінологію;
- граматичні конструкції, необхідні для побудови відповідних висловлювань;
- тематичний краєзнавчий матеріал;
- соціальні аспекти використання іноземної мови (особливості привітань, звертань, народної мудрості, ідіоматичних виразів);
- орфографічні норми іноземної мови.

вміти:
- читати та розуміти оригінальні тексти за професійною тематикою;
- висловлюватися на теми, пов'язані з майбутньою спеціальністю, аргументуючи свою точку зору та наводячи приклади «за» і «проти»;
- висловлюватися на знайомі теми або теми повсякденного спілкування;
- вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається;
- спілкуватися у простих і звичайних ситуаціях, де необхідний простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичайні теми;
- чітко розуміти основний зміст нормативного мовлення на теми, пов'язані із майбутньою спеціальністю та на теми повсякденного спілкування;
- писати есе чи короткі доповіді, узагальнюючи інформацію із оригінальних текстів за професійною тематикою;
- писати особисті листи, прості зв'язані тексти на знайомі теми або пов'язані з особистими інтересами.

володіти:
- різними видами мовленнєвої діяльності та використовувати їх у різних сферах спілкування (суспільна, особиста, освітня, професійна) [1].

Намагаючись сформувати у майбутніх фахівців особистісне ставлення до вивчення іноземної мови як засобу професійного спілкування із зарубіжними партнерами й колегами, спираючись на основні принципи контекстного навчання, викладачі залучають їх до обговорення різноманітних ситуацій, що вимагають як монологічного, так і діалогічного мовлення. Активному засвоєнню майбутніми фахівцями основ та етики професійного спілкування також сприяють методи навчання іноземної мови через діалог, дискусію, коментар, рольові ігри, case-studies, ведеться робота з відео-і аудіо-матеріалами.

Метою проведення рольових ігор і case-studies є підвищення професійної компетенції студентів, розвиток аналітичного мислення, подолання мовного бар'єру, розвиток швидкості мови. При проведенні рольових ігор та case-studies використовуються методичні рекомендації до їх організації та структурування [2].

Програма АМПС (англійська мова для професійного спілкування) [11] рекомендована Міністерством освіти і науки України, призначена для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з різних спеціальностей, враховує Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти щодо рівнів володіння мовою, компетенцій користувача, можливих контекстів користування мовою, процедур складання програм та контролю результатів навчання. Програма є загальною за характером і може використовуватись для різних спеціальностей та спеціалізацій професійної підготовки студентів. Її зміст організовано відповідно до професійних умінь загального характеру, необхідних у різноманітних професійних сферах і ситуаціях. Ці вміння проявляються в різних типах мовленнєвої поведінки. Перевага надається тим навчальним потребам, що найбільше забезпечують адекватну мовленнєву поведінку студентів у їх майбутній професійній діяльності. У такий спосіб будуть задоволені реальні навчальні та професійні потреби студентів. У кожній сфері виникають різні професійні ситуації, які можна описати за такими параметрами:
- місце і час, де/коли вони відбуваються;
- установи або організації, структури і заходи яких контролюють більшість того, що, як правило,відбувається;
- дійові особи, особливо у їхніх відповідних соціальних та професійних ролях;
- об'єкти (живі й неживі) навколишнього середовища;
- події, що відбуваються;
- операції, які виконуються дійовими особами;
- дискурс, що має місце в рамках ситуації;
- канали комунікації (напр., телефон, електронна пошта, спілкування віч-на-віч і таке інше).

У типовій програмі неможливо подати повний перелік професійних ситуацій, оскільки їх надто багато. Ось чому у таблиці 1 наведений лише зразок мовленнєвих умінь та професійних ситуацій, в яких вони використовуються, для того щоб проілюструвати, яким чином мова служить професійним потребам [11].

Таблиця 1.

Зразок мовленнєвих умінь та професійних ситуацій

Загальні професійні рубрики	Загальні професійні ситуації	Загальні вміння
Персональна ідентифікація	Встановлення контактів чи стосунків	Телефонні розмови, написання електронних повідомлень, листів,читання з метою пошуку необхідної інформації (напр., про можливих партнерів)

Загальне робоче оточення і повсякденна робота	Співбесіда (працевлаштування), повсякденна адміністративна діяльність (напр., розробка проекту, планування, складання бюджету, аналіз, оцінювання, контроль і допомога, моніторинг, дослідження, тлумачення і т.д.)	Розуміння та написання резюме, супроводжуючих листів, рекомендацій участь у співбесідах, заповнення бланків з відомостями про себе та організацію розуміння і складання ділової документації (звітів, листів, доповідних записок і таке інше), організація та внесення змін в організацію проведення зустрічей і засідань, планування наступних заходів і завдань, ведення та розуміння протоколів, ведення обліку, участь у дискусіях, презентація і передача інформації надання й отримання зворотної інформації, відповідь на телефонні дзвінки
Стосунки з колегами і клієнтами	Засідання, зустрічі, бізнес-ланчі, спілкування через Інтернет, дискусії на робочому місці, переговори, світські події	Дискусії на професійні теми і дозвілля, обмін інформацією з різних питань, робота з кореспонденцією (листи, електронні повідомлення), відповідь на телефонні дзвінки
Ділові подорожі	Турагентство, аеропорт, залізничний вокзал і таке інше. На борту літака, судна,в поїзді і таке інше. В готелі, ресторані, банку, на пошті і т.д.	Запит інформації, попереднє замовлення та бронювання, здійснення формальностей під час подорожі (напр., проходження митного і паспортного контролю). Заповнення бланків (напр., заява на отримання візи). Знаходження та вміння користуватися інформацією, необхідною під час подорожі (розклади, об'яви, Інтернет-сторінки). Реєстрація і виписка з готелю. Обробка кореспонденції та відповідь на телефонні дзвінки.
Міжнародні конференції, зустрічі, дискусії	До початку конференції: зустрічі, дискусії. Під час конференції: зустрічі, дискусії. Після конференції: зустрічі, дискусії.	Обробка кореспонденції та відповідь на телефонні дзвінки. Підготовка заходів. Заповнення бланків (напр., заяви на участь у конференції). Презентації, виступи. Читання доповіді. Участь в дискусії. Ведення протоколу засідання. Ведення нотаток, звіт про конференцію, засідання. Спілкування.
Здоров'я та особиста безпека	У лікаря, в аптеці. Невідкладна допомога. Робоче місце. Подорож.	Запис на прийом до лікаря. Усвідомлення правил техніки безпеки. Дотримання інструкцій та попереджень. Обробка кореспонденції та відповідь на телефонні дзвінки. Знаходження спеціальної інформації в різних джерелах.
Контракти та угоди	Працевлаштування. Страхування. Угоди про надання послуг. Партнерство/ співробітництво	Укладання угод. Усвідомлення пунктів контракту. Обговорення контрактів. Обробка кореспонденції та відповідь на телефонні дзвінки.
Компанія/ інформація про галузевий підрозділ	Структура. Результати роботи. Продукція/ послуги/процес. Штат. Політика. Реклама.	Презентації. Обмін інформацією. Знаходження інформації в різних джерелах.
Питання професійного та академічного характеру	Лекції, семінари, практикуми, консультації. Бібліотека. Заняття в аудиторії.	Знаходження інформації в різних джерелах. Мовлення та письмо з навчальною метою. Заповнення бланків (напр., заява про участь у навчальному курсі за кордоном).
Продукція і послуги	Продаж. Купівля	Обробка замовлень. Знаходження інформації в різних джерелах.

Прагматичні потреби ділового та повсякденного спілкування стають дедалі важливішими, тому теоретичні засади вивчення іноземної мови стають менш важливими. У реальному житті людина засвоює слова під час комунікативної діяльності. Спілкуючись, людина набуває досвіду, узагальнює його і таким чином поповнює свій словниковий запас.

Отже, навчання студентів немовних спеціальностей іноземній мові має свою специфіку як стосовно цілей навчання, так і стосовно вибору методів та прийомів роботи в процесі їх професійної підготовки [4].

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням проблеми навчання іншомовному професійному спілкуванню студентів певних спеціальностей.

Література і джерела

1. Бартош О.П. Іноземна (англійська) мова (за професійним спрямуванням): Навчально-методичний комплекс для спеціальності 7.13010201 «Соціальна робота» / Олена Павлівна Бартош. – Ужгород: УжНУ, 2011. – 39 с.
2. Вовк О.І. Система вправ для інтенсивного навчання граматичного аспекту англомовного спілкування / О.І.Вовк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.05.2012: <http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_autors_vovk_ai> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Красноголова І.Б. Формування мотивів навчання та особливості контингенту студентів / І.Б.Красноголова // Вісник Вінницького політехнічного. інституту. – 1998. − № 4. – С.91-95
4. Кузнєцова І.В. Про один із сучасних підходів до вивчення іноземних мов у ВНЗ / І.В.Кузнєцова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.05.2012: <http://studentam.net.ua/content/view/8389/97> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Мильруд Р.П. Введение в лингвистику. Introduction to linguistics: Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов / Р.П.Мильруд. − М.: Дрофа, 2005. − 144 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / С.Ю.Ніколаєва. − К.: Ленвіт, 2002. − 328 с.
7. Петращук О.П. Тести з читання та аудіювання англійською мовою у початковій школі / О.П.Петращук, О.П.Петренко // Іноземні мови. − 1997 − №3. − С.55-60
8. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу (Використання комп'ютера та Інтернету для раціонального вивчення мови, на матеріалі франкофонних

сайтів) / І.Ситдикова // Іноземні мови в навчальних закладах. − 2004. − № 1. − С.116-119
9. Токменко О. Європа національних мов і Європа багатомовності (Мови в професійній освіті: ключові концепції) / О.Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. − 2003. − № 3. − С.12-16
10. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные язики / Л.В.Щерба. − 3-е изд., испр. и доп. — СПб: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2002. − С.111-129
11. English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities: Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Т.І.Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
12. Hymes D. On communicative competence / D.Hymes. − Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. - 213 p.
13. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development / M.Swain // In S.Gass, C.Madden (Eds.) Input in Second Language Acquisition. − New York: Newbury House, 1985. − PP.235-256

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тем, что, иностранный язык все активнее приобретает статус социально-экономического и политического механизма взаимопонимания между различными представителями мирового сообщества в различных сферах их жизнедеятельности. Глобализация которая имеет тенденцию к усилению, выдвигает перед образованием сложную задачу: подготовить молодое поколение к жизни в условиях многонационального и поликультурного пространства, выработать умение общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей. Анализ современных подходов к проблеме изучения иностранных языков в вузе, говорит, что существует тенденция к решению следующих основных противоречий: необходимость усвоения определенного количества стереотипных языковых структур и развития творческих способностей необходимости постоянно получать информацию от преподавателя, быть под его контролем, невозможностью ограничить этот контроль специфики самого предмета и необходимостью отработки у студента навыков самостоятельной работы.

Ключевые слова: иноязычная коммуникация, иностранный язык, профессиональное окружение, коммуникативные навыки, когнитивная и коммуникативная проблема.

Relevance of the material presented in this paper lays in the fact that foreign language acquires the status of socio-economic and political mechanism of mutual understanding between representatives of the international community in various areas of their life. The globalization that tends to increase, brings to the formation a challenge: to prepare young people to life in a multiethnic and multicultural space to develop the ability to communicate and cooperate with people of different nationalities. Analysis of current approaches in teaching foreign languages in the higher school indicates the tendency to address the following major conflicts: the necessity of mastering a certain amount of stereotyped language structures and the development of creative abilities to continually receive information from the teacher, to be under his/her control, the inability to limit the specificity of this control of the subject and the need for working out the student skills of independent work.

Key words: foreign language communication, foreign language, vocational environment, communication skills, cognitive and communicative problem.

УДК 316.614:379.8

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лещук Галина Василівна
м.Тернопіль

На сучасному етапі проблема соціалізації підлітків у різних видах позашкільної діяльності, зокрема в дозвіллєвій, та характеру їх впливу на успішність соціалізації в підлітковому віці залишається недостатньо вивченою, а отже, актуальною. У статті проаналізовано суть дозвіллєвої діяльності як фактора соціалізації підлітків, розкрито шляхи оптимізації процесу соціалізації підлітка в процесі дозвілля.

Ключові слова: соціалізація, підліток, дозвілля, вільний час.

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап суспільного розвитку характеризується трансформацією соціально-економічної, політичної, культурно-освітньої та інших сфер життєдіяльності. Результатом цього стає зміна якісної основи громадської свідомості, в якій відображаються новітні реалії життя. Разом з цим, сучасність характеризується також загостренням багатьох суперечностей, нестійкістю та різноманітністю орієнтацій і установок, що вносить в життя певну напруженість та викликає появу негативних тенденцій у процесі соціалізації підростаючої особистості.

Практика показує, що сучасні інститути соціалізації не забезпечують повного задоволення потреби формування у підлітків ціннісних орієнтацій, суспільно схвалюваних нормативних уявлень, світоглядних переконань та життєвих позицій. Причина цього – одностороннє бачення ними процесів навчання і виховання, яке реалізується через систему “суспільство-діти”, в той час як сучасність вимагає актуалізації системи “діти-суспільство”, і обумовлює появу та поглиблення маргінальності підростаючої особистості.

Внаслідок системних соціально-економічних перетворень, які призвели до трансформації цінностей, поширеним явищем у сучасному українському суспільстві є порушення процесу соціалізації підлітків. Тому особливо актуальними стали дослідження, пов’язані з проблемою соціалізації в підлітковому віці та з пошуком ефективних засобів її оптимізації.

Актуалізації вивчення проблеми соціалізації підлітків сприяли праці вітчизняних та зарубіжних вчених (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Бурлачук, І.Кон, М.Корнєв, Н.Максимова та інші), в яких розкриті загальні теоретико-методологічні, соціально-психологічні проблеми становлення особистості:

Підліток є активним суб’єктом соціалізації, його соціальна активність спрямована на засвоєння нових зразків поведінки та самотрансформації. Тому найбільш успішно підліток розвивається в умовах соціально значущої та цікавої для нього діяльності, зокрема, дозвіллєвої. Особливості та педагогічні мож-

ливості сфери дозвілля, соціалізації особистості та її творчого розвитку в умовах культурно-дозвіллєвої діяльності вивчали А.Сасихов, Є.Смірнова, Ю.Стрельцов, Т.Сущенко, В.Тріодін, Г.Фролова, В.Чепелєв. Особливості процесу соціалізації особистості у вільний час досліджували Б.Брилін, О.Мудрик, М.Лукашевич, Н.Маслова та інші.

Мета статті: вивчити вплив дозвіллєвої діяльності на процес соціалізації підлітків.

Серед факторів, які забезпечують стимулювання процесу соціалізації підлітків, важливе місце має належати соціально-культурній дозвіллєвій діяльності. Досвід історичного розвитку суспільства переконливо свідчить про послідовно зростаючу роль культурного дозвілля в духовному приєднанні людини до соціуму, в соціалізації і культурній адаптації особистості, у зміцненні суспільних зв'язків між людьми.

Характерним на даному етапі є новий підхід і до культури в цілому, і до організації культурно-дозвіллєвої діяльності. Зростає усвідомлення того, що вільний час і дозвілля ефективно сприяють формуванню високої духовності, громадянськості, фізичної досконалості, задоволенню інтересів і потреб молоді у спілкуванні, творчому розвитку, соціалізації особистості, а правильна його організація здатна пом'якшити соціальну напругу, навіть перевести її в безпечне русло. Організація дозвілля розцінюється як стабілізуючий фактор суспільства.

Не можна ототожнювати поняття "дозвілля" з поняттям "вільний час". Вільний час набуває форми дозвілля, але не зводиться цілком до нього. Для дозвілля насамперед характерні пасивно видовищні форми проведення вільного часу. У рамках дозвілля в основному здійснюється споживання культури, а не її творення: людина прагне задовольнити свої потреби в насолоді, задоволенні, розвазі. Доз

Дозвілля – це сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні і духовні потреби індивіда в основному відновлювального характеру [1].

На відміну від природної основи відновлення сил людини, дозвілля є специфічним, соціальним способом регенерації цих сил. До дозвілля можна віднести такі види занять як читання, перегляд телепередач, відвідування кінотеатрів, театрів, концертів, спілкування з друзями, заняття спортом, розваги, прогулянки, ігри, пасивний відпочинок тощо, що характеризуються в основному самоособистісною спрямованістю їх змісту.

Діяльність вищого рівня – це заняття у вільний час, за допомогою яких людина розвиває і реалізує свій творчий потенціал, бере участь у виробництві матеріальних і духовних цінностей, найбільш ефективно удосконалює себе як особистість. Слід також зазначити таку закономірність: і в сфері дозвілля, і в сфері вільного часу домінує якесь основне заняття. Якраз воно і виступає основою всіх інших видів занять і активно впливає як на їх тривалість, так і на частоту.

Вільний час має дві складові:

- час, що використовується на необхідну суспільну, творчу й іншу діяльність;
- власне дозвілля.

Вільний час є частиною позаробочого часу в межах доби, тижня, місяця і року. Він становить значну частину соціального часу і тісно пов'язаний в кількісному і змістовному відношенні з робочим часом. Вільний час починається там, де закінчується не тільки робота на виробництві чи в установі, а й усяка інша турбота про підтримку фізичного буття людини. Тобто під вільним часом розуміють такий час, що не зайнятий безпосередньо продуктивною працею, а залишається вільним для задоволень, для дозвілля, для вільної діяльності і розвитку. Вільний час у цьому сенсі виступає як простір для людського розвитку [1].

Аналіз стану проблеми свідчить: дозвілля дітей і молоді є актуальною проблемою, бо дозвілля з фактора, що розвиває особистість, за умови його нераціонального використання, некваліфікованого керівництва, перетворюється у силу, під впливом якої руйнується, деградує особистість.

В Україні більшість теоретичних і практичних аспектів проблеми вільного часу, зокрема підлітків, потребує сьогодні подальшого осмислення і теоретичної розробки. Особливу увагу заслуговує вивчення питання щодо участі дітей у соціально-культурній діяльності.

У науковій літературі набуло широкого розповсюдження поняття "культура дозвілля". Йдеться про соціальну цінність, культурний зміст дозвілля, його значущість для індивіда. Якісним показником дозвіллєвої діяльності є соціокультурна активність особистості, яка, в свою чергу, характеризується розвиненою детермінацією, творчим ставленням до дійсності [5].

Набувають розвитку культурологічні і соціально-культурні концепції дозвілля, згідно яких дозвілля розглядається як сфера освіти і виховання особистісної та соціальної культури, особистих і громадянських якостей, розширення культурного кругозору і обміну культурними цінностями, ознайомлення з культурно-історичною спадщиною кожного народу.

Досить тісними на сучасному етапі є взаємозв'язки культурно-дозвіллєвої та соціально-педагогічної діяльності. І це досить закономірно: вони тісно пов'язані в повсякденній практиці і мають багато спільного в своїх теоретичних позиціях.

Культурно-дозвіллєва діяльність відкриває педагогіці широкий простір для реалізації її соціальних функцій, а педагогіка надає заняттям в сфері дозвілля розвиваючу спрямованість. За допомогою скоординованих дій створюються передумови для кращого розуміння механізмів формування особистості в сфері вільного часу і більш ефективного використання в цих цілях різноманітних засобів і методів організації культурного дозвілля.

Змістовним і організаційно-технологічним ядром соціально-культурної діяльності є культурно-дозвіллєва діяльність. Соціально-культурну діяльність можна вважати спадкоємницею культурно-освітньої роботи, яка на етапі демократичного реформування розсталася з довголітньою політичною ангажованістю [5, с.68]. Нова діяльність за досить короткий час набула цілого ряду позитивних якостей – вона стала більш органічною, увійшла до системи повсякденної культури. В ній більше уваги стало приділятися проблемам організації дозвілля, активізувалося відродження фольклорних традицій. Але не обійшлося і без деяких недоліків. "Серйозною помилкою в реформуванні колишньої культурно-освітньої роботи на перших етапах перебудови, – як відзначає відомий російський вчений Ю.Стрельцов, було небезпечне обмеження цілей, завдань і змісту культурно-дозвіллєвої діяльності, що прийшла їй на зміну. На цьому шляху ми досить швидко розгубили традиції інформаційно-просвітницької і виховної роботи. В умовах посиленої деідеологізації зовсім припинилась необхідна для будь-якого суспільства діяльність з громадянського формування особистості" [5, с.68].

Сьогодні відбувається посилення процесів, в результаті яких починають активно зближуватися одна з одною культурна, освітня і соціальна сфери суспільного життя. Це повинно об'єктивно вивести проблему наповнення змісту культурно-дозвіллєвої діяльності зі штучно обмежених рамок і підштовхнути її до поліфункціонального розвитку.

Для соціалізації підлітків культурно-дозвіллєва діяльність має в своєму арсеналі велику кількість різноманітних специфічних прийомів і форм виховного впливу, які грунтуються на соціальному досвіді учнів і спираються передусім на творче, продуктивне мислення, унісонне та полемічне спілкування учнів один з одним та вчителем. Як показує досвід, найбільш ефективними методами стимуляції і мотивації інтересу до громадської, суспільно-корисної діяльності є диспути, рольові ігри, створення ситуації апперцепції (опора на життєвий досвід), створення ситуації пізнавальної новини, цікавості.

Сьогодні все більше стає очевидним, що організація дозвілля підлітків повинна включати не тільки розвиток їх інтересів, залучення до художньої творчості, спорту, але і правову освіту, формування певного рівня правової культури. Усвідом-

лення майбутніми громадянами своїх вчинків обумовлює поведінку особистості. В одних випадках – це глибокі переконання, внутрішня потреба діяти у відповідності з вимогами правових норм, в інших – поведінка, що грунтується на примусовій силі правових норм. Організаційно-виховна робота має привчати підлітків до громадянської думки, до прийнятих норм поведінки, допомагати усвідомлювати позитивні звичаї і традиції, сприяти становленню гуманістично-орієнтованої особистості, з почуттям власної гідності, яка усвідомлює високу цінність свободи і демократії, поважає права і свободи людини і вміє захищати ці права.

Як показує світовий досвід, саме громадянськість як основа соціалізації змушує кожну людину відчувати себе частиною держави, відповідати за її справи і одночасно примушувати державу бути відповідальною перед своїм народом. Тому вважаємо за необхідне особливо підкреслити потенційні можливості культурно-дозвіллєвої діяльності як сфери активної соціалізації школяра, як посередника між соціальним середовищем і мікросвітом особистості:

1) учні самі пред'являють до себе всі виховні вимоги дорослого соціуму, тим самим підтверджуючи, що дозвілля є активною сферою самовиховання;

2) дозвілля – особистий простір, де найбільш повно розкриваються природні потреби в свободі;

3) дозвіллєва сфера окреслює межі самостійності школярів і труднощі для їх подолання;

4) дозвіллєва діяльність задовольняє багато соціальних потреб в реалізації життєвих і професійних планів, самоствердженні серед однолітків, визначення особистої значущості;

5) дозвілля – це сфера задоволення потреби в спілкуванні, субординації відносин зі старшими та молодшими;

6) дозвілля – це простір, відкритий для впливу різних соціальних інститутів [2].

Отже, культурно-дозвіллєва діяльність за своєю суттю відзначається глибокою особистісною спрямованістю, оскільки несе в собі риси індивідуальності, що визначаються її біологічними особливостями і соціально-психологічною структурою.

Соціально-культурній діяльності притаманна цілеспрямованість, тому що це прояв такої активності, яка спрямована на досягнення свідомо поставленої цілі. Безцільну діяльність не можна розглядати як соціально-культурну діяльність. Саме ціль приводить діяльність в рух. Розглядаючи основні риси соціально-культурної діяльності, такі дослідники як А.Жарков, Т.Кисельова, Ю.Красильников, Ю.Стрельцов, Б.Тітов особливо відзначають її гуманістичний, культурологічний і розвиваючий характер, оскільки базується вона в своїй основі на культурних цілях.

Специфіка соціально-культурної діяльності в процесі формування громадянина полягає насамперед в тому, що на відміну від сфери освіти, як правило, вона носить нерегламентований наднормативний характер. Ця діяльність непідвладна віковим чи іншим обмеженням, не детермінована службовими обов'язками, правилами і нормами. Вона в повній мірі відображає реальні потреби й інтереси людей і саме в цьому полягає її неперевершена цінність.

Специфічний характер соціально-культурної діяльності виявляється і в тому, що вона будується на добровільних засадах. Повна добровільність соціально-культурної діяльності дозволяє їй виступати найбільш дієвим засобом урегулювання власної свідомості, поведінки, дій і вчинків. Формування громадянських почуттів і переконань, побудованих на строгому дотриманні добровільності відкриває можливості для самореалізації, розкриття творчого потенціалу, який не зміг проявитися в сфері освітній, трудовій і суспільно-політичній.

Класифікуючи види діяльності у вільний час, слід розрізняти категорії населення, враховувати несхожість завдань робочого і вільного часу, значення видів такої діяльності для життя суспільства. Існує чимало різних класифікацій, що включають від півтора десятка до сотні певних занять і способів проведення часу. Усього сфера вільного часу людей нараховує понад 500 видів діяльності. Як уже говорилося, під дозвіллям розуміємо сукупність занять, за допомогою яких відновлюються фізичні, розумові та психічні сили людини. Але час дозвілля – це й час розвитку особистості. До нього можна віднести:

1) індивідуальне споживання культури (читання книг, журналів, газет, прослуховування радіо, перегляд телепередач і т.п.);

2) публічно-видовищне споживання культури (відвідування театрів, кіно, концертів, музеїв, спортивних видовищ і т. ін.);

3) спілкування (із членами родини, родичами, сусідами, друзями тощо);

4) фізичні заняття (ранкова і вечірня гімнастика, водні процедури і т. інше);

5) розваги й ігри, що знімають розумове і фізичне напруження, створюють добрий настрій;

6) пасивний відпочинок (прогулянки без певної мети, спокій, зміна напруженості урівноваженістю й ін.);

7) заняття, які можна вважати явищами антикультури (зловживання алкоголем, хуліганство, злочинність, наркоманія, азартні ігри, безцільне проведення часу) [1].

Щодо більш піднесеної діяльності, то до неї варто віднести заняття, які сприяють розвитку сутністних сил людини, її всебічному удосконаленню. Їх можна згрупувати в такий спосіб:

1) навчання без відриву від виробництва;

2) підвищення кваліфікації;

3) самоосвіта;

4) суспільно-політична діяльність;

5) участь у вихованні дітей;

6) творча діяльність і аматорські заняття;

7) спортивні заняття і туризм [1].

Шляхи оптимізації процесу соціалізації підлітка під час дозвіллєвої діяльності включають в себе:

- створення сприятливих умов його перебування в дозвіллєвому середовищі, які б стимулювали його розвиток, забезпечували можливість ефективного самовизначення та самоствердження;
- максимальне використання емоційно-позитивного впливу на нього з боку референтно значущих дорослих та ровесників;
- організація корисного проведення вільного часу;
- збагачення і утвердження виховуючих функцій всіх інститутів соціалізації, координація їх зусиль;
- забезпечення високого рівня педагогічних знань дорослих про вікові особливості підлітка тощо.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури визначено основні чинники позитивного впливу дозвіллєвої діяльності на розвиток особистості підлітка. Заняття підлітка організованою дозвіллєвою діяльністю:

1) прискорюють розвиток загального уявлення про себе через різнобічне самопізнання своїх відмінностей від інших;

2) активізують розвиток суб'єктності та соціальної дорослості через стимуляцію самостійності, цілеспрямованості, активності;

3) сприяють засвоєнню позитивного соціального досвіду, характерного для певної діяльності, що є передумовою розвитку життєво важливих якостей;

4) організують вільний час та сферу спілкування підлітків, відволікають їх від вулиці та реалізують потреби у самоствердженні, прояві індивідуальності соціально схвалюваними способами.

В сучасних умовах посилилась увага до проблем вільного часу та дозвілля, що пояснюється, насамперед, підвищенням їх ролі в житті людини і суспільства в цілому. Дозвілля розглядається як соціальна цінність, як важливий фактор усебічного розвитку людини, її потреб, інтересів, нахилів. Його значення зростає з розвитком і ускладненням виробничо-технічних умов праці, що вимагає від сучасної людини уміння адаптуватися до

них, забезпечувати високоефективну працю. Це робить вільний час та дозвілля основними факторами репродукції робочої сили. Вільний час та дозвілля безпосередньо впливають на рішення важливих для всього людства проблем: екологічних (охорона і відновлення природного середовища), медико-соціальних (подовження тривалості людського життя, поліпшення самопочуття населення, якості життя) та ін. Усе це привертає увагу до проблем дозвілля не тільки вчених різних галузей знань (педагогів, соціологів, економістів, психологів), а й широких верств населення.

Література і джерела

1. Бочелюк В.Й. Дозвіллєзнавство / В.Й.Бочелюк. – К., 2006. – 210 с.
2. Дюмазедье Ж. На пути к цивилизации досуга / Ж.Дюмазедье // Вестник Московского ун-та. Серия 12: соц.- полит. исслед. – 1993. – № 1. – С.16-18
3. Миронюк О.Г. Культура дозвілля молоді / О.Г.Миронюк. – К.: Мистецтво, 1987. – 125 с.
4. Петрова О.Б. Дозвілля в зарубіжних країнах /О.Б.Петрова. – К: Кондор, 2005. – 408 с.
5. Степаненко В. До проблеми пост-класичної концептуалізації соціальних змін / В.Степаненко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1998. – № 4-5. – С.89-91
6. Стрельцов Ю.А. Социокультурная деятельность на современном этапе: тенденции и перспективы развития / Ю.А.Стрельцов // Культурология: новые подходы, альманах-ежегодник. – М .: МГУК, 1998. – № 3-4. – С.69-75
7. Туріщева Л.В. Вікові аспекти виховання школяра / Л.В.Туріщева // Виховна робота в школі, 2006. − № 8 − С.36-41

На современном этапе проблема социализации подростков в разных видах внешкольной деятельности, в частности, в досуговой, и характера их влияния на успешность социализации в подростковом возрасте, остается недостаточно изученной, а следовательно, актуальной. В статье проанализирована сущность досуговой деятельности как фактора социализации подростков, раскрыты пути оптимизации процесса социализации подростка в процессе досуга.

Ключевые слова: социализация, подросток, досуг, свободное время.

On the modern stage a problem of socialization of teenagers is in the different types of out-of-school activity, in particular in leisure, and to character of their influence on progress of socialization in teens remains not enough studied and consequently, actual. Essence of leisure activity is analysed in the article, as a factor of socialization of teenagers, the ways of optimization of process of socialization of teenager are exposed in the process of leisure.

Keywords: socialization, teenager, leisure, spare time.

УДК 37.013.42

ДІАГНОСТИКА СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИКІВ

Литвинова Наталія Анатоліївна
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена потребою вдосконалення та наукового пошуку найбільш ефективних шляхів соціально-педагогічної профілактики наркоманії у підлітковому середовищі, як необхідної умови виходу із загальної кризи. Діагностична функція соціального педагога у профілактиці наркотичної поведінки неповнолітніх, передбачає вивчення особистості підлітка, виявлення його ставлення до вживання наркотичних речовин та виявлення груп ризику, які потребують особливої уваги з боку соціального педагога.

Результати діагностики стану наркоманії серед учнів підліткового віку, розглянуті у статті, дозволяють: виявити підлітків групи ризику щодо вживання наркотиків, з'ясувати основні недоліки та перспективи, специфіку сучасної практики антинаркотичної роботи в освітньому середовищі.

Ключові слова:підліткова наркоманія, група ризику,профілактика, діагностика.

Дослідження проблеми підліткової наркоманії, теоретичний аналіз сутності та змісту профілактики наркоманії на сучасному етапі розвитку нашого суспільства засвідчує, що ключову роль у процесі формування в підлітках культури здорового способу життя, у попередженні впливу різних несприятливих чинників, які спонукають підлітків до прийому наркотичних речовин, у посиленні антинаркотичного руху в Україні відіграють сучасні загальноосвітні навчальні заклади.

Проблемі організації профілактики наркоманії серед неповнолітніх присвятили свої наукові дослідження Н. Максимова, В. Оржеховська, І. Шишова, Н. Заверико, Н.Пихтіна, Н.Яковець, В Афанасьєва, О.Кондратюк, М.Фіцула, О. Удалова. Г. Золотова, С.Архипова, А.Нагорна, І.Цушко та ін. Незважаючи на те, що проблема профілактики підліткової наркоманії є дуже актуальною для сучасного суспільства, питання соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику не знайшло достатнього висвітлення в науці.

Починати профілактичну роботу потрібно з виявлення дітей групи ризику [2, с.112]. Саме тому метою нашої статті є розгляд результатів діагностики схильності підлітків групи ризику до вживання наркотиків.

Для досягнення поставленої мети та завдань, ми використовували комплекс методів діагностики: спостереження, анкетування, опитування, тести, бесіди, вивчення документації. В експерименті приймали участь учні 7 – 8 класів загальноосвітніх навчальних закладів І – ІІІ ступенів міста Старобільськ Луганської області. Учнів ми розділили на контрольну та експериментальну групи: 210 підлітків – експериментальна, 250 – контрольна група. Першочерговим завданням системи опитування підлітків було виділення з загального контингенту учнів, підлітків так званої «групи ризику», з якими надалі буде проводиться диференційована профілактична робота.

Критеріями оцінки ефективності профілактики вживання наркотичних речовин підлітками в діяльності загальноосвітньої школи обрано: когнітивний, поведінковий та критерій особистісно-психологічної стійкості. Кожний критерій має три рівні сформованості, які визначаються на основі відповідних показників.

Когнітивний критерій відображає систему знань підлітків

про проблему наркоманії, особливості прояву в підлітковому середовищі та її наслідки. Крім того, учні повинні володіти навиками оперування інформацією: уміти отримувати необхідну інформацію, уміти її аналізувати, відділяти причинно-наслідкові зв'язки. *Показниками високого рівня* знань є: глибокі знання про фактори ризику наркотизації, про наркотичні речовини, їх вплив на людину; сформовані соціальні навички пошуку продуктивних шляхів виходу із складних життєвих ситуацій; уміння чинити опір впливу однолітків; розвинуто необхідні вміння і навички організації профілактичної роботи серед однолітків. *На достатньому рівні* знання про наркоманію, особливості її прояву іноді не вберігають підлітків від хибних кроків; сформовано відповідальність за свою поведінку, але не завжди використовують певні навички протистояння груповому не мають достатнього досвіду впливу на дезадаптованих підлітків. *Низький рівень*: поверхові знання про фактори ризику наркотизації; несформовані соціальні навички подолання труднощів, схильні до ризику залежності від натовпу; підлітки не приймають необхідних знань для участі у антинаркотичних профілактичних програмах

Критерій особистісно-психологічної стійкості, пов'язаний з особистісною та загальною психологічною стійкістю до зовнішнього негативного впливу соціального середовища. *На високому рівні* у підлітків сформовані: психологічні риси особистості, які перешкоджають розвитку інтересу або прагнення спробувати наркотики; адекватна самооцінка поведінки та власного психічного стану; мотивом збереження власного здоров'я є правдива, послідовна інформація щодо наркотиків; спостерігається психологічна стійкість до зовнішнього негативного впливу; власна система цінностей співпадає з соціальними цінностями. *На достатньому:* у підлітків сформовані психологічні риси особистості, які сприяють протидії наркотизуючому середовищу, але вони не завжди готові до протидії розвитку саморуйнівних форм поведінки; достатній самоконтроль, дозволяє подолати психічне напруження; не мають чіткої мотивації щодо збереження власного здоров'я; дисгармонія між власною системою цінностей та соціальними цінностями. *При низькому рівні* у підлітків послаблені вольові якості особистості, неадекватна самооцінка поведінки; спостерігається психологічна готовність до вживання наркотиків; низька власна система цінностей

Поведінковий критерій характеризується інтеграцією знань та навиків в певний поведінковий акт, спрямований позитивною установкою на здоровий спосіб життя. *Високий рівень:* здатні на самостійне вирішення несприятливих життєвих ситуацій, сформоване ставлення до власного здоров'я, як до особистої та соціальної цінності; змістовно проводять вільний час, спостерігається негативне ставлення до наркотичних речовин у колі спілкування; усвідомлено приймають участь в антинаркотичній роботі. *На достатньому рівні*: соціально дезорієнтовані, але не помічені у вживанні наркотиків; не мають чітких знань про значущість власного життя; у поведінці може спостерігатися конформність; Демонструють зацікавленість та бажання приймати участь у різних просвітницьких заходах щодо здорового способу життя. *Низький*: у підлітків низький рівень соціальної адаптації, психологічно та соціально незрілі; наркотизація сприймається як певний стиль життя, дозволяють собі епізодичне вживання, бажаючи відповідати звичаям «авторитетних» однолітків, які вживають наркотики; Демонструють пасивність у різних профілактичних заходах.

Ми розуміємо, що на самому початку експерименту, відповідно до показників першого критерію, нам потрібно вияснити рівень необхідних знань школярів о наркоманії, о причинах, що обумовлюють це явище, про негативні біологічні та соціальні наслідки вживання наркотиків. Так, на питання анкети «Чи знаєте Ви, що таке наркотики?» 99,7% відповіли – «так», 0,3% – «ні». Але прохання продовжити фразу «Наркотики – це…» викликало деякі труднощі у респондентів: 8% – взагалі не змогли виконати завдання, 61% – висловили своє ставлення до проблеми наркоманії; 31% – лише мають уявлення, що це за речовини.

У розвитку наркотичної поведінки значну роль відіграють першоджерела отримання інформації про наркотики: неправильне виховання дитини, «вуличне» середовище, що допускає застосування наркотиків, негативний вплив засобів масової інформації та ін.. Тому друге питання анкети «Звідки Ви вперше дізналися про наркотики?» передбачало виявлення джерел інформації про наркотики. Приблизно в КГ 35,3% і в ЕГ 35% респондентів відповіли, що вперше дізналися про наркотики з засобів масової інформації, в КГ 20,5% і в ЕГ 21,2% – з відеофільмів, в КГ 16,2% і в ЕГ 16,3 були інформовані друзями, в КГ 16,2% і в ЕГ 16,2% – від вчителів, в КГ 8,8% і в ЕГ 8,6% – отримали інформацію від батьків, в КГ 1,5% і в ЕГ 1,4% – бачили на вулиці і лише в КГ 1,5% і в ЕГ 1,3% – з спеціальної літератури. Як бачимо, на ще морально нестійкий розум підлітків, мають вплив ЗМІ, неякісна кінопродукція та друзі і не завжди цей вплив носить позитивний характер, тому що частіше підлітки говорять об ефектах та способах вживання наркотиків, ніж про шкідливість та наслідки їх вживання.

Інформованість підлітків про наркотичні речовини – одна з передумов залучення щодо їх вживання. На питання анкети «На Вашу думку, де найлегше дістати наркотики?», дозволить нам оцінити наскільки діти проінформовані про місця збуту наркотиків.

Як свідчить результати, 36,8% – КГ та 39,8% – ЕГ неповнолітніх вважають, що найлегше дістати наркотики в аптеці. В сучасних умовах структура ринку наркотиків змінюється. На жаль, для отримання наркотичного досвіду достатньо дійти до аптеки. Багато які сильнодіючі ліки містять наркотичні речовини, а деякі медичні препарати придатні в якості сировини для виготовлення з них сильнодіючого наркотику. На думку 22,4% опитуваних КГ та 20,8% ЕГ наступним небезпечним місцем виявляються вечоринки, дискотеки в молодіжних клубах. Відсутність реальної програми дозвілля, штовхає підлітків на руйнівний спосіб отримання яскравих, хвилюючих, сильних вражень. Наступні показники в КГ – 15,9% і в ЕГ – 14,5% засвідчують, що в місті існує певна схема збуту наркотиків, через торгівців. По даним анкетування 13,6% в КГ і в 14,5% в ЕГ респондентів вважають, що найлегше дістати наркотики у друзів. В КГ – 9,1% і в ЕГ – 8,3% опитуваних свідчать про те, що наркотичні речовини легше придбати у людних місцях, на базарі або на вулиці. І лише 2,2% в КГ та 2,1% в ЕГ юних хлопців і дівчат не знають де можна придбати наркотики.

Згідно науковим спостереженням, підліткам властиві хибні переконання, при першій спробі наркотиків, ніхто з них не вірить і вважає, що наркоманом не стане ніколи [1, с.21]. Дійсно, регулярність вживання , як показник, містить і першу спробу, яка у підсумку може бути єдиною, а може і мати продовження. З часом практично всі хто приймає наркотики, розділяються на дві групи: одні все ж таки стають наркоманами, а інші назавжди припиняють їх вживати. Достатній рівень знань про особливості прилучення до наркотиків мають 68,2% в КГ і 70,94% в ЕГ учнів. Демонструють помилкові знання 31,8% в КГ і 29,06% в ЕГ. Ці діти впевнені, що небезпека виникнення наркотичної залежності можлива лише при регулярному вживанні наркотиків.

Продовжуючи визначати рівень знань о наркотиках у підлітків в групах, в яких проводиться дослідна робота, ми поставили питання « Чи поділяються наркотики на безпечні й небезпечні?». Одержані результати виявилися невтішними 13,6% в КГ і 15,9% в ЕГ респондентів вважають, що існують наркотики, які суттєво не впливають на стан здоров'я людини, а 18,2% в КГ і 17,7% в ЕГ упевнені, що існують наркотики, які можуть бути безпечними й небезпечними для здоров'я людини. Тобто,ми бачимо, що загальна кількість помилкових суджень складає 31,8% в КГ і 33,6% в ЕГ, саме ці підлітки потребують профілактичної допомоги.

Наступне питання було логічним продовженням попереднього «Чи є шкідливим вживання наркотичних речовин?

Чим?». Перше рангове місце займає адекватне уявлення про негативні наслідки наркотичних дій . Так, 77,3% в КГ і 83,7% в ЕГ знають, що вживання наркотичних речовин робить людину психічно, а потім фізично залежною від отруйних сполук. Передчасна смерть, як результат наркотичної та токсичної дії на організм, займає друге рангове місце Таку відповідь дали 73,6% в КГ і 75% в ЕГ респондентів. Третю рангову позицію поділили відповіді «Важко дати відповідь» і «Це нешкідливо» по 6,3% в кожній групі. Такі результати говорять про те, що все ж таки більшість учнів розуміють які жертви приносяться на вівтар наркоманії.

Перейдемо до аналізу оцінки стану профілактики підліткової наркоманії у загальноосвітній школі за II критерієм – особистісно-психологічної стійкості.

Профілактична діяльність школи спрямована на розвиток у підлітків навиків здорового способу життя [3, с.43]. Не зважаючи на знання про негативний вплив наркотичних речовин на стан здоров'я людини, деякі респонденти демонструють небажання вірити негативній інформації про наркотики. Так, на питання «Як Ви ставитесь до вживання наркотиків?» – 75 % в КГ і 72% в ЕГ відповіли, що ніколи не пробували і не будуть, 9% в КГ і 11% в ЕГ вважають, що вживання наркотиків нормальне в наш час, 10% в КГ і 10% в ЕГ думають, що в житті все треба спробувати, а 6% в КГ і 7% в ЕГ вже пробували, але зараз не вживають. Ми припускаємо, що така недооцінка небезпеки обумовлена послабленими вольовими якостями особистості, які перешкоджають розвитку інтересу або прагнення спробувати наркотики. Підліток не завжди готовий до протидії негативних впливів пов'язаних з ризиком наркотизації, їм здається, що з ними такого лиха не станеться.

Визначне місце в вивчені проблеми підліткової наркоманії має діагностика передумов та мотивів початку вживання наркотиків. Отримані результати на питання «Як Ви вважаєте, що провокує Ваших однолітків до вживання наркотиків?» у вигляді оцінок у відсотках і рангових шкалах показав, що на перше рангове місце займає хибна цікавість, так в КГ – 51% і в ЕГ – 52,7%. В силу вікових особливостей в підлітків найчастіше спрацьовує пагубний принцип «Все спробувати», в них несвідомо виникає бажання задовольнити цікавість стосовно дії наркотичної речовини. На другій позиції свідоме прагнення скоріше відчути себе дорослим: КГ – 14,3%, ЕГ – 12,9%. Наступним мотивом наркотичної поведінки, опитувані вважають бажання підняти авторитет в очах друзів: КГ – 9,4%, ЕГ – 9,8% (третє рангове місце). На четвертому ранговому місці – бажання заглушити біль та образу: КГ – 7,7% , ЕГ – 7,3%. Як бачимо, в такий спосіб підлітки намагаються тікати від того що їх пригнічує. Це можуть бути невдачі в навчанні, розчарування в людях. 6% підлітків в КГ та 5,5% в ЕГ вважають, що незручно відмовлятися, коли всі пробують(п'ята рангова позиція). При такій конформній позиції, не можна стверджувати, що тобі ніщо не загрожує. Так, під впливом друзів можна піддатися спокусі і спробувати наркотик. Трохи менша кількість респондентів 4,5% припускає, що складні життєві обставини, особистісні труднощі є мотивом наркоманії (шосте рангове місце). Тобто, в такий спосіб неповнолітні намагаються нейтралізувати негативні емоційне напруження. Далі розглянемо сьому рангову позицію, в КГ – 3,4% , в ЕГ – 3% наркотичною мотивацією називають – досягнення відчуття повного розслаблення. Таке самодеструктивне ставлення до себе приводить підлітків до соціально ризикованого положення. Спроба виразити самостійність та незалежність займає восьме рангове місце в КГ – 1,7% і в ЕГ –1,9%. Такий прояв ворожого настрою по відношенню до оточуючих, своєрідна реакція протесту, спрямована проти дорослих (батьків, педагогів). Обставиною першої спроби уживання наркотику може бути випадок – по 0,9% у кожній умовній групі (дев'ятє рангове місце). Іноді вживання наркотичних речовин в значимій для підлітка групі однолітків є елементом псевдокультури та моди. Так, в КГ – 0,6% і в ЕГ – 0,8% мотивом наркоманії вважають моду та культуру (десяте місце). Менша кількість респондентів в КГ – 0,3% ,в ЕГ – 0,5% мотивом залучення до наркотиків визначають наслідування старшим або авторитетним одноліткам (одинадцятий рядок рейтингу). І останнє дванадцяте рангове місце займає – бажання досадити батькам, по 0,2% у кожній групі опитуваних.

Формування стійкого негативного ставлення до наркотиків можливе за умов позитивного ставлення підлітка до себе, його адекватної самооцінки поведінки та свого психологічного стану. Особистісні якості підлітка мають вирішальне значення у формуванні байдужого ставлення щодо вживання наркотичних речовин.

В цей віковий період дитині важливо знати не тільки яким він є, а й на скільки значущі його індивідуальні особливості для оточуючих, а тому і для самого себе. Самооцінка підлітка, яка може стимулювати або пригнічувати його активність, вона «спрацьовує» як регулятор поведінки. Серед обслідуваних нами підлітків, відсутність адекватної самооцінки спостерігалась у 69% в КГ і 70% в ЕГ, з них некритичне ставлення до себе і переоцінку себе мають 37% в КГ і 39% в ЕГ респондентів, 32% в КГ і 31% в ЕГ недооцінку особистості і підвищений рівень критичності. Лише 31% в КГ і 30% в ЕГ зафіксована нормальна, адекватна самооцінка: респонденти не переоцінюють себе і в той час є досить критичними.

Поживним підґрунтям для наркоманії є мікросередовище підлітка, в якому формується його особистість. Порушення сімейного функціонування та соціальних норм поведінки в родині, може стати причиною залучення підлітків до наркотичних речовин. Так, на питання «Хто-небудь із близьких Вам людей (друзів, членів сім'ї, родичів) хоча б раз уживав наркотики у будь-якій формі?» в КГ – 22% і в ЕГ – 25% відповіли «Так», що свідчить про наявність «наркотичного ризику» для певних учнів класу.

Середовище в якому перебуває дитина, може бути значно пасивніше, якщо у житті підлітка мають місце яскраві емоційні переживання, пробуджені в ньому значним для нього дорослим або авторитетним однолітком, які мають досвід вживання наркотиків. Основним місцем вживання наркотиків як стимуляторів вибуху емоцій, переживання небувалих відчуттів є: дискотеки (в КГ – 52% і в ЕГ – 54%); компанія друзів (в КГ – 36% і в ЕГ – 38%); вулиця (в КГ – 10% і в ЕГ – 8%); школа (в КГ – 2% і в ЕГ – 0%). Значною мірою цьому сприяє поширений стереотип позитивного ставлення до алкоголю як засобу, що стимулює веселий настрій, розкутість. Спільне проведення вільного часу, як правило, супроводжується випивкою.

Досить логічним постає питання про місце цінностей в житті підлітків наших експериментальних груп. Аналіз емпіричного матеріалу доводить, що система цінностей опитуваних знаходиться у протиріччі з загальноприйнятими уявленнями про цінності. Найбільш значимими для них є такі цінності, як: сім'я (перша рангова позиція) – 59% в КГ і 58% в ЕГ, друзі, як цінність, знаходяться на другій ранговій позиції – 54% в КГ і 56% в ЕГ, освіта та знання посіли третю рангову позицію – 31,8% в КГ і 30,5% в ЕГ. У більшості з них не сформовано чітких уявлень про значущість власного життя та здоров'я. 8,8 % в КГ і 9,0% в ЕГ респондентів не розглядають здоровий спосіб життя як умову збереження здоров'я (дев'яте рангове місце). Така дисгармонія між власною системою цінностей та загальними соціальними цінностями, збільшує ризик наркотизації підлітків.

Узгодженість попередніх компонентів відображається в отриманому результаті. Для з'ясування рівня інтегрування знань та навиків в певний поведінковий акт, проаналізуємо результати опитування за III критерієм – поведінковим.

Раніше ми з'ясували, що відсутність організованого дозвілля є важливою, однак не єдиною причиною, що штовхає підлітків до наркотиків. Отримані результати, на питання анкети «Як найчастіше Ви проводите вільний час?», свідчать про те що 81,8 % в КГ і 68,7% в ЕГ вільний час проводять з друзями, відвідують мережу Інтернет, на другій ранговій позиції – відвідування дискотек, клубів: 43,2% в КГ і 44,5 % в ЕГ, на третьому місці

відвідування спортивних секцій, гуртків за інтересами: 27,2% в КГ і 23,75 % та четверту рангову сходинку посідають захоплення (хобі): 23,8 ЕГ, і 18,6% в ЕГ. Тривожним фактором є те, що неорганізоване проведення вільного часу, перевага відсутності «живого» спілкування з однолітками, групових форм дозвілля в молодіжних клубах, дискотеках, де вживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин є природнім атрибутом над загально прийнятими способами самовираження: спорт, захоплення, творчість та ін..

Наступним нашим кроком було з'ясування того, на якому рівні знаходиться ставлення до власного здоров'я, як до особистої та соціальної цінності. Чи усвідомлюють підлітки, який негативний вплив наркотиків на організм?

Одержані результати показали, що52% в КГ і 52,4% в ЕГ усвідомлюють руйнівні та трагічні наслідки вживання наркотиків для життя людини; 12% в КГ і 13,3% в ЕГ вважають ненормальним , тому що за цим виникає залежність від наркотиків; майже рівномірно розподілилися відповіді: 9,6% в КГ і8,6% в ЕГ та 8,8% в КГ і 9,5% в ЕГ розуміють цінність здоров'я, як можливості власної реалізації; відповідальне ставлення за своє здоров'я та поведінку продемонстрували 4% в КГ і 4,3% в ЕГ, вони переконані, що призвичаювання до наркотиків у майбутньому відіб'ється на потомстві; 4% в КГ і 3,8% в ЕГ не мають чітких знань про значущість власного здоров'я, але упевнені, через наркоманію у багатьох молодих людей виникають проблеми із законом. Низький рівень психологічної та соціальної зрілості виявився у 9,6% в КГ і 8,1% в ЕГ опитуваних: 3,6% в КГ і 3,3% в ЕГ заперечують ризик призвичаювання до наркотичних речовин через епізодичне їх вживання, на їх думку, іноді можна дозволити собі розслабитися подібним чином; спостерігається конформність поведінки у 3,2% в КГ і 2,4% в ЕГ% респондентів вважають, що це особиста справа кожного; наркотизація сприймається як певний стиль життя у 2,8% КГ і 2,4% в ЕГ, за їх уявою це привабливо та сучасно. Таке ставлення до наркотиків дає нам підстави вважати, що у цих підлітків вже сформована орієнтація на вживання наркотичних речовин і вони потребують пильної уваги як група ризику.

Аналіз відповідей на трете питання «Як Ви вчините, дізнавшись, що хтось з ваших друзів вживає наркотики?» показав, що 52,3% в КГ і 48% в ЕГ опитуваних спробують переконати цього не робити, намагатимуться самостійно розповісти про згубність наркозалежності; 9,5% в КГ і 20% в ЕГ не мають достатнього рівня знань про здоровий спосіб життя, тому повідомлять дорослим, яким довіряють; 38,2% в КГ і 32% в ЕГ негативно ставляться до наркотичних речовин у колі спілкування, але байдуже ставляться до здоров'я та життя однолітків, тому припинять з ними спілкування й не будуть приймати участі у різних профілактичних заходах.

Розглядаючи поведінковий критерій, слід проаналізувати відповіді на питання «Уявіть собі, що у Вас в руках опинився наркотик. Що Ви з ним зробите?», ми з'ясували: у 78% в КГ і у 76,1% в ЕГ сформоване ставлення до власного здоров'я, як до особистої та соціальної цінності, тому вони викинуть або знищать небезпечну речовину; 12% в КГ і 12,9% в ЕГ віддадуть дорослим, яким довіряють; 8% в КГ і 11% в ЕГ потребують антинаркотичної допомоги, підлітки висловили бажання позбутися наркотиків у злочинний спосіб – продаж або перша спроба. Як бачимо, досить значний відсоток опитуваних, навіть не розуміють небезпеку наркотизації, не підозрюють, які наслідки спричинять нешкідливі на перший погляд захоплення наркотичними речовинами.

Наступне питання «Як часто Ви обговорюєте проблему наркоманії в колі друзів, знайомих?» було значно складніше. Для нас мало значення, чи усвідомлюють учні свою роль у процесі посилення антинаркотичного руху, чи готові вони приймати участь у профілактиці небажаної ризикованої поведінки однолітків. Переважна більшість учнів 72% в КГ і 58,1% в ЕГ відповіли, що ніколи не обговорюють ці питання з друзями; 28% в КГ і 38,1% в ЕГ іноді порушують питання наркоманії серед молоді; 0% в КГ і 3,8% в ЕГ часто обговорюють з однолітками проблему здорового способу життя.

Наступний блок питань був спрямований на визначення рівня профілактичної роботи, яка проводиться у школі. Перш за все, нас цікавило, чи знають учні за допомогою яких заходів можна захистити себе від хибних кроків. Респондентам було запропоновано вказати всі відповіді, які вважали за потрібне на питання «За допомогою яких заходів можна захистити підлітка від вживання наркотиків?», ми отримали наступні результати: 81,3% в КГ і 63,6% в ЕГ вважають, що демонстрація наочних матеріалів, пізнавальних наукових та художніх фільмів буде в нагоді. На думку 54,4% в КГ і 50% в ЕГ приглушити схильність до вживання наркогенних речовин може правильне виховання. Своєчасне надання допомоги у скрутну хвилину, на думку підлітків (33,8% в КГ і 30,6% в ЕГ), є дієвим заходом захисту від негативного впливу однолітків. В силу покарання вірять 22,7% підлітків як контролюючої, так і експериментальної груп. В допомогу жодного заходу не вірять 9,1% в КГ і 10,2% в КГ опитуваних.

Не найкращі результати ми отримали на наступне питання анкети: «Обговорювали Ви в школі питання про наркотики впродовж останнього навчального року?». Перше рангове місце посіла така форма роботи, як урок (67,2% в КГ і 62,5% в ЕГ); друге , ознайомлення з брошурами, листівками (25% в КГ і 23,7% в ЕГ); на третьому місці – зустрічі з лікарями та співробітниками правоохоронних органів (22,7% в КГ і 21,8% в ЕГ); про відсутність будь-якої антинаркотичної роботи зазначили 15,6% в КГ і 16,2% в ЕГ опитуваних, четверта рангова позиція; така форма роботи, як бесіди і дискусії в групі, посідає п'яте місце (12,5% в КГ і 11,7% в ЕГ); проведення рольових ігор, тренінгів на шостій сходинці (4,5% в КГ і 3,2% в ЕГ). Наше дослідження виявило, що найпоширенішою формою антинаркотичної роботи в школі є урок, але не самою дієвою, тому що ведучою тактикою тематичного уроку з проблеми наркоманії залишається – залякування, шляхом демонстрації жахливих наслідків наркоманії. Такий неефективний прийом пояснюється по-перше, епізодичністю виховного впливу і, по-друге, слабкою методичною підготовкою вчителів. Розповсюдження серед учнів брошур, листівок, наочних агітаційних плакатів, без попереднього циклу лекцій, бесід, конкурсів також не дають бажаного результату. Практика свідчить, що у зустрічах підлітків з лікарями, представниками правоохоронних органів домінує формальний підхід. Дані фахівці, намагаючись охватити як можна більшу аудиторію слухачів «за один раз», віддають перевагу лекції бесідам, що набагато знижує ефективність заходу як такого. На жаль, найефективніша форма антинаркотичної роботи – тренінг,який робить самих учнів активними учасниками, посередниками та творцями антинаркотичної профілактики, не отримала широкого розповсюдження.

Щоб дати об'єктивну оцінку профілактичній роботі вчителів, нам потрібно визначити як саме учні оцінюють заходи з профілактики наркоманії в школі. Так, на «відмінно» оцінюють профілактичний вплив педагогічного колективу 59% в КГ і 62,5 % в ЕГ. На «добре» – 31,8% в КГ і 31,3 % в ЕГ і відповідно 9,2 % в КГ і 6,2 % в ЕГ поставили «задовільно». Ми зіткнулися з протиріччям між реальним станом практики профілактичної роботи і ставленням учнів до своєї школи. Ці факти необхідно враховувати в побудові профілактичної роботи з підлітками групи ризику.

Отже, за результатами діагностики стану наркоманії серед учнів підліткового віку та здійснення її профілактики у загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів, а також раннього виявлення схильності підлітків групи ризику до вживання наркотиків ми можемо окреслити проблему, визначити стратегічні і тактичні уявлення про експериментальну роботу. Педагогічний експеримент дозволить нам: по-перше, з'ясувати основні досягнення та недоліки, проблеми та перспективи, особливості та специфіку сучасної практики профілактики наркоманії в освітньому середовищі; по-друге, вибрати найбільш ефективні

шляхи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин серед підлітків; по-третє, підготувати сприятливе середовище для подальшої профілактичної роботи та в-четвертих, допоможе в подальшому оцінити ефективність профілактичної роботи проведеної з підлітками.

Наступним етапом нашого дослідження буде впровадження розробленої системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів I – III ступенів.

Література і джерела

1. Профілактика ризикованої поведінки в учнівському і студентському середовищі / За ред. Панка. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 252 с.
2. Соціально-педагогічна робота з дітьми групи ризику: Монографія [Харченко С.Я., Кальченко Л.В., Золотова Г.Д., Горенко С.В.] – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 145 с.
3. Формування здорового способу життя підлітків. / Упорядник А.Ю. Сирова. – Х.: Веста : Вид-во «Ранок», 2008. – 160 с. – (Класний керівник).
4. Харченко С.Я. Соціальна педагогіка: технологічний аспект: [науково-методичний посібник у 2 -х частинах . – Ч 1.] / С.Я Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2010. – Ч. 1. – 383 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью совершенствования и научного поиска наиболее эффективных путей социально-педагогической профилактики наркомании в подростковой среде, как необходимого условия выхода из общего кризиса. Диагностическая функция социального педагога в профилактике наркотической поведения несовершеннолетних, предусматривает изучение личности подростка, выявления его отношения к употреблению наркотических веществ и выявление групп риска, требующих особого внимания со стороны социального педагога. Результаты диагностики состояния наркомании среди учащихся подросткового возраста, рассмотренные в статье, позволяют: выявить подростков группы риска, выяснить основные недостатки и перспективы, специфику современной практики антинаркотической работы в образовательной среде.

Ключевые слова: подростковая наркомания, группа риска, профилактика, диагностика.

The topicality of the material presented in the article is condutioned with the need to improve scientific research and most effective ways of social and educational drug abuse prevention among teenagers, as a prerequisite for overcoming the general crisis. Diagnostic feature of social pedagogy in the prevention of juvenile drug behavior involves the study of personality teenager, revealing his attitude to drug use and identify risk groups that need special attention from the social teacher. Diagnostic Results of drug abuse among students adolescence, discussed in the article, allows you to: identify adolescents at risk for drug use, find out the major shortcomings and opportunities specific modern practice of Drug in the educational environment.

Keywords: teenage addicts, group risk, prevention, diagnosis.

УДК 378.147

РІВНІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Ліннік Олена Олегівна
м.Луганськ

Актуальність статті зумовлена необхідністю впровадження діалогових форм взаємодії як пріоритетних у системі професійної підготовки майбутніх учителів. У статті розкрито сутність навчального діалогу, висвітлено його значення у професійній освіті. Навчальний діалог розглядається з трьох різних позицій – як засіб сумісної діяльності, засіб розвитку мислення та спосіб розширення комунікативного досвіду суб'єктів. Це, у свою чергу, дозволяє визначити кілька рівнів діалогічної взаємодії: діалог суб'єктів, діалог культур, внутрішній діалог, діалог сфер професійної діяльності. Стаття адресована викладачам вищих педагогічних навчальних закладів, а також науковцям, які займаються розробкою новітніх технологій викладання у ВНЗ.

Ключові слова: діалог, взаємодія, суб'єкт, освітнє середовище ВНЗ.

Навчальний процес є діалогічним за своєю природою. Процес пошуку істини, здобуття знання передбачає конфлікт думок, зіткнення поглядів. У такому контексті сам процес розмірковування є внутрішнім діалогом. Водночас, як влучно зауважує Ю.Сенько, учні сучасних шкіл не отримують навичок діалогічного спілкування, що є само по собі парадоксом, оскільки навчання є діалогом майстра та учня [7, с.47]. Причину ми вбачаємо у підготовці майбутнього вчителя: здебільшого вона залишається по суті монологічною.

Водночас, вважаємо, що не можна говорити про те, що традиційна (лекційно-семінарська) модель навчання у ВНЗ є віддаленою від діалогу, оскільки навіть монологічне мовлення викладача може призвести до внутрішнього діалогу студента. Традиційна освітня модель, безумовно, має дуже вузький спектр засобів реалізації діалогу на різних рівнях порівняно із сучасними альтернативними моделями навчання. З іншого боку, спрощене розуміння діалогу призводить до формального оновлення технологічного компоненту процесу навчання: воно стає зовні діалогічним, а по суті може залишатися традиційним, інформативним.

Отже, у сучасному освітньому просторі, коли діалогічна взаємодія визнається одиницею спілкування в усіх особистісно-орієнтованих моделях навчання, є необхідність у більш глобальному розумінні діалогу, визначенні кількох рівнів діалогічної взаємодії: *діалогу суб'єктів, діалогу культур, внутрішнього діалогу, діалогу сфер професійної діяльності.*

Метою статті є висвітлення ролі навчального діалогу у професійній освіті, його характеристика з позиції різних рівнів взаємодії.

Вагомий внесок у розвиток теорії діалогу внесли М.Бахтин, В.Біблер: саме ці дослідження дозволяють обґрунтувати різні рівні діалогу, зокрема, внутрішнього, діалогу культур. Досвід діалогічного навчання та його переваги над традиційним, „монологічним" узагальнено у дослідженнях О.Абрамкіної, С.Бєлової,

Т.Дикун, Ю.Ємельянової, Є.Крюкової, Є.Рябухіної, Г.Селевко, В.Соколової; роль діалога у професійній освіті висвітлено у працях Н.Боритко, М.Каменської, О.Прозорової, С.Семенової та інш.

Стиль педагогічного спілкування від початку зумовлює стиль взаємодії та засоби впливу на учня. За О.Добровичем, існує два основних рівня спілкування: нижчий (маніпулятивний, стандартизований, індиферентний, авторитарно-монологічний, конфліктний) та вищий (довірливо-діалогічний, діалогічний, духовний). Діалог є варіативним, а результат його непередбачуваним та залежним від культурного та духовного рівня суб'єктів спілкування.

Вихідною концепцією у нашому розумінні діалогу вважаємо теорію В.Біблера, згідно якої діалог дозволяє особистості зануритися у процес соціальних зв'язків у глибині свідомості. Цей процес учений характеризує як „процес перетворення розгорнутих та відносно самостійних „образів культури", її готових феноменів у культуру мислення, динамічну та розплавлену, конденсовану в „точці" особистості. Об'єктивно розвинена культура отримує суб'єктне визначення..." [2, с.98-112].

Такий підхід дозволяє визначити освітній процес як діалог культур на різних рівнях: суб'єктивних культур викладача та навчаємого, у процесі чого відбувається взаємозбагачення культур; культури майбутньої професії та культури навчання; глобальної національної культури та культури навчального закладу.

Базуючись на концептуальних положеннях діалогу культур, учені (зокрема, Г.Семенова) розглядають *діалог* з трьох позицій: *як засіб* упорядкованої *сумісної діяльності* на основі міжсуб'єктного інтелектуального спілкування; *як засіб розвитку мислення*, що дозволяє отримати нове знання, розглянути предмет вивчення з багатьох сторін, тим самим визначаючи межі та можливості теорій; *як спосіб розширення комунікативного досвіду суб'єктів* на основі аналізу та вироблення особистісних смислів [6, с.33]. Діалог як одиниця комунікативного процесу поєднує у собі діяльність, спілкування і пізнання" [1, с.84-100]. Слушною та такою, що доповнює останнє положення, є теза В. Горшкової про те, що саме діалог є „одиницею" міжсуб'єктного спілкування, а сутність педагогічної діяльності полягає у перетворенні учня з об'єкта навчально-виховного процесу на його суб'єкт [3, с.23].

Відтак, наше розуміння *навчального діалогу* полягає у розгляді його як засобу культурного обміну ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу у процесі комунікативної взаємодії.

Розгляд діалогу у різних смислових контекстах дозволяє визначити різні види діалогу: діалог людей (*мовленнєвий*), діалог ідей (*науковий*), діалог культур (*історико-концептуальний*), діалог людини із самим собою (*рефлексивний*). Г.Семенова для кожного з видів діалогу визначила відповідну форму: комунікативна взаємодія двох людей є *бесідою*; взаємодія групи людей в інформаційно-практичному просторі визначається як *полілог* (найчастіше у контексті диспуту, дискусії, конференції); *внутрішній діалог* є миследіяльністю, що спрямована на самопізнання, самовдосконалення тощо [6, с.33-34].

Навчальний діалог (полілог) виступає одразу на *різних рівнях*: його можна охарактеризувати як *діалог суб'єктів* (підсистеми „викладач-студент", „студент-студент"); *діалог ідей* (наукових концепцій, ідей розв'язання навчальної проблеми); *діалог культур* (на різних рівнях: культурних цінностей викладача та студента, культури майбутньої професії та культури навчання; глобальної національної культури та культури навчального закладу); діалог із собою як *миследіяльність*, що характеризує процес усвідомлення знання, проникнення у глибину, відкриття нових зв'язків тощо.

У такому контексті набуває смислу діалог між сферами професійної діяльності, між професійною та навчальною діяльністю: як взаємообмін та взаємозбагачення цінностями-смислами, а також створення якісно нового освітнього простору, навчально-розвивального середовища для навчаємих. Внутрішній діалог являє собою діалог між актуальними цінностями особистості та інтеріоризованими з освітнього середовища або через засвоєння культурних смислів, від викладача або іншого студента.

Якщо говорити про діалог як організований процес засвоєння навчальних смислів, то його функції, згідно досліджень учених (О.Абрамкіної, С.Бєлової, Т.Дикун, Ю.Ємельянової, Є.Крюкової, Є.Рябухіної, Г.Селевко, В.Соколової), значно ширші, ніж монологічні форми спілкування. Вони дозволяють розв'язувати одночасно кілька важливих завдань: учити колективній та індивідуальній миследіяльності, формувати навички соціальної та науково-пізнавальної взаємодії, колективного прийняття рішень; формувати пізнавальні та професіональні інтереси, мотиви; виховувати цілісне системне мислення, цілісну картину світу; давати цілісне уявлення про картину світу та її фрагменти [6, с.55].

Цікавими є сучасні дослідження діалогової взаємодії (А.Король, О.Хуторський), у яких надаються різновиди навчального діалогу. Так, учені відрізняють діалог евристичний від проблемного, зазначаючи, що у проблемному ініціатива належить виключно педагогові, тоді як евристичний діалог „призводить до вибудовування учнем власного змісту освіти" [5, с.40], тобто ініціюється самим учнем.

Необхідність діалогової, суб'єкт-суб'єктної взаємодії є усвідомленою необхідністю на сучасному етапі, проте часто „діалогізування" зводиться до репродуктивних бесід, замаскованих під діалог. Тобто практика дещо відстає від теорії, на нашу думку. Основну причину ми вбачаємо у самій підготовці майбутніх учителів: часто в ній привалюють монологічні форми та регламентовані види діяльності, отже діалогічна культура майбутнього вчителя залишається невисокою, а за таких обставин багатий діалог з учнями є малоймовірним. Теорія ведення діалогу має стати основою набуття навичок ведення діалогової взаємодії.

Діалогічність як життєва позиція педагога є найбільш істотним показником його професійної майстерності.

Психологія діалогу яскраво представлена у дослідженнях російських учених (С.Ковальова, Є.Кондратьєва, А. Марголиса, А. Телегина). Насамперед, ученими розроблено структуру діалогу: 1) постановка проблеми; 2) рішення питання на актуальному рівні учасників діалогу; 3) кульмінаційний етап діалогу: відтворення проблемної ситуації на новому рівні. Саме на третьому етапі відбувається зіткнення знання і незнання, вихід на новий рівень мислення. Метод ведення цього кульмінаційного етапу діалогу винайшов ще Сократ. Проаналізувавши його діалоги, записані Платоном, московські вчені виокремили три методи ведення діалогу: *агон, деструктивна майевтика та конструктивна майевтика* [8].

Розкриємо коротко їхню сутність. Агон є конфронтаційним методом, що передбачає зіткнення різних, протилежних позицій, тобто, за влучним висловом Ж. Піаже, виникає „соціокогнітивний конфлікт". Умовою для виникнення соціокогнітивного конфлікту є наявність протилежних думок, що при зіткненні стимулюють мислення. Для започаткування агону необхідно розгорнути кілька думок навколо проблеми. Можливі проблеми для обговорення зі студентами можуть бути такі: „Яка з моделей управління навчальною діяльністю є більш ефективною - рефлексивна чи командна?", „Як між собою співвідносяться поняття: менеджмент, керівництво, управління?", „У чому некоректність запитання «Від чого залежить якість освіти?" тощо (навчальна дисципліна „Управління педагогічними системами").

Деструктивна майевтика за своїм механізмом схожа на агон, проте механізм дії дещо інший. Метою співрозмовника під час деструктивної майевтики є спростування його висловленої позиції будь-якими засобами (наведення прикладу, що спростовує висловлену думку, зміна ракурсу аналізу ситуації, створення нового контексту тощо). Як правило, проблема, для

рішення якої обирається даний метод, є більш глибокою, ніж у попередніх прикладах: вона має розкладатися на підпроблеми і вирішуватися поступово, під керівництвом викладача.

Наприклад, студентам пропонується ознайомитися із ситуацією: *„Третьокласник Ярослав після вивчення теми "Кругообіг води в природі" якось притих та деякий час про щось зосереджено розмірковував. Раптом він вигукнув: "Я знаю, як зробити дощ у квартирі! Треба поставити кругом тази з водою, включити опалення, світло, а потім раптово вимкнути!"*(навчальна дисципліна „Методика викладання освітньої галузі „Людина і світ"). Проблемним може бути таке питання: „Чи правильно сформовано в учня поняття "кругообіг води"?" Підпроблемами можуть виступати такі питання „Які явища врахував (не врахував) у своїй моделі учень?", „Чи є ця помилка принциповою?", „Який рівень реальних навчальних можливостей у цього учня?" Цікаво, що більшість студентів на початку діалогу висловлюють припущення про те, що поняття кругообігу води в природі сформоване неправильно, а самого учня характеризують як такого, що має середній, навіть низький, рівень навчальних можливостей. Тому завдання викладача на третьому етапі діалогу - спростовувати відповіді студентів, призводячи їх до протиріччя з власними висловлюваннями.

Конструктивна майевтика має інший механізм дії: це є узагальнення конкретних відповідей і висловлень, індуктивний шлях міркувань, що поступово призводить до усвідомлення істини [8]. Наприклад, шляхом узагальнення прийомів роботи над задачею (що майбутні вчителі емпірично засвоїли на практиці), ми можемо вивести методи роботи.

Наш власний досвід застосування навчального діалогу в освітньому процесі дозволяє говорити про можливість розв'язання соціокогнітивного конфлікту не тільки словесними методами, а й у практичній діяльності. У такому випадку комунікативна взаємодія реалізується в діяльнісному контексті: через моделювання, проектування, експериментування.

Проілюструємо такий спосіб проходження кульмінаційного етапу діалогу. Так, при розв'язанні проблеми добору методів викладення певної навчальної теми, студенти можуть висловити свої пропозиції, аргументувати їх, виступити з опозиційною думкою (рішення проблеми на актуальному рівні); проте в даному випадку шлях до істини лежить через експеримент (або моделювання). Студенти можуть розробити урок з конкретної теми із використанням тих методів, ефективність яких доводили, та провести їх у школі. Порівняння відеофрагментів уроків дозволить виявити оптимальний метод викладання даної теми. Недоліком такого методу, є тривалість та складність реалізації (до нього можна звертатися як до способу рішення ключових протиріч). Зрозуміло, що всі навчальні проблеми не можуть вирішуватись експериментально, бо це займає багато часу. Тому в більшості випадків доцільно запропонувати проектування уроку та його презентацію (у процесі ділової гри); післядією буде діалог із використанням агону, матеріалом до якого виступить описана практична діяльність.

Моделювання найчастіше використовується для розв'язання проблем, пов'язаних із установленням причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей. Наприклад, для розв'язання такої проблеми: „Які компоненти виховної системи необхідно враховувати при виборі виховних технологій?" (навчальна дисципліна „Управління педагогічними системами) доцільно побудувати модель та від слідкувати залежності між компонентами системи.

Вважаємо, що розуміння логіки розгортання діалогу та прийомів його ведення є основою оволодіння майстерністю діалогу. Відповідно, методи та прийоми ведення навчального діалогу, у якому може відбуватися обмін культурними цінностями-смислами, мають опановуватись майбутніми фахівцями у навчальному закладі. Основною умовою оволодіння мистецтвом діалогу є створення діалогового, суб'єкт-суб'єктного середовища. Важливими умовами виступають також вивчення психології діалогу та діалогова практика у різних підсистемах: „студент-викладач", „студент-студент", „студент-середовище", „студент-практикант – учень".

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що діалог є основою сучасної освітньої парадигми, альтернативної традиційній. Діалог не зводиться до комунікації суб'єктів, його сутність є значно глибшою: вона полягає у розгляді його як засобу культурного обміну ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу у процесі комунікативної взаємодії. Відтак можна визначити такі рівні діалогу: внутрішній діалог, діалог суб'єктів, діалог культур, діалог сфер професійної діяльності. Навчальний діалог (полілог) має таку структуру: постановка проблеми; рішення питання на актуальному рівні учасників діалогу; 3) кульмінаційний етап діалогу: відтворення проблемної ситуації на новому рівні. Для реалізації кульмінаційного етапу діалогу можуть використовуватись як словесні методи: агон, деструктивна майевтика, конструктивна майевтика, - так і практичні: експеримент, моделювання.

Оволодіння майстерністю ведення діалогу є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки діалог є одночасно і джерелом пізнання, і способом оволодіння діалогічним, діалектичним мисленням, і засобом прилучення до культури інших світів. Основною умовою оволодіння мистецтвом діалогу є створення діалогового, суб'єкт-суб'єктного середовища.

На нашу думку, проблема діалогової взаємодії на сьогоднішній день виступає найбільш актуальною в освітньому просторі, її вирішення потребує розробки діалогових моделей ведення занять у ВНЗ та загальноосвітній школі. Побудова таких моделей є завданням подальших досліджень

Література і джерела

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект-пресс, 1998. – 375 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С.Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 412 с.
3. Горшова В.В. Поблема субъекта в педагогике: Учеб. пособие / В.В.Горшкова. – Л. : ЛГПИ, 1991. – 102 с.
4. Добрович А.Б. Анатомия диалога / А.Б.Добрович // Психология влияния: хрестоматія. – СПБ.: Питер, 2001. – 512 с.
5. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект: [научное издание] / А.Д.Король. – М.: ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
6. Семенова Г.А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя: дис. канд. пед наук: 13.00.08 / Г.А.Семенова. – Нижний Новгород, 2005. – 363 с.
7. Сенько Ю. В. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся / Ю.В.Сенько, В.З.Тамарин. – М.: Знание, 1989. – 79 с.
8. Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М.В.Телегин. – М.: МГППУ, 2006.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью введения диалоговых форм взаимодействия как приоритетних в системе профессиональной подготовки будущих учителей. В статье раскрыта сущность учебного диалога, определено его значение в профессиональном образовании. Учебный диалог рассматривается с трех разных позиций – как средство совместной деятельности, средство развития мышления и способ расширения коммуникативного опыта субъектов. Это, в свою очередь, позволяет определить несколько уровней диалогического взаимодействия: диалог субъектов, диалог культур,

внутренний диалог, диалог сфер профессиональной деятельности. Статья адресована преподавателям высших педагогических учебных заведений, а также научным работникам, которые занимаются разработкой инновационных технологий преподавания в ВУЗе.

Ключевые слова: диалог, взаимодействие, субъект, образовательная среда ВНЗ.

The relevance of article is caused by necessity of introducing interactive forms of cooperation in the professional training of future teachers. The article revealed the essence of the educational dialogue, determined its value in the professional education. The author considered educational dialogue from three different positions - as a way of collaborative activities, as a means of developing thinking and a way to enhance the communicative experience of subjects. This allows determining several levels of dialogic interaction: the dialog of subjects, the dialogue of cultures, the internal dialogue, the dialogue of professional activity's areas. The article is written for lecturer of the university, also and researchers, which are engaged the development of innovative technologies in the university teaching.

Keywords: dialogue, cooperation, subject, university educational environment.

УДК 378.3:004

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ліщинська-Кравець Галина Львівна
м.Дрогобич

У статті розкрито специфіку формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій як педагогічну проблему, а саме: розглядається синтез педагогічної та технологічної творчості, які, взаємодіючи з особистісними якостями педагога, забезпечують результативне і творче вирішення завдань освіти – виховання, навчання і розвитку учнів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, технологічна творчість, педагогічна майстерність вчителя технологій.

Домінантною та характерною ознакою сьогодення є необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму фахівця з вищою освітою. Вимоги щодо змісту й організації педагогічної освіти містять такі програмні документи, як закон України „Про вищу освіту", „Концепція педагогічної освіти", „Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті", проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. Завдання підвищення престижу вищої освіти як одного із головних чинників розвитку суспільства, на реалізації якого акцентується у цих нормативних документах, ставить проблему підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, піднімає питання формування їх педагогічної майстерності.

Сутність педагогічного процесу у вищих навчальних закладах полягає у формуванні внутрішнього світу і ціннісних орієнтацій студента, розвитку особистості майбутнього фахівця засобами професійної діяльності, який володіє основами майстерності в ній [5].

Проблема педагогічної майстерності, шляхи її вдосконалення широко вивчаються і розглядаються багатьма сучасними вченими в різноманітних аспектах:

– загальнопедагогічні засади формування педагогічної майстерності вчителів (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кушков, В. Моляко, Г. Падалка, В. Семиченко, В. Сластьонин, Р. Хмелюк, О. Щербаков та ін.);

– шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя (Ю. Азаров, В. Бондар, Ф. Гоноболін, О. Киричук, О. Мороз, А. Мудрик, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Скрипниченко, І. Харламов, Г. Щукіна та ін.);

– формування й розвиток професійно-педагогічних умінь (М. Барахтян, І. Гринчук, Л. Спірін та ін.);

– формування педагогічної культури (А. Барабанщиков, М.Букач, В. Гриньова, В. Зеленюк, О. Рудницька та ін.);

– формування культури професійно-педагогічного спілкування (О. Гармаш, Т. Григорьєва, О. Леонтьєв, Т. Яценко та ін.);

– формування педагогічної техніки (О. Абдулліна, Г. Баланюк, О. Головенко, І. Дмитрик, В. Кан-Калик, В. Миндикану, Г. Олійник, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнов та ін.);

– дослідження формування педагогічної майстерності вчителя засобами навчально-виховного процесу (Ю. Азаров, Л. Білієнко, В. Кан-Калик, Р. Кузьменко, А. Луцюк, Г. Сагач, Т. Стратан, Т. Тхоржевська, С. Швидка та ін.).

Мета статті – розкрити специфіку формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій як педагогічну проблему.

У Педагогічній енциклопедії педагогічна майстерність визначається як „високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей" [9, с. 739].

У тлумачному словнику В. Даля дефініція „майстерність" подається як „уміння, мистецтво" [2, с. 304]. С. Ожегов „майстерність" визначає „високим умінням, мистецтвом, здійснюваним у будь-якій галузі" [6, с. 343], а поняття „мистецтво" він характеризує термінами „вміння", „майстерність", „тонке знання справи" [6, с. 212].

Очевидно, поняття „майстерність" і „мистецтво" дуже близькі за значенням, що і знайшло відображення у працях багатьох відомих педагогів минулого й сучасності, зокрема щодо змістової сутності розвитку і формування педагогічної майстерності вчителя. Таким чином, категорію „педагогічна майстерність" доцільно розкривати через поняття „мистецтво".

Аналіз праць відомих сучасних педагогів дає змогу поглибити розуміння та визначення ними поняття „педагогічна майстерність".

Так, Н. Кузьміна розкриває педагогічну майстерність як вищий рівень діяльності, який виявляється у професійному оволодінні знаннями, вміннями, навичками, що дозволяють фахівцеві успішно досягати оптимальних результатів у відведений термін. При цьому, особливу увагу дослідник приділяє педагогічним здібностям учителя [4, с. 23].

На думку В. Сластьонина, „головним показником майстерності в будь-якій сфері професійної діяльності є оволодіння спеціальними узагальненими вміннями. Високий рівень розвитку ряду професійних умінь дає майстерність" [11, с. 126]. Автор

акцентує на важливості особистісних якостей, стверджує, що робота вчителя буде більш успішною, якщо основні якості особистості відповідають характеру професійної діяльності.

Майстерність учителя, на переконання Г. Хозяїнова – це „високе мистецтво здійснення навчальної діяльності на основі знань, особистісних якостей та педагогічного досвіду, що виявляється у комплексному вирішенні завдань освіти, виховання та розвитку учнів" [12, с. 81].

До розуміння поняття педагогічної майстерності, як стверджує Н. Тарасевич, слід підходити з особистісно-діяльнісної позиції і розглядати суть педагогічної майстерності в комплексі властивостей особистості вчителя, які необхідні для високого рівня його професійної діяльності. Так, педагогічну майстерність вчителя науковець визначає як „комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі" [8, с. 30].

Концепція особистісно-діяльнісного підходу до розуміння поняття „педагогічна майстерність", запропонована Є. Барбіною, містить визначення, що „педагогічна майстерність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрований показник ступеню готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя, технічне й технологічне забезпечення реалізації у справі її гуманістичної спрямованості" [1, с. 37].

Таким чином, поняття „педагогічна майстерність" багатьма науковцями визначається неоднозначно, натомість прослідковується певна одностайність у його трактуванні. Так, основою педагогічної майстерності вчені вважають спрямованість учителя на оволодіння знаннями, які включають широку загальну, психолого-педагогічну і соціальну підготовку. А поряд зі знаннями, необхідною умовою досягнення високого рівня професійної діяльності виділяються здібності, що в свою чергу, передбачають сформованість професійних умінь.

Досліджуючи феномен педагогічної майстерності, більшість науковців спираються на передовий досвід і наявні теоретичні підходи, які виокремлюють певні структурні елементи педагогічної діяльності.

Сучасні дослідники, зокрема І. Зязюн, під майстерністю вчителя розуміють найвищий рівень педагогічної діяльності як вияв творчої активності особистості педагога, а саме комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать: гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

Усі структурні компоненти педагогічної майстерності (гуманістична спрямованість вчителя; сукупність психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань та вмінь застосовувати їх на практиці; здібності до педагогічної діяльності; педагогічна техніка – форма організації оптимальної поведінки вчителя в різних ситуаціях, особистісні якості, спрямовані на професійну діяльність) взаємопов'язані; їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників [8, с. 31]. Перераховані компоненти знаходять своє яскраве втілення у взаємодії педагога й учня.

На думку науковця О. Рудницької, орієнтиром будь-якої педагогічної діяльності, помічником у виборі її стратегії, техніки, цілей і напрямків виступають саме професійні теоретичні знання, які дає наука. Учена-педагог звертає увагу на слово „майстерність", яке використовується у двох значеннях, а саме: як певний вид ремесла та як характеристика рівня володіння вміннями у тій чи іншій галузі діяльності, ступінь її досконалості, неповторності, тобто мистецтва. На наш погляд, саме таке розуміння заслуговує цілковитої підтримки, бо відповідає сутності поняття педагогічної майстерності, що передбачає наявність елементів творчості у вирішенні різноманітних педагогічних завдань.

Творча діяльність учителя, в свою чергу, зумовлює взаємозв'язок і взаємозбагачення педагогічної науки та педагогічної майстерності й дає імпульс для їхнього нерозривного розвитку. На підтвердження зазначеного варто згадати типові ознаки педагогічної майстерності, визначені О. Рудницькою [10, с. 13]:

1) педагогічна майстерність – це характеристика безпосередніх дій, які є відповідними певній ситуації;

2) поняття „майстерність" невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер;

4) майстерність не можна передати, передаються лише окремі приклади, зразки дій, рекомендації, поради;

5) майстерність – це інтегративне поняття, воно передбачає синтез знань, досвіду і якостей особистості;

6) майстерність – це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції;

7) майстерність – це здатність рухатися до мети, чітко уявляти її з різних сторін; прагнення до вдосконалення і завершеності розпочатої справи на як найвищому якісному рівні.

Проведений аналіз літературних джерел, результатів опитувань вчителів, цілеспрямоване спостереження за їхньою педагогічно діяльністю дали змогу нам визначити педагогічну майстерність як інтегративну характеристику високої професійно-педагогічної підготовленості вчителя, його вмілості в здійсненні педагогічної діяльності, які внутрішньо зумовлені високо розвинутими особистісними якостями (інтелектуальною культурою, особистісною зрілістю, індивідуальним педагогічним стилем, самоактуалізацією), які проявляються в діяльності, що вирізняється високою професійною компетентністю, педагогічним досвідом і творчістю, розвинутою антиципацією.

Як зазначалося вище, педагогічна діяльність є творчою, тому в ній своєрідно поєднуються нормативні (що випливають з установлених законів і правил) й евристичні (що створюються у процесі власного пошуку) елементи. У праці вчителя немало типового, повторюваного, стійкого, відображеного в уже виявлених психолого-педагогічних законах, принципах і правилах. Проте немало також змінного, варіативного, індивідуального [3].

Наголосимо, що творчу діяльність учителя технологій слід розглядати з погляду технологічної творчості. Технологічна творчість передбачає діяльність, що сприяє створенню нових об'єктів праці й водночас проектуванню технології їх виготовлення. Для вчителя технологій це важливий аспект діяльності, оскільки лише у процесі власної творчої діяльності він може навчити творчості учнів. Причому, технологічна творчість вчителя повинна бути орієнтована так, щоб через процес проектування об'єктів праці він враховував та передбачав особливості діяльності учня. Таким чином, втілюючи нові об'єкти праці, розробляючи технології їх виготовлення та методики навчання, вчитель технологій повинен передбачити, до яких змін в особистості учня призведе його творча діяльність.

Педагогічна і технологічна творчість вителя технології мають чимало спільних ознак:

1) зазвичай, вони мають суб'єктивний характер;

2) як педагогічна, так і технологічна творчість повинні спрямовуватися лише на досягнення позитивного результату;

3) необхідність використання результатів наукової та технічної творчості у своїй педагогічній діяльності;

4) необхідною умовою є становлення педагога, його самопізнання, саморозвиток, самоактуалізація;

5) наявність стимулюючої творчої атмосфери;

6) високий рівень психолого-педагогічної та технологічної компетентності вчителя, що передбачає володіння ним сучасними науковими уявленнями, розуміння законів і закономірностей розвитку особистості, розвинуте педагогічне мислення.

Водночас між педагогічною і технологічною творчістю існує

низка суттєвих відмінностей, а саме:

1. Педагогічна творчість регламентована в часі. Вчитель не може чекати, коли до нього прийде натхнення – він повинен знайти рішення в певний момент часу. В технологічній творчості процес може тривати певний проміжок часу, допоки вчителем не буде знайдено оптимальне рішення.

2. Результат педагогічної творчості розрахований на перспективу, натомість результативність технологічної творчості проявляється у практичній діяльності учнів під час заняття.

3. Педагогічна творчість завжди виступає як співтворчість всього вчительського колективу та кожного учня. Технологічна творчість може не потребувати співучасті колег та учнів, а стати індивідуальною та самобутньою.

4. Педагогічна творчість носить публічний характер – від учителя вимагається керувати своїм психічним станом, активно викликати у собі та учнях творче натхнення. Технологічна творчість може втілюватися одноосібно, проте її результат повинен бути доступним учням.

5. Предметом педагогічної творчості є розвиток особистості, інструментом виступає особистість учителя-творця, процес – взаємодія партнерів, а результатом є новоутворення в особистості учня. Предметом технологічної творчості є об'єкт праці, інструментом виступає технічне обладнання, процес – технології виготовлення, результат – новоутворення вособистості учня.

6. Педагогічна творчість проявляється в конкретній ситуації, конкретних обставинах з конкретними учнями. Технологічна творчість має більш об'єктивний характер.

7. Для педагогічної творчості необхідні такі педагогічні здібності вчителя, як: педагогічна спостережливість, увага, вміння передавати іншим накопичені знання, розуміти погляди учня, його інтереси і потреби, проектувати розвиток його особистості; педагогічний такт; педагогічна захопленість; ерудованість; педагогічна уява; вимогливість. Технологічна творчість вимагає новаторства та раціоналізаторства у галузі технології. Використання результатів технологічної творчості у навчальному процесі вимагає від учителя педагогічних здібностей.

Отже, можна зробити висновок, що педагогічна творчість учителя технологій – це розробка та втілення вчителем оптимальних і нестандартних педагогічних рішень, а також діяльність, що сприяє створенню нових об'єктів праці з одночасним проектуванням технологій їх виготовлення.

Педагогічна майстерність учителя технологій характеризується такими показниками, як:

1) технологічна культура – культура перетворюючої творчої природовідповідної діяльності зі створення матеріальних та духовних цінностей;

2) креативність учителя технологій – здатність до продуктивної діяльності; особистісна якість, яка виражається в схильності та готовності створювати соціально значущі, як духовні, так і матеріальні, продукти своєї діяльності; успішність креативної діяльності забезпечується високим рівнем компетентності в поєднанні з самокритичністю та конструктивністю мислення;

3) технологічна грамотність – знання і вміння з різних галузей людської діяльності; вивчення технології обробки традиційних та нетрадиційних матеріалів, виготовлення з них готових виробів; практичні навички роботи з різним технологічним обладнанням та інструментами.

При підготовці вчителя технологій, важливими, поряд з загальнопедагогічними знаннями, є спеціально-професійний досвід, що зумовлений специфікою освітньої галузі „Технологія". Тому, на нашу думку, неможливо досягти повноти розкриття змісту поняття „педагогічна майстерність учителя технологій", не виявивши основних завдань освітньої галузі „Технологія", які випливають з її головної мети і зводяться до таких чотирьох основних:

1) ознайомлення з основами сучасного виробництва з опорою на закономірності розвитку природи та суспільства, що вивчаються учнями у предметах з основ наук;

2) забезпечення профорієнтації та професійного самовизначення школярів у різних галузях суспільного виробництва;

3) формування в учнів через предметно-перетворювальну, проектно-технологічну діяльність якостей особистості, необхідних для майбутньої праці в різних галузях виробництва;

4) сприяння розвитку творчого потенціалу особистості на основі індивідуального підходу до учнів та диференціації змісту і процесу навчання [7, с. 8].

Тож, сьогодні у вищій школі нагальною постала проблема підготовки вчителів технологій, оскільки опанування учнями досягнень сучасного виробництва знаходяться у прямій залежності від учителя технологій, від рівня його професійної підготовки. Саме через вчителя, його педагогічну майстерність молоде покоління виявляє, осягає, реконструює та інтерпретує особливості сучасних технологій, дивиться більш глибоко й уважно на сучасносте виробництво, розуміє складні проблеми сьогодення.

Таким чином, припускаємо, що педагогічну майстерність учителя технологій можна визначити як синтез педагогічної та технологічної творчості, які, взаємодіючи з особистісними якостями педагога, забезпечують результативне і творче розв'язання завдань освіти – виховання, навчання і розвитку учнів.

Висновок. Нині у вищій педагогічній школі все більшої актуальності набуває проблема формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій, специфіка якої полягає у необхідності засвоєння технологічних знань, розвитку педагогічної та технологічної творчості. Виходячи зі специфіки завдань освітньої галузі „Технології", педагогічна майстерність учителя технологій нами тлумачиться як синтез педагогічної та технологічної творчості, які, взаємодіючи з особистісними якостями педагога, забезпечують результативне і творче розв'язання завдань освіти – виховання, навчання і розвитку учнів.

Література і джерела

1. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е.С. Барбина. – К.: Вища школа, 1997. – 154 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. / В.И. Даль – М.: Рус. яз., 1989. – Т.2. – 779 с.
3. Дьяченко М.И. Психология. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбин. – Минск: Альфа − М, 2005. – 399 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 170 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского язика / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
7. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: [монографія] / Л.В. Оршанський. – Дрогобич: Швидко Друк, 2008. – 278 с.
8. Педагогічна майстерність: підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
9. Педагогическая энциклопедия / Глав. ред. И.А. Карпов и др. – М.: Изд-во Сов. энциклопедия, 1965. – Т.2. – 911 с.
10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
11. Сластёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной підготовки / В.А. Сластёнин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
12. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: метод. пособие / Г.И. Хозяинов. – М.: Высш. школа, 1988. – 168 с.

В статье раскрыта специфика формирования педагогического мастерства будущих учителей технологий как педагогическая проблема: рассматривается синтез педагогического и технологического творчества, которые взаимодействуя с личностными качествами качествами педагога, обеспечивают результативное и творческое решение задач образования – воспитания, обучения, развития учеников.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическое творчество, технологическое творчество, педагогическое мастерство учителя технологий.

The author of the article has discusses the specifics of forming of pedagogical skills of future technology teachers as a pedagogical problem, namely: the synthesis of pedagogical and technological creativity, which interacts with the personal qualities as a teacher, provide effective and creative solution to problems of education - education, training, development of students.

Keywords: pedagogical skills, pedagogical creativity, technological creativity, pedagogical skills of teachers of technology.

УДК 355.457(477):005

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИХ КАДРІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Луцький Олександр Леонтійович
м.Хмельницький

У статті представлено особливості дослідження і результати експериментальної перевірки педагогічних умов розвитку управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: управлінська компетентність, керівні кадри Державної прикордонної служби України, педагогічні умови розвитку управлінської компетентності, фахова підготовка, офіцери управління.

Вступ. Управлінська компетентність є предметом дослідження значної кількості наукових праць, узагальнення результатів аналізу яких дозволяє її розглядати як комплекс професійно-управлінських знань, умінь і навичок, професійно значущих та особистісних якостей фахівця-управлінця, прояв єдності його професійної та загальної культури; інтегративна характеристика фахівця, що визначає його здатність успішно здійснювати управлінську діяльність.

Проблема формування управлінських умінь і навичок (складових зазначеної компетентності) постійно привертала увагу науковців. У ракурсі дослідження становлять інтерес праці С. Аверьянова [1], В. Афанасенка [2], О. Бойка [3], В. Дударєва [4], С. Кірікова [5], О. Матвєєва [6], І. Радванського [7], В. Уліча [8] та ін., присвячених дослідженню управлінської діяльності офіцера. У дослідженнях С. Будника [9], А. Воєдила [10], М. Тарнавського [11], Ю. Царьова [12] представлені інноваційні наукові розробки педагогічних і психологічних аспектів управлінської діяльності офіцерів-прикордонників.

З урахуванням системного підходу управлінську компетентність керівника можна тлумачити як особливе інтегроване особистісне утворення, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, оперативно-службової, контрольно-регулятивної та ін.).

На основі результатів аналізу наукових праць С. Будника [9], А. Воєдила [10], І. Радванського, М. Тарнавського [11], В. Уліча [8], Ю. Царьова [12], В. Часовських [], а також з урахуванням особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників, вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик на випускників ВНЗ Державної прикордонної служби України (ДПСУ) встановлено, що управлінська компетентність офіцера органів охорони державного кордону є складним особливим особистісним утворенням, яке формується у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, розвивається під час професійної діяльності і у процесі підвищення кваліфікації, залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовки, передбачає високий рівень засвоєння управлінських знань, сформованість умінь і навичок, професійно значущих та особистісних якостей фахівця-управлінця, загальної, професійної та корпоративної культури, мотиваційної і емоційно-вольової сфери особистості керівника, а також здатності успішно здійснювати управлінську діяльність органом охорони державного кордону. Управлінська компетентність офіцера Державної прикордонної служби України виявляється під час виконання службових обов'язків з охорони державного кордону України з метою недопущення незаконної зміни проходження його лінії, забезпечення дотримання режиму державного кордону та прикордонного режиму, здійснення керівництва, управління органом охорони державного кордону, підпорядкованими прикордонними підрозділами під час виконання оперативно-службових завдань.

Результати проведеного дослідження дозволили висунути гіпотезу, відповідно до якої розвиток управлінської компетентності офіцерів Державної прикордонної служби України буде більш результативним за умов:

- використання у фаховій підготовці управлінських тренінгів, рольових і ділових ігор як засобів моделювання змісту майбутньої професійної діяльності;
- підготовки науково-педагогічного складу до розвитку управлінської компетентності офіцерів-прикордонників;
- забезпечення міждисциплінарних зв'язків у формуванні знань, умінь і навичок, необхідних для управлінської діяльності у сфері охорони і захисту державного кордону;
- регулярного моніторингу якості підготовки офіцерів до управлінської діяльності.

Метою статті є оприлюднення результатів експериментальної перевірки педагогічних умов розвитку управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Дослідно-експериментальна роботу проведено на базі оперативно-тактичного факультету Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ). Учасниками констатувального етапу експерименту стали офіцери випускних курсів

(2008 і 2009 років) загальною кількістю 170 чоловік, а також 84 офіцери керівної ланки органів охорони державного кордону під час підвищення ними кваліфікації на курсах за напрямом оперативно-службової діяльності на базі НАДПСУ. Загалом – 254 офіцери. Для проведення безпосередньої експериментальної роботи було сформовано експериментальну та контрольну групи, загальною кількістю 70 осіб (36 офіцерів в ЕГ і 34 офіцери – в КГ). Заходи формувального етапу експерименту тривали з вересня 2010 по травень 2011 року.

Для кращого уявлення про досліджуваний процес розроблено *структурно-функціональну модель розвитку управлінської компетентності офіцерів управління органів охорони державного кордону*. Вона є уявною схематичною системою, що відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації та функціонування, зв'язки, властивості, ознаки та характеристики зазначеного процесу. Основними складовими моделі є такі компоненти: цілевизначення, змістовно-методичний, функціональний, організаційно-педагогічний і діагностичний.

Після реалізації заходів формувального етапу експерименту, було проведено констатувальний експеримент другого порядку, метою якого було встановити рівень розвитку управлінської компетентності магістрів – офіцерів управління органами охорони державного кордону шляхом встановлення кількісних і якісних значень показників критеріїв зазначеної компетентності, а саме: когнітивного, який дозволив визначити рівень сформованості управлінських знань; емоційно-мотиваційного – наявність інтересу до майбутньої професійної діяльності та бажання її здійснювати, наявність внутрішніх мотивів щодо управлінської діяльності, а також рівень готовності до управлінської діяльності; ціннісно-особистісного – для визначення рівня розвитку ділових якостей і індивідуально-психологічних особливостей особистості, необхідних для успішної управлінської діяльності, а також рівень розвитку управлінських цінностей; операційно-результативного – для визначення сформованості вмінь і навичок прийняття управлінських рішення з питань оперативно-службової і повсякденної діяльності, а також результативності управлінських рішень.

Констатувальний експеримент другого порядку проводився у період з середини травня по червень 2011 року. Під час його проведення використовувалися ті ж методи, що і на констатувальному етапі першого порядку, який проводився в реальних умовах навчально-виховного процесу у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького у серпні 2010 року для встановлення рівня розвитку управлінської компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону.

Крім того, під час проведення формувального етапу експерименту у грудні 2010 року нами було проведено проміжний контроль рівня розвитку управлінської компетентності у слухачів КГ і ЕГ. Метою цього контролю було з'ясування, наскільки результативними є заходи, передбачені експериментальною роботою, чи потрібно вносити корективи у програму реалізації педагогічних умов розвитку управлінської компетентності офіцерів ООДК. На цьому етапі контролю нами були використані контрольні роботи, методи опитування (анкети, тести, усні співбесіди), а також результати експертного оцінювання, здійсненого групою у складі 12 осіб (див. підрозділ 2.1). Узагальнені результати проміжного контролю рівня розвитку управлінської компетентності у слухачів КГ і ЕГ буде подано нижче.

Крім того, для з'ясування результативності дослідно-експериментальної роботи нами було проведено відстрочений контроль (контроль збереження знань, який проводиться через деякий час після формувальних заходів). Цей вид контролю був призначений для визначення обсягу знань, умінь і навичок, що залишилися у пам'яті слухачів після формувального етапу експерименту, а також аналізу допущених недоліків у роботі слухачів і науково-педагогічного складу, збору інформації про практичні можливості магістрів – офіцерів управління органами охорони державного кордону. Цей вид контролю було проведено вибірково, в інтересах зовнішнього контролю якості експериментального навчання у формі контрольної роботи, яка складалася з переліку питань, тестових завдань і практичної роботи. Відстрочений контроль було проведено у грудні 2011 – лютому 2012 років під час проведення зборів з офіцерами – випускниками факультету підготовки керівних кадрів під час проведення курсів підвищення кваліфікації (зборів офіцерів управлінської ланки органів охорони державного кордону. Результати і їх аналіз буде подано нижче.

У дослідженні ми виходили з того, що залежними змінними були ті якості особистості слухача і його і діяльності, які підлягають зміні та впливу експериментатора. Тому у дослідній роботі залежними змінними були компоненти управлінської компетентності, зокрема когнітивний, функціонально-діяльнісний, емоційно-мотиваційний, а також особистісний. Щодо незалежних змінних, то це те чим експериментатор впливає на залежну змінну. У дослідно-експериментальній роботі незалежними змінними були педагогічні умови, а також форми і методи, що забезпечили їх реалізацію.

Для проведення проміжного контролю, а також констатувального експерименту другого порядку були залучені слухачі експериментальної та контрольної груп.

Результати контрольних опитувань слухачів ЕГ та КГ, які взяли участь у проміжному контролі, а також констатувальному експерименті другого порядку, були занесені у «Карту оцінки рівня управлінської компетентності» кожного респондента ЕГ і КГ, а узагальнені результати – у спеціальні зведені таблиці, які після обробки і аналізу дозволили зробити висновки щодо результатів експериментального дослідження на етапі контролю.

Отримані проміжні результати формувального етапу педагогічного експерименту дозволили нам зробити висновок, що обґрунтовані педагогічні умови і передбачені ними заходи почали давати свої результати: слухачі експериментальної групи справились із запропонованими завданнями краще ніж слухачі контрольної групи у середньому на 6–7 %.

Про це свідчать порівняльні дані у числових значеннях за критеріями у слухачів ЕГ і КГ. Особливо помітною у слухачів ЕГ є динаміка за когнітивним і емоційно-мотиваційним критеріями, що вказує на те, що такі складові управлінської компетентності як управлінські знання, мотиви, інтерес до майбутньої професійної діяльності та бажання її здійснювати, наявність внутрішніх мотивів щодо управлінської діяльності, а також рівень готовності до управлінської діяльності набули певного розвитку. Разом з тим, рівень розвитку ділових якостей і індивідуально-психологічних особливостей особистості, необхідних для успішної управлінської діяльності, рівень розвитку управлінських цінностей, а також сформованість вмінь і навичок прийняття управлінських рішень з питань оперативно-службової і повсякденної діяльності у офіцерів ЕГ не набули такої динаміки, як за когнітивним і емоційно-мотиваційним критеріями. Це пояснюється тим, що ці складові структури управлінської компетентності (функціонально-діяльнісного і особистісного компонентів) певною мірою пов'язані з необхідністю проведення практики управлінської діяльності. Саме тому, для коригування отриманих результатів у межах дослідно-експериментальної роботи було внесено пропозиції про перенесення термінів стажування майбутніх магістрів в органах охорони державного кордону з вересня-жовтня на січень-лютий з метою можливості закріплення отриманих знань на практиці. Крім того, запропоновано проходити стажування терміном 30 діб з розрахунку по 10 діб на різних посадах: спочатку на посаді начальника відділу прикордонної служби (10 діб), потім на посаді заступника начальника штабу прикордонного загону з прикордонної служби (10 діб), потім на посаді заступника начальника штабу прикордонного загону з прикордонного контролю (10 діб).

Що стосується слухачів контрольної групи, то за визначеними критеріями також спостерігалася позитивна динаміка, але

як видно з таблиці, вона є не такою значною, як у майбутніх магістрів ЕГ (у межах 1–2 %) і пояснюється результатом навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Експеримент виявився додатковим значущим чинником.

З метою внесення корективів у процес розвитку управлінських умінь і навичок після отримання проміжних результатів діагностики, нами, відповідно до структурно-функціональної моделі розвитку управлінської компетентності офіцерів управління органів охорони державного кордону, було посилено її змістовно-методичний компонент шляхом внесення до програми експерименту додаткових заходів. Ці заходи було реалізовано у позанавчальний час, оскільки програма підготовки майбутніх магістрів була затвердженою і знайти додаткові резерви часу у ній було неможливо.

Зокрема факультативно було проведено менеджерський курс, подібний тому, що проводився з науково-педагогічним складом. При цьому ЕГ було поділено на 2 підгрупи, що відповідало умовам проведення менеджерського курсу з огляду на чисельність учасників.

Після проведення проміжного контролю, а також внесення відповідних коректив у хід формувального етапу експерименту в період з середини травня по червень 2011 року було проведено констатувальний експеримент, який мав на меті встановити рівень розвитку управлінської компетентності у майбутніх магістрів після проведення експериментальних заходів (вихідний контроль). Під час його проведення використовувалися ті ж методи, що і на констатувальному етапі першого порядку. До контрольних заходів було залучено слухачів експериментальної та контрольної груп загальною кількістю 70 осіб.

Аналогічно попереднім процедурам контролю, результати контрольних опитувань слухачів ЕГ та КГ були занесені у «Карту оцінки рівня управлінської компетентності» кожного респондента ЕГ і КГ (д, а узагальнені результати – у зведені таблиці, які після обробки й упорядкування числових даних дозволили зробити висновки щодо результативності формувального етапу експериментального дослідження в цілому. У результаті обробки отриманих даних було побудовано таблицю 1 у якій представлено зведені підсумкові результати розвитку управлінської компетентності у офіцерів ЕГ і КГ за критеріями після проведення формувального етапу експерименту.

Таблиця 1.

Зведені підсумкові результати розвитку управлінської компетентності у офіцерів ЕГ і КГ за критеріями після проведення формувального етапу експерименту, (кількість, %) n = 70

Критерії	Рівні					
	низький		середній		високий	
	ЕГ (36)	КГ (34)	ЕГ (36)	КГ (34)	ЕГ (36)	КГ (34)
когнітивний	8,99	25,67	51,45	49,87	39,56	24,46
емоційно-мотиваційний	5,97	25,46	55	50,49	39,03	24,05
ціннісно-особистісний	6,56	23,55	53,44	50,98	40	25,47
операційно-результативний	7,34	23,49	54,88	52	37,78	24,51

З таблиці видно, що кількість слухачів ЕГ з високим рівнем розвитку управлінської компетентності є більшою, ніж кількість слухачів цього ж рівня у КГ. Разом з тим в ЕГ є меншою кількість слухачів з низьким рівнем розвитку управлінських знань, умінь і навичок.

Для того щоб підтвердити відмінності у якісному складі КГ та ЕГ, за кожним критерієм наприкінці формувального експерименту було застосовано критерій Колмогорова-Смірнова, який слугує для співставлення двох емпіричних розподілів.

Цей критерій дозволяє знайти точку, в якій сума накопичених розбіжностей між двома розподілами є найбільшою (d_{max}) і оцінити достовірність цих розбіжностей [185]. Виконання всіх обмежень критерію λ дозволило використати його для співставлення розподілів слухачів груп – учасників формувального експерименту.

Отримані результати свідчать про те, що зміни, які відбулись у ЕГ, є наслідком впровадження у професійну підготовку майбутніх магістрів – офіцерів управління органів охорони державного кордону обґрунтованих нами педагогічних умов.

З метою перевірки ефективності розробленої моделі та обґрунтованих педагогічних умов було проведено порівняльний аналіз рівнів розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів – офіцерів управління органами охорони державного кордону у контрольній та в експериментальних групах до та після формувального етапу експерименту (табл. 2).

Таблиця 2.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів – офіцерів управління органами охорони державного кордону контрольної та експериментальної груп до та після завершення експерименту (у %)

Рівні	Критерії	Контрольна група		Експериментальна група	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
низький	когнітивний	26,18	25,67	25,32	8,99
середній		50,01	49,87	49,12	51,45
високий		23,81	24,46	25,56	39,56
низький	емоційно-мотиваційний	24,5	25,46	24,23	5,97
середній		51,98	50,49	52,74	55
високий		23,52	24,05	23,03	39,03
низький	ціннісно-особистісний	22,15	23,55	20,67	6,56
середній		51,79	50,98	53,14	53,44
високий		26,06	25,47	26,19	40

низький	операційно-результативний	24,77	23,49	26,13	7,34
середній		53	52	52,19	54,88
високий		22,23	24,51	21,68	37,78

З останньої таблиці видно, що розподіли слухачів КГ та ЕГ за рівнями розвитку управлінської компетентності за когнітивним, емоційно-мотиваційним, ціннісно-особистісним і операційно-результативним критеріями відрізняються між собою на рівні статистичної значущості $p \le 0{,}05$, тобто надійність оцінок не менша 95 %. Отримані результати свідчать про те, що зміни у ЕГ, на відміну від КГ, відбулись за рахунок впровадження у навчальний процес обґрунтованих і реалізованих педагогічних умов і передбачених ними педагогічних форм, методів і засобів.

Результати, отримані після проведення формувального етапу експерименту, показали, що майже 91 % офіцерів-випускників оперативно-тактичного факультету є достатньо підготовленими до управління відділом прикордонної служби при організації оперативно – службової діяльності на ділянці відділу прикордонної служби в повсякденних умовах та при ускладненні обстановки, і лише 9 % мають складнощі з проведенням оперативно-тактичних розрахунків при організації оперативно-службових дій в повсякденних умовах та при ускладненні обстановки, з прийняттям обґрунтованих рішень, постановкою оперативно-службових завдань, організацією їх виконання і взаємодії. Крім того, якщо на констатувальному етапі експерименту серед основних недоліків у професійній підготовці офіцерів у контексті управлінської діяльності було виявлено слабкі знання завдань, структури, форм і методів роботи начальників, штабів та інших органів управління щодо підтримання високої готовності органів охорони державного кордону до виконання завдань за призначенням, то після завершення програми експерименту кількість слухачів з низьким рівнем управлінської компетентності зменшилася на 16,33 %.

Аналіз результатів управлінської діяльності слухачів 2-го курсу після стажування в органах охорони державного кордону за новою програмою, дозволило експертній групі зробити висновок, що офіцери краще опанували основні етапи процесу вироблення раціональних рішень, стали більш впевнено володіти методами прийняття управлінських рішень, демонструвати чітке уявлення про основи керівництва в організації, форми влади та види впливу, основні підходи до теорії лідерства, основні стилі керівництва тощо.

Було встановлено, що уміння і навички прийняття управлінського рішення з питань оперативно-службової діяльності сформовані на високому рівні у 37,78 % опитаних офіцерів (33,53 % – перед початком експерименту), у 54,88 % на середньому (41,17 % – до проведення експериментальних заходів). Що стосується умінь і навичок прийняття управлінського рішення з питань повсякденної діяльності, то низькі результати показали 7,34 % опитаних, у той час як до початку формувальних заходів таких було 26,13 %.

Покращилися результати і за емоційно-мотиваційним критерієм. Якщо до початку експерименту низький рівень був притаманний 24,23 % слухачів, середній – 52,74 %, а високий 23,03 %, то після проведення формувального етапу експерименту числові данні мали такий вигляд: низький рівень – 5,97 %, середній – 55 %, високий – 39,03 % офіцерів. Отже, спостерігається чітка динаміка розвитку цього компоненту управлінської компетентності.

Для з'ясування результативності дослідно-експериментальної роботи через 6 місяців після заходів формувального етапу експерименту під час навчальних зборів офіцерів управлінської ланки органів охорони державного кордону було проведено відстрочений контроль з метою визначення залишкового обсягу знань, умінь і навичок – складових управлінської компетентності. Ця робота мала також на меті здійснити аналіз допущених недоліків в управлінській діяльності слухачів і викладацькій діяльності науково-педагогічного складу. Цей вид контролю було проведено в інтересах зовнішнього контролю якості експериментального навчання у формі контрольної роботи, яка складалася з переліку питань, тестових завдань і практичної роботи.

Порівняння отриманих даних дозволило зробити висновок про те, що через 6 місяців після заходів формувального етапу експерименту дещо знизилася кількість слухачів з високим рівнем управлінської компетентності за когнітивним, емоційно-мотиваційним ціннісно-особистісним критеріями (на 6,09 %, 2 % і 1,08 % відповідно), але на 4,03 % зросла за операційно-результативним. Це свідчить про те, що окремі знання через їх не регулярне застосування почали забуватися, разом з тим актуалізувалися управлінські навички і уміння, оскільки вони мали застосування на практиці.

Підводячи підсумки експериментального дослідження, необхідно зазначити, що отримані показники не можна віднести тільки на рахунок експериментальних заходів. Вони є результатом усього навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Експеримент виявився додатковим значущим чинником, що сприяв більш успішному розвитку управлінської компетентності офіцерів управління органів охорони державного кордону.

Складність проведеного експерименту полягала в тому, що його учасниками були дорослі люди, він був пов'язаний з активними спробами співробітництва з офіцерами у процесі розвитку їх особистості. З огляду на це потрібно вказати на необхідність того, щоб робота з розвитку управлінської компетентності не закінчувалася із завершенням експерименту, а була постійною, мала творчий характер, розвивала у офіцерів потребу в активній творчій професійній діяльності, в самореалізації себе як фахівця і як особистості.

Література і джерела

1. Аверьянов С. В. Формирование готовности к управленческой составляющей профессиональной деятельности у курсантов вуза: автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук спец.: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Сергей Владимирович Аверьянов; Казан. гос. техн. ун-т им. А.Н.Туполева. – Казань, 2006. – 198 с.
2. Афанасенко В.С. Особистісні фактори ефективності управлінської діяльності військового керівника: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Валерій Сергійович Афанасенко – Х., 2000. – 21 с.
3. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олег Володимирович Бойко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
4. Дударев В.В. Психологические условия эффективного овладения офицером управленческой деятельностью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 «социальная психология» / В. В. Дударев. – М., 1992. – 204 с.
5. Кириков С.П. Педагогические основы формирования культуры управленческой деятельности у курсантов вузов МВД России: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Сергей Павлович Кириков. – СПб., 2000. – 182 с.
6. Матвеев А.Г. Формирование управленческой культуры курсанта в образовательном процессе: автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Александр Геннадьевич Матвеев; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2006. – 24 с.

7. Радванський І.Г. Шляхи та педагогічні умови підготовки офіцерів внутрішніх військ у вищих військових навчальних закладах до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія»/ Іван Григорович Радванський; Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2000. – 196 с.
8. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віктор Леонідович Уліч; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
9. Будник С.М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Сергій Михайлович Будник; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
10. Воєдило А.М. Психологічні особливості формування ефективного стилю управління в начальників навчальних прикордонних підрозділів: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психология діяльності в особливих умовах»/ Андрій Миколайович Воєдило; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 228 арк.
11. Тарнавський М.М. Формування культури управлінської діяльності у майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Марк Мирославович Тарнавський; Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2001. – 250 арк.
12. Царьов Ю.О. Психологічні особливості підготовки офіцерів оперативно-тактичного рівня Державної прикордонної служби України до управлінської діяльності: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психология діяльності в особливих умовах» / Юрій Олександрович Царьов; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 236 арк.
13. Часовских В.И. Становление управленческой компетентности у курсантов инженерно-технического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 спец. «Психология труда, инженерная психология, эргономика ... » / Часовских Владимир Ильич ; Воен. ун-т. – М., 2003. – 314 с.

В статье представлены особенности исследования и результаты экспериментальной проверки педагогических условий развития управленческой компетентности руководящих кадров Государственной пограничной службы Украины в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: управленческая компетентность, руководящие кадры Государственной пограничной службы Украины, педагогические условия развития управленческой компетентности, профессиональная подготовка, офицеры управления.

The paper presents the study characteristics and results of experimental verification of the educational conditions for the development of managerial competence managerial personnel of the State Border Service of Ukraine in the process of training.

Keywords: managerial competence, leading cadres of the State Border Service of Ukraine, the pedagogical conditions for the development of managerial competence, training, management officers.

УДК 378.014

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА

Майборода Ірина Омелянівна
м.Мукачево

Стаття присвячена розкриттю особливостей сприймання учнями 1-4 класів творів мистецтва, охарактеризовано рівні їх сприймання і розуміння дітьми молодшого шкільного віку.

Ключові слова: твори мистецтва, особливості сприймання, молодші школярі.

Існуюча в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовільняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності стандартів освіти запитам особистості, суспільним потребам, у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності.

Державна національна програма "Освіта (Україна, XXI ст.)" визначає головну мету - «визначення стратегії створення життєздатної системи навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації». Система освіти в сучасних умовах є основним механізмом успадкування культурного надбання новими поколіннями. У зв'язку з цим особливо важливого значення набувають питання культурного розвитку та естетичного виховання школярів.

Але формування естетичної культури неможливе без якісних змін у свідомості людини, відношенні її до мистецтва, розуміння її визначної ролі в час становлення та утвердження української державності. Прагнення стати членом світового співтовариства в умовах ринкових відносин, зміни форм власності вимагає інтенсивного розвитку та використання нових технологій, виробництва конкурентоспроможної продукції на світовому ринку, що, в свою чергу, потребує радикальних змін психології, культури та мислення особистості.

Основи вищесказаного закладаються в дитячому віці сім'єю, школою, оточуючим соціальним середовищем. Велику роль при цьому відіграє естетичне виховання. Тому настала потреба привести систему художньо-естетичного виховання в початковій школі у відповідність до вимог часу. Не тільки важливо навчити дітей бачити, відчувати й розуміти прекрасне в житті, природі, але й вміти відображати та давати естетичну оцінку розвитку художнього смаку.

Проблема естетичного виховання у естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти Е.Водовозової, П.Каптерева, С.Лисенкової, С.Русової, Е.Михеєвої, К.Ушинського.

Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглядаються в наукових працях Ю.Борева, І.Гончарова, М.Киященка, Є. Квятковського, В.Сухомлинського та ін.

Психологічні основи естетичного виховання розкривалися Б.Ананьєвим, Л. Божович, Л. Виготським, І. Коном, Б. Тепловим та іншими вченими. Зробили значний внесок у розробку теорії естетичного виховання видатні естети і педагоги Ю.Борев, О.Буров, В.Вансаалов, Л.Волович, І.Долецька, М.Каган, Л.Коган, В.Розумний, В.Скатерщиков, Є.Квятковський, М.Лайзеров,

А.Макаренко, О.Семашко, В.Сухомлинський, В. Шестакова.

За останні роки опубліковано багато праць, в яких вирішуються проблеми творчості та пізнавальної діяльності в естетичному вихованні молодших школярів; розкриваються механізми творчості; закономірності взаємозв'язку творчої діяльності з відтвореною дійсністю; сформульовані основні принципи формування творчої особистості (Ф.Говорун, Б.Коротяєв, В.Лєвін, В.Моляко, Ю.Петров, П.Підкасистий, Я.Пономарьов, В.Романець, В.Ціпок та ін.).

Водночас реалізація соціально-економічних і культурних викликів суспільства вимагає підвищення якості естетичного виховання молоді і, зокрема, дітей молодшого шкільного віку.

Метою статті є висвітлення особливостей сприймання художніх творів мистецтва учнями молодших класів.

Сучасна методика викладання образотворчого мистецтва у початкових класах, як відомо, спрямовує увагу вчителя на формування відтворюючої і творчої уяви, вміння бачити мистецький твір, сприймати його емоційний зміст. Сприймання здійснюється при первинному ознайомленні з творами мистецтва. Без особистісного, суб'єктивного сприймання у свідомості школяра не може реалізуватися і об'єктивний естетичний смисл твору мистецтва. Цей процес неможливий без мислення. Як зазначає Л.Виготський, дитина поступово осягає значення і прихований смисл мистецького образу, проходячи кілька рівнів узагальнення, оволодіваючи мовою, виходячи з дитячого синкретизму до наукового, понятійного мислення [7]. У свою чергу М. Герман, підтримуючи цю думку, вказує на те, що сприймання мистецького твору є першим процесом якого відбувається глибоке осягнення образів та змісту мистецького твору.

Спостереження за ступенями у розвитку сприйняття учнів 1-4 класів показали, що воно не може бути приведене до простого вправляння органів чуття. Розвиток сприйняття школярів можна адекватно зрозуміти тільки у зв'язку з розвитком їх особистості, у зв'язку із загальним розвитком їхньої діяльності. На основі практичного досвіду молодший школяр вчиться розуміти, відчувати, набуває емоційності, чуттєвості. У зв'язку з цим і проходить розвиток особливої діяльності – естетичне сприйняття, що й визначає естетичне ставлення до предметів та об'єктів мистецтва.

Слід підкреслити, що сформована навичка сприймання мистецького твору передбачає повну автоматизацію перших кроків споглядання. Розкодування образів не викликає труднощів, всі зусилля школяр витрачає на усвідомлення образної системи твору мистецтва, на відтворення в уяві образного світу твору, на розуміння його ідеї і свого власного ставлення до неї. Звичайно, перетворення зображальних знаків в образні, доступні для розуміння символи - досить трудомісткі операції, які часто затьмарюють всі інші дії, і сприймання твору мистецтва, таким чином, перетворюється у простий розгляд зображених на ньому предметів, а не стає спілкуванням з автором картини.

Зрозуміло первинне сприймання мистецького твору повинно відбуватися під керівництвом вчителя. Досвід підтверджує, що незвичні для учнів мистецькі образи й символи, що приховують смисл твору мистецтва, легше сприймаються, якщо вчитель актуалізуватиме життєвий досвід учнів та водночас проводитиме аналогії між вже розглянутими картинами та біографією художника. Педагог сам зобов'язаний грамотно вживати різні терміни і поняття на позначення символіки картини, вміти знаходити для пояснення слова, зрозумілі дітям та водночас - правильні з погляду науки. Розкривати мистецький твір, вчитель має виявити власну творчість, але бажано, щоб застосування визначення й трактування картини не тільки були зрозумілими учням, а й науково точні. Через форму, дану вчителем, орієнтуючись на інтонацію, жести, міміку та попередній досвід, учень проникає у зміст твору мистецтва усвідомлює його сутність.

Як засвідчують дослідження, учні молодших класів вже починають усвідомлювати особливі закони побудови твору мистецтва, його символізм і приховану значущість окремих елементів картини. Вони вже розрізняють предмети, образ і його символічний зміст у поєднанні з іншими мистецькими образами. Проте часто надто складна форма й надмірний символізм стає перешкодою на шляху до розуміння змісту картини. Школярі у своєму повсякденному сприйманні предметів і явищ дійсності узагальнюють їх на рівні загального уявлення. Але емпіричні знання про світ превалюють, а образне узагальнення формується у конкретно-чуттєвій формі, у формі одиничного. Одиничне виражає загальне, художній образ дає учневі можливість чуттєво сприйняти сутність явища як безпосередню реальність, тому одиничне у творі мистецтва вимагає іншого шляху пізнання.

До узагальнення в мистецькому образі молодші школярі підходять із звичними для них розумовими операціями, тому глибокі суттєві зв'язки мистецького образу часто залишаються для них нерозкритими. Розуміти і осягати художню умовність мистецького твору можна тільки тоді, коли дозрівають необхідні психічні передумови для стрибка у світ довільності і усвідомлення. А ця якість якраз і починає формуватися в учнів молодшого шкільного віку.

Щодо видів узагальнення у зв'язку із засвоєнням такого навчального предмету, як образотворче мистецтво, слід мати на увазі образне узагальнення, яке є необхідною властивістю розуму кожного школяра. Оскільки понятійне узагальнення пов'язане із засвоєнням основ науки про мистецтво, воно не може бути сформованим у відриві від образного узагальнення. Природньо, що образне узагальнення аналіз суттєвих зв'язків між художніми деталями, з яких будується образ. У тому випадку, коли учні говорять, що "це придумав художник", і міркують про те, як "буває у житті" і "як не буває", то це ще не початок наївно-реалістичного ставлення до мистецтва, оскільки цих суджень вони будують своє образне узагальнення на видимих зв'язках між «речами» реального життя.

Для учнів початкових класів є характерним синкретизм, який до 9-10 років переходить із безпосереднього сприймання у вербальний план. Синкретизм полягає у тому, що явища, які сприймаються одночасно у часі або в просторі, або разом дані у сприйманні, ставляться у причинний зв'язок. Справжні (глибинні) причинні зв'язки ще недоступні самостійному сприйманню школяра, і він бачить залежність причини і наслідку в поверхових зв'язках там, де явища, факти, предмети реального світу дійсно пов'язані часом або місцем (але не причинними зв'язками). Це особливість проявляється у сприйманні графічних творів (ілюстрацій, малюнків). У надрах підліткового суб'єктивізму починає зароджуватись нова сходинка узагальнення, властива наступними етапам розвитку особистості [7].

Тому у сприйманні мистецького твору, на думку І. Демченко, важливим є розуміння основної ідеї змісту картини. Цьому заважає невміння виділити провідний мистецький образ та символічний зміст, коли основний для сюжету образ не співпадає з провідним для розуміння ідеї відсутність установки на детальний аналіз і співставлення особливостей мистецьких образів, відсутність використання знань дійсності при осмисленні образів мистецького твору [26, с.253-254].

Для правильного сприймання картини необхідна реалізація ряду етапів і мислительних операцій обдумування ідейного змісту мистецьких творів [8]: виділення провідних для розуміння ідеї символів та образів; детальний аналіз всіх основних особливостей провідних образів осмислюються за допомогою знань дійсності, формулюються особливості провідного мистецького образу; аналіз всіх образів картини в їх співвідношенні до провідного мистецького образу; визначення головної ідеї твору мистецтва: синтез і узагальнення зробленого раніше аналізу картини і осмислення цього синтезу; розуміння суспільного і історичного значення твору мистецтва.

Відносно готовності до естетичної оцінки мистецького твору, то учні початкових класів високо оцінюють картини, які викликають у них найсильніші переживання – ті, що найбільше відповідають особливостям їх особистості, їх установкам

і духовно-естетичним потребам. Школярі можуть споглядати твори мистецтва не лише з навчальною метою, але й заради естетичних переживань, які можливі лише тоді, коли твір зачіпає особистість учня, задовольняє його естетичні та інші духовні потреби. Якщо мистецький твір близький школяреві, тоді суб'єктивний емоційний критерій забезпечує емоційне переживання об'єктивних смислових переваг твору. Якщо ж зображене на картині не торкається особистості, то дія емоційного, суб'єктивного критерію може проявлятися в естетичних оцінках у трьох формах:

- емоційний фактор заважає учням об'єктивно, оцінювати художні переваги більш чи менш чужих творів мистецтва, а оцінка твору ототожнюється з об'єктивними особливостями творів;
- суб'єктивний фактор при оцінці творів може проявлятися у більш пом'якшеній формі, не заважаючи давати поряд із суб'єктивною оцінкою і об'єктивну оцінку його мистецько-естетичних особливостей;
- емоційно вразливі школярі можуть відчувати естетичну насолоду і від споглядання творів, у тій чи іншій мірі емоційно чужих для особистості. Суб'єктивність емоційного критерію в них полягає у тому, що більш чужі для них твори, вони переживають менш інтенсивно і дають таким картинам естетичні оцінки хоча й високі, але нижні, ніж мистецьким творам, емоційно близьким для них.

Для відчуття естетичної насолоди мистецьким твором, сприймання його об'єктивних переваг необхідно оволодіти й аналізом особливостей образної структури картини, навчитися розглядати форму твору у зв'язку з його змістом тощо, тобто оволодіти практично критеріями оцінки творів мистецтва. Так, Л.С.Виготовський, вивчаючи сприймання і розуміння мистецького твору дітьми молодшого шкільного віку, зазначає, що важливою умовою розуміння картин є розуміння самих образів та символів [7]. Нами визначено 4 основних рівні сприймання і розуміння мистецьких творів учнями 1-4 класів: репродуктивний; емоційно-сюжетний; інтуїтивно-художній; елементарний усвідомлено-художній [5].

На нашу думку, ці рівні не залежать від віку школярів. Вони вказують на темп просування учнів у сприйманні творів мистецтва і принципово відрізняються від поділу дітей на тих, які слабо, середньо і добре встигають. Характерним для цих рівнів є те, що в них відображаються не кількісні показники, як в оцінках знань, а якісні зміни у розумінні творів мистецтва. Межі між ними дуже рухливі, хоча кожний рівень моє свої особливості. Зокрема, репродуктивний рівень відображає засвоєння змісту сюжету і події мистецького твору без творчої переробки сприйнятого і без проникнення в образне узагальнення. Сприймаються прості зв'язки твору. Учні роблять зусилля, щоб запам'ятати те, що сприймають, засвоїти самі образи і символи, проте це сприймання формальне, без задіяння особистісно-емоційних особливостей психіки, і ґрунтується переважно на зовнішніх ознаках. Таке сприймання є закономірним явищем, відповідає віковій потребі молодших школярів. При відповіді учні поспішають переказати факти і події, про які дізналися із споглядання твору, і зазвичай самі отримують від цього велике задоволення, зазвичай від того, що зрозуміли прихований смисл картини. У залежності від повноти сприймання змісту в цьому рівні виділяються два підрівні. Це – фрагментарний, властивий учням, які погано усвідомлюють сприйняте, коли учень не може охопити всі взаємозв'язки у творі, а в його свідомості «висвітлюються» яскраво окремі деталі, герої, явища, без зв'язку їх зі змістом картини. Оцінка героя дається на основі однієї негативної або позитивної дії і переноситься на весь мистецький твір: поганий чи хороший, гарний чи негарний. Сприйняті образи сприймаються як сигнали, що актуалізують яскраві життєві враження. Окремі уявлення погано синтезуються в загальну картину [5].

У свою чергу, сюжетно-логічний підрівень відрізняється від попереднього більш повним сприйманням картини в її контекстно-сюжетних зв'язках. І картина, і малюнок сприймаються як повідомлення, що має певну послідовність. Діти стараються запам'ятати образи і зміст твору, під час бесіди як можна детальніше переказати те, що побачили. При цьому відмінність між твором мистецтва і утилітарним зображенням усвідомлюється лише у предметному плані: що зображене, що є на одній картині і чого немає на іншій. На основі більш цілісного сприймання мистецького твору одразу ж після його сприймання учні самостійно можуть дати загальну оцінку побаченого.

Що стосується емоційно-сюжетного рівня сприймання, то він відрізняється яскраво вираженою емоційністю, особистісним ставленням до зображених об'єктів і подій, співпереживання героям, участю в їх діях, естетичному сприйнятті образів природи і т. ін. На цьому рівні більше уваги приділяється не тільки часовим, але і причинно-наслідковим зв'язкам, внутрішній сутності картини, її зв'язкам із автобіографічними відомостями про художника. Узагальнення робляться не тільки на основі побаченого, зовнішньо сприйнятого, але й через усвідомлення особистого досвіду з метою виявлення внутрішнього змісту картини.

У пейзажних творах діти при виборі твору вибирають картини з позитивним емоційним змістом, незалежно від якості зображення. Образи викликають яскраві емоційно забарвлені уявлення, їх розуміння не викликає труднощів. При порівнянні пейзажного і історичного дворів перевага віддається першому як більш емоційному.

Наступний інтуїтивно-художній рівень характеризується більшою повнотою і самостійністю сприймання мистецького твору. Але аргументація такого вибору має скоріше характер здогадки, що базується на інтуїції, сприймаючи сюжетоподібну сторону твору, учні не прагнуть до його простого відтворення у слові. їх увага спрямована на те, щоб висловити своє ставлення до нього, дати оцінку сприйнятому. На цьому рівні учні самі зупиняються на окремих образах, виділяють їх з картини і прагнуть розгадати їх мистецький задум [9].

Елементарний усвідомлено-художній рівень сприймання твору можна назвати цілісно-аналітичним. Якщо на попередньому рівні учні при виборі об'єкта сприймання проявляють скоріше інтуїтивну чуйність, ніж розуміння якості мистецького зображення, то на цьому рівні учні не тільки безпомилково у всіх випадках віддають перевагу більш емоційній картині, але й роблять крок у бік більш глибокого розуміння її образного боку. Поряд із зображеною дійсністю вони оцінюють і саме зображення, відмічаючи найбільш доступні їх розумінню елементи майстерності художника, зупиняючись на найбільш яскравих сценах і моментах, прагнуть розгадати їх художній зміст і смисл.

У дослідженнях О.Васільєва [5], В.Вільчинського [6], І.Демченко [8] та інших вивчалися психологічні особливості сприймання і оцінки учнями початкових класів мистецьких образів. Їх узагальнення дають змогу аналізувати два типи сприймання учнями творів мистецтва: емоційне, яке складається на основі конкретного оперування образними узагальненнями та інтелектуально-оцінне, у якому учні використовують естетичні поняття на рівні елементарного аналізу. Вказані два типи відносин знаходяться у повній залежності від особливостей аналізу та узагальнення учнями свого життєвого досвіду.

Вікова динаміка розуміння мистецького твору у 1-4-х класах може бути представлена як деякий шлях від співпереживання конкретному герою чи мистецькому образу до розуміння позиції художника і далі до узагальненого сприймання мистецького світу і усвідомлення свого ставлення до нього, до осмислення впливу картини на свої власні установки. Але пройти цей шлях підлітку під силу тільки за допомогою вчителя. У зв'язку з цим завдання вчителя можна визначити як необхідність закріплення первинних, перцептивних вражень, допомогти, уточнити і усвідомити суб'єктивне сприймання картини, зіставивши його з об'єктивною логікою і структурою побудови мистецького твору, опанування абстрактними поняттями.

При цьому вчителеві треба пам'ятати, що рівні мистецької зрілості учнів різні. Учні 1-2 класів ще не можуть самостійно усвідомити ідейний зміст твору, діти не можуть за описом відтворити в уяві образ раніше невідомого предмету, а сприймають його переважно на емоційному рівні. Учні 4-х класів вже частково усвідомлюють, що в мистецькому творі часто відтворюється не реальна дійсність, а ставлення художника до реальної дійсності, тому вони можуть не усвідомлювати авторської позиції, а значить не помічати символізму картини.

Учні 1-4 класів вже набули деякого досвіду, їх перцептивний багаж став більшим, вже накопичено деякий життєвий матеріал, який може бути свідомо узагальнений.

Таким чином, вивчення відповідних наукових джерел та узагальнення практики естетичного виховання учнів молодших класів засвідчує сприймання ними творів мистецтва має свою специфіку. У цьому віці учень, з однієї сторони, починає відчувати себе окремою особистістю, з другої – розлучається з підлітковим егоцентризмом. Він відкритий для спілкування, готовий «почути» і відчути символізм і авторський задум картини. Як цінитель творів мистецтва проявляє себе все на більш високому рівні. Учень здатний самостійно усвідомити ідею твору мистецтва, якщо композиція його не ускладнена і раніше оговорювалася картина схожої структури. Його уява достатньо розвинута для того, щоб за описом відтворити не бачені раніше об'єкти чи використані художником художні засоби. Він здатний співпереживати автору, тобто дитина розрізняє власну позицію і позицію художника; без сторонньої допомоги може усвідомити формальні ознаки картини, якщо раніше у своїй образотворчій діяльності вже спостерігав схожі образотворчі прийоми. В цілому діти можуть відчувати естетичне задоволення від сприйняття картини, помітити і оцінити випадки відповідності образів та символізму твору.

За останні роки спостерігається нова тенденція в образотворчій діяльності і творчості, коли учні не задовольняються тільки чуттєвою, емоційною реакцією на побачене, вони прагнуть до логічного пояснення того, що сприймають, все, що споглядається, повинно бути для нього обов'язково зрозумілим і усвідомленим.

У перспективі дана проблема може бути розширена та поглиблена розглядом педагогічних умов естетичного виховання молодших школярів на уроках живопису та особливостями підготовки педагогів до викладання образотворчого мистецтва в початкових класах в умовах полікультурного середовища Закарпаття.

Література і джерела

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. №1. – С. 4-7.
2. Концепція національного художнього виховання дітей, учнівського та студентської молоді в умовах відродження української національної культури // Освіта. – 1995. – 6 вересня.
3. Антонович Є.А., Художні техніки в школі/ Є.А.Антонович, В.І.Проців, С.П.Сенд. – К.: ІЗМН, 1997. – 312 с.
4. Беличко Ю.В. Український живопис/ Ю.В.Беличко. – К.: Мистецтво, 1989. – 191 с.
5. Васильєва О., Розвиток творчої особистості дитини в образотворчій діяльності / О.Васильєва, І.Поклад//Мистецтво та освіта. – 2002. – №2. – С. 42-43.
6. Вільчинський В.М. Образотворче мистецтво. 1-2 класи/ В.М.Вільчинський. – К.: Рад. шк., 1991. – 128 с.
7. Выготский Л.С. Психология искусства/ Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
8. Демченко І. Творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва /І.Демченко // Рідна школа. – 2002. – №6. – С. 62-64.
9. Демченко І.І. Діагностування творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва / І.І.Демченко // Дизайн-освіта 2003: досвід, проблеми, перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. Зб. матеріалів – Харків: ХДАДМ, 2003. – С. 251-260.

Статья посвящена раскрытию особенностей восприятия учащимися 1-4 классов произведений искусства. Охарактеризованы уровни их восприятия и понимания детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: произведения искусства, особенности восприятия, младшие школьники.

The author of the article has considered the characteristics of the perception by students 1-4 grades of works of art. The levels of perception and understanding of children of primary school age have been addressed.

Keywords: art, especially the perception, younger students.

УДК 371.13:504(008)

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Микитенко Наталія Олександрівна
м.Львів

У статті здійснено аналіз змісту навчання іноземних мов майбутніх фахівців нефілологічного профілю у вищих навчальних закладах. Визначено домінуючі освітні концепції, згідно яких формується зміст іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей на сучасному етапі. Обґрунтовано джерела відбору елементів змісту навчання іноземних мов, особливості його структурування та принципи формування. Здійснено аналіз нормативної документації, визначено основні чинники професіоналізації змісту навчання іноземних мов майбутніх фахівців нефілологічного профілю.

Ключові слова: зміст навчання іноземних мов, фахівці нефілологічного профілю, освітні концепції, принципи формування змісту навчання, чинники професіоналізації змісту навчання.

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців нефілологічного профілю у системі вищої освіти повинна бути диференційованою, різноплановою, охоплювати усі освітньо-кваліфікаційні рівні з урахуванням потреб ринку праці, регіону, країни, а також потреб особистості, що навчається. Така підготовка повинна відповідати вимогам часу, орієнтуватися на перспективу міжнародної співпраці, мобільності як науковців, так і студентів у

межах світового освітнього простору.

Проблеми теорії змісту освіти висвітлено у працях В.Краєвського [3], В.Лєднєва [4], П.Сілайчєва [6], М.Скаткіна [7] та ін. Професійній підготовці фахівців негуманітарного профілю присвячено праці М.Архангельської [1], В.Андрущенка, І.Зязюна, Н.Ничкало, В.Кременя [5] та ін. Проблемам формування змісту навчання іноземної мови для спеціальних цілей присвятили дослідження Т. Дадлі-Івенс, М.Сейнт Джон [8], Т.Хатчінсон, А.Уотерс [9], С.Крамш [10] та ін.

Мета статті – на основі аналізу наукових праць, нормативної документації та практичних аспектів визначити основні чинники професіоналізації змісту навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей у ВНЗ та принципи його формування.

Освітні концепції формуються відповідно до існуючих освітніх теорій та підходів. В педагогічній науці традиційно виокремлюють три концепції змісту освіти. Згідно із першою концепцією, зміст освіти трактується як педагогічно адаптовані для вивчення у вищій школі основи наук. Цю концепцію характеризує сцієнтистське ставлення до змісту освіти, яке абсолютизує роль наукового знання і відкидає засади особистісно-орієнтованого підходу, що розглядає особистість, її цінності, становлення та розвиток. Друга концепція розглядає зміст освіти як сукупність знань, вмінь та навичок, які повинні бути сформовані у студентів. В той же час, згідно цієї концепції, оволодіння системою знань, комплексом вмінь і навичок не обов'язково сприятиме розвитку особистості студента, формуванню у нього самостійного, творчого мислення. Третя, соціальна концепція, враховує вимоги, які ставить сучасне суспільство до процесу навчання у ВНЗ, розглядаючи зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, структурно тотожний його культурі [3, с.10]. Таким чином, викладання навчальних дисциплін у ВНЗ не повинно бути звичайною проекцією наукових знань на процес навчання [1, с.37-38].

Соціальна концепція відповідає сучасним вимогам суспільства до фахівців нефілологічного профілю, які повинні володіти критичним мисленням, бути творчими особистостями, готовими до інтеграції теорії з практикою, самостійного прийняття рішень, інтеграції у європейський і світовий науковий, економічний та культурний простір. Вона опирається на діяльнісний підхід, теорію пізнання, гносеологічний підхід і, як і інші згадані концепції, враховує положення принципу фундаменталізації навчання.

Аналізуючи проблеми змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю необхідно, в першу чергу, звернутися до загальних цілей професійної підготовки цих фахівців та конкретних цілей вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спілкування» у ВНЗ. На загальнотеоретичному рівні зміст освіти є узагальненим системним знанням про склад, елементи, структуру і функції соціального досвіду. На рівні конкретних навчальних дисциплін розгортається уявлення про окремі частини змісту, які виконують певні функції у вищій освіті, але співвідносяться із змістом на загальнотеоретичному рівні. На рівні навчального матеріалу відображаються конкретні елементи змісту: знання, вміння, навички, діяльнісні установки, оціночні судження та ін., які повинні бути засвоєні студентами, є зафіксовані в підручниках, посібниках та навчально-методичних матеріалах і складають основу навчання іноземної мови у ВНЗ. Згадані рівні належать до проектованого змісту, існуючого як норма для умов, за яких на вищому рівні зміст освіти включається в процес навчання, стає предметом сумісної діяльності викладача і студента. На найвищому рівні зміст освіти формує компетентності майбутнього фахівця (у контексті нашого дослідження – його іншомовну професійну компетентність), перетворюється у його здобуток і стає частиною структури його особистості. Саме на найвищому рівні здійснюється цілковита реалізація цілей професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, у тому числі й їх іншомовної фахової підготовки [1, с.38-39].

З метою визначення змісту освіти необхідно визначити джерела, які повинні використовуватися при відборі елементів змісту освіти і його структуруванні. Основи певної галузі не можуть бути єдиним джерелом змісту професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. У той же час, нормативна лінгвістична система іноземної мови: її граматична структура і лексичний склад – не єдине джерело змісту навчання іноземної мови у ВНЗ. С. Крамш наголошує, що обов'язковим компонентом змісту навчання іноземної мови повинні бути часто вживані змінні варіанти. Викладач повинен звертати увагу студентів не лише на факти, але й на зв'язки між фактами. Це урізноманітнюватиме досвід студентів, розвиватиме їх аналітичне, логічне, критичне мислення. Немає традиції формування діалектичної думки іноземною мовою. Навчання мови відбувається з перспективи вживання форм та дискурсивних моделей. Часто ці форми і моделі порівнюються з формами і моделями рідної для студентів мови [10, с.11-12].

Як уже зазначалося, сьогодні основним джерелом змісту підготовки майбутніх фахівців є соціальний досвід. Відповідно, такі чотири елементи, як досвід пізнавальної діяльності, результатом якого є знання, досвід репродуктивної діяльності, способами реалізації якого є вміння та навички, досвід творчої діяльності, представлений у формі проблемних ситуацій та досвід втілення емоційно-ціннісних стосунків повинні бути основними складовими змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю у ВНЗ [1, с.40; 3, с.15]. Отож, вибір відповідних форм організації навчання, методів і засобів навчання повинен бути закладеним у змісті іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю у ВНЗ з метою активізації згаданих елементів.

Важливо узгоджувати зміст навчальних дисциплін того чи іншого циклу підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю на відповідних етапах їх підготовки і, формуючи його, дотримуватися єдиних підходів. Зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спілкування» повинен бути посеместрово узгодженим зі змістом циклів фундаментальних та фахово зорієнтованих дисциплін підготовки фахівців. Зміст курсу «Іноземна мова професійного спілкування» повинен відповідати принципам циклічної та модульної побудови навчального матеріалу. У його змісті, як і у змісті фахово зорієнтованих дисциплін, повинна відображатися логіка процесу пізнання.

У процесі розробки навчальних та робочих програм курсів навчальних дисциплін гуманітарного, суспільно-економічного, базового та фахово зорієнтованого циклів повинна враховуватись необхідність формування у студентів усіх складових загальних груп компетентностей, що є компонентами іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю (табл. 1):

Згідно із засадами компетентнісного підходу, зміст навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спілкування» повинен бути націлений на формування у студентів відповідних компетентностей (рис. 1, 2). У процесі укладання навчальних і робочих програм вивчення дисципліни «Іноземна мова» доцільно враховувати необхідність формування усіх складових іншомовної комунікативної компетентності студентів. Відповідно, у процесі укладання навчальних і робочих програм вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спілкування» необхідно відобразити перспективу формування у студентів усіх компонентів іншомовної професійної компетентності.

Таблиця 1

Відображення компетентнісного підходу в змісті професійної підготовки бакалавра спеціальності «геологія» (згідно галузевого стандарту)

Цикл навчальних дисциплін	Групи компетентностей
Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки	Ключові компетентності: • навчальна, • методична, • інформаційна, • комунікативна: – лінгвістична, – прагматична, – соціокультурна, – міжкультурна.
Цикл дисциплін фундаментальної підготовки	**Галузеві компетентності + ключові компетентності**
Цикл дисциплін фахової та практичної підготовки	**Предметні компетентності + галузеві компетентності + ключові компетентності**

Рис. 1. Відображення компетентнісного підходу в змісті навчальної дисципліни «Іноземна мова»

Рис. 2. Відображення компетентнісного підходу в змісті навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спілкування»

До прикладу, згідно з галузевим стандартом підготовки фахівців напряму «геологія» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», до змісту умінь-складових іншомовної професійної компетентності, які повинні бути сформовані в студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» належать (табл. 2):

Як свідчать дані, подані у табл. 2, бакалавр геології повинен демонструвати уміння, що є компонентами його іншомовної професійної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності, постійно працювати над розвитком своєї іншомовної професійної компетентності.

Проведений аналіз доводить, що зміст навчання іноземної мови майбутніх фахівців нефілологічного профілю у ВНЗ повинен бути професійно спрямованим, орієнтуватися на формування усіх складових відповідних компетентностей і базуватися на таких основних принципах його формування:

- теоретичної та наукової обґрунтованості;
- відображення основ наукової методології в системі вузівської освіти;
- технологічності;
- інтеграції теорії з практикою;
- відображення соціального характеру освіти;
- орієнтації на подальшу професійну діяльність;
- співвіднесеності змістового та поетапного елементів робочих і навчальних програм дисциплін підготовки бакалаврів і магістрів;
- обґрунтованості та логічності у виборі тем змістових модулів;
- міждисциплінарного підходу до формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю;
- моніторингу успішності студентів;
- регулярного аналізу актуальності та відповідності робочих і навчальних програм навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спілкування» вимогам нормативної документації, ринку праці, Загальноєвропейським рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти.

Таблиця 2

Зміст умінь, формування яких забезпечується змістовими модулями навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (згідно галузевого стандарту)

Зміст умінь – компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальності «геологія»
• Працюючи з іншомовними фаховими текстами, використовуючи термінологічні двомовні словники, електронні словники, перекладати тексти українською мовою.
• У виробничих умовах, опрацьовуючи професійно-орієнтовані іншомовні (друковані та електронні) джерела за допомогою відповідних методів:
- пристосовуватися до нових умов (нових людей, нових мовних засобів, нових способів дії), мобілізувати інші власні компетенції (шляхом спостереження, інтерпретації результатів спостереження, індукції, запам'ятовування тощо) та поповнювати лексичний і граматичний матеріал;
- використовуючи інформаційні технології (інформативні бази даних, гіпертексти, системи навігації, пошуку інформації тощо) та іншомовну інформацію (текст, звук, відео) на електронних носіях (включаючи CD-ROM носії та мережу Internet), розширювати лексичний та граматичний мінімум.
• Застосовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі, під час усних ділових контактів, із використанням прийомів і методів усного спілкування і відповідних комунікативних методів:
- проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно-орієнтованого характеру, що має на меті досягнення порозуміння;
- проводити усний обмін інформацією в процесі повсякденних і ділових контактів (ділових зустрічей, нарад тощо) з метою отримання інформації, необхідної для вирішення певних завдань діяльності;
- готувати доповідь-презентацію у певній професійно-орієнтованій галузі;
- розуміти монологічне повідомлення в рамках визначеної сфери й ситуації спілкування;
- будувати діалог за змістом тексту на основі професійно-орієнтованого лексико-граматичного мінімуму.
• Використовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі та іншомовні (друковані та електронні) джерела, в умовах письмових ділових контактів із використанням прийомів і методів письмового спілкування та відповідних методів оформлення ділової документації:
- робити записи, виписки, складання плану тексту, письмове повідомлення, що відображає певний комунікативний намір;
- вести ділове листування, використовуючи фонові культурологічні та країнознавчі знання;
- заповнювати анкети;
- проводити анотування;
- фіксувати інформацію, отриману під час читання тексту;
- реалізувати комунікативні наміри на письмі.
• У виробничих умовах, на основі лексико-граматичного мінімуму, користуючись професійно-орієнтованими іншомовними (друкованими та електронними) джерелами, за допомогою відповідних методів здійснювати ознайомче, пошукове та вивчаюче читання.
• У виробничих умовах, користуючись лексико-граматичним мінімумом та професійно-орієнтованими іншомовними (друкованими та електронними) джерелами, за допомогою відповідних методів проводити:
- аналітичне опрацювання іншомовних джерел з метою отримання інформації, що необхідна для вирішення певних завдань професійно-виробничої діяльності;
- працювати з контрактами, релізами про партнерство, результатами патентного пошуку, рекламою з метою врегулювання виробничих питань.
• Під час виконання професійних обов'язків, використовуючи комп'ютерні системи автоматизованого перекладу та електронні словники, робити переклад іншомовної інформації.
У виробничих умовах під час усного та письмового спілкування за допомогою відповідних методів застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетенції для досягнення взаємного порозуміння.

Необхідність професіоналізації змісту навчання іноземних мов майбутніх фахівців нефілологічного профілю визначається вимогами суспільства до підготовки компетентних фахівців, вимогами нормативної документації (галузевих стандартів вищої освіти), випливає з об'єктивного закономірного зв'язку між змістом навчання і сучасними освітніми концепціями, цілями вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова» / «Іноземна мова професійного спілкування» і загальними цілями професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічного профілю у ВНЗ. Особлива роль у процесі формування іншомовної професійної компетентності студентів відводиться міжпредметним зв'язкам іноземної мови та фахово зорієнтованих дисциплін.

Література і джерела

1. Архангельская М. В. Методологический компонент в содержании естественноматематического образования в технических вузах : дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образовани» / Мария Владимировна Архангельская. – М.: Москов. гос. ун-т технологий и упр, 2006. – 137 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18
3. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 36 с.
4. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры / В. С. Леднев. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.
5. Неперервна професійна освіта : Філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.
6. Силайчев П. А. Технологические критерии отраслевой подготовки в профессиональнопедагогическом образовании: дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образовани»/ Павел Александрович Силайчев; Москов. гос. агроинженер. ун-т. – М., 2006. – 463 с.+ додатки.
7. Скаткин М. Н. О повышении эффективности урока : Метод. рекомендации для учителей / М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер ; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М. : НИИОП, 1986. – 47 с.

8. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – XV p. + 301 p.
9. Hutchinson T. English for Specific Purposes : A Lerning-Centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge University Press, 1987. – 179 p.
10. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching / C. Kramsch. – Oxford Applied Linguistics. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 297 p.

В статье произведен анализ содержания обучения иностранных языков будущих специалистов нефилологического профиля в высших учебных заведениях. Определены доминирующие образовательные концепции, согласно которых формируется содержание иноязычной подготовки студентов нефилологических специальностей на современном этапе. Обоснованы источники отбора элементов содержания обучения иностранных языков, особенности его структурирования и принципы формирования. Произведен анализ нормативной документации, определены основные факторы профессионализации содержания обучения иностранных языков будущих специалистов нефилологического профиля.

Ключевые слова: содержание обучения иностранных языков, специалисты нефилологического профиля, образовательные концепции, принципы формирования содержания обучения, факторы професионализации содержания обучения.

The analysis of the content of foreign languages teaching of future non-philological specialists in higher educational establishments has been made in the article. Dominant educational concepts have been defined according to which the content of foreign languages teaching of future non-philological specialists is being formed. The origins of elements selection of the content of foreign languages teaching, its structuring features and principles of formation have been justified. Regulatory documents have been analyzed, main factors of professionalization of the content of foreign languages teaching of future non-philological specialists have been determined.

Key words: content of foreign languages teaching, non-philological specialists, educational concepts, principles of the content of teaching formation, factors of professionalization of the content of teaching.

УДК 378.016:811.111

АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ (ESP): ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ПІДХОДУ ТА ЙОГО СПЕЦИФІКА

Морська Лілія Іванівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано особливості становлення сучасного підходу до вивчення англійської мови – ESP (англійська мова для спеціальних цілей), в якому виділено п'ять фаз розвитку, здійснено визначення специфічних ознак кожної фази. Автором обґрунтовано основні лінгвістичні та методичні тенденції, що вплинули на розвиток ESP у кожній з охарактеризованих фаз, а також запропоновано власне розуміння сутності досліджуваного підходу й окреслено перспективні шляхи його розвитку.

Ключові слова: англійська мова для спеціальних цілей (ESP), ситуація спілкування, біхевіоризм, когнітивна лінгвістика, фаза розвитку ESP.

Англійська мова для спеціальних цілей (English for Specific Purposes, далі - ESP) – це підхід, що виник наприкінці 60-х рр. XX століття у період звуження професійної спеціалізації у багатьох сферах (індустрія, бізнес, фінанси, торгівля, політика і т.д.). Не дивно, що цей глобальний процес зачепив і освіту, адже працівники саме цієї сфери першими повинні реагувати на потреби сучасності і відповідати новим вимогам, які ставить суспільство.

Так як англійська мова чи не першою утвердила свій міжнародний статус, її вивченню приділяють посилену увагу вже понад століття. Володіння нею відкриває світ безмежних перспектив, тож розробка інтенсивних методик і підходів до навчання англійської мови має довгу історію та є як ніколи релевантною сьогодні: глобалізація передбачає і англіїзацію, а в контексті вузької фахової спеціалізації знання англійської мови зараз неоціненне. Тому **у** *статті* ми зосередимо нашу увагу на етапах розвитку та специфіці найбільш затребуваного на сьогодні підходу до вивчення англійської мови, а саме - ESP.

У зв'язку з економічним впливом і політичною могутністю Сполучених Штатів Америки на світовій повоєнній арені, значення англійської мови значною мірою зросло, а інтерес до її вивчення помітно укріпився потребою володіння нею, насамперед, для професійних цілей. Якщо раніше знання іноземних мов було модним трендом, прерогативою аристократів і способом виділитись у «високих колах», то у XX столітті це стало потребою переважаючої більшості населення планети, фактором кар'єрних успіхів та професійної реалізації.

Постійний розвиток і (завдяки зовнішній політиці багатьох держав) вихід на міжнародну арену технічної, наукової й економічної діяльності різних країн зумовили потребу у мові міжнародного спілкування, якою і стала англійська. Нафтова криза наприкінці 70-их років XX століття стала ще одним важливим фактором, який остаточно закріпив за англійською мовою її міжнародний статус, оскільки вона спричинила масивний приплив фінансів та англомовних експертів у багаті нафтою країни. У результаті, англійська сама по собі стала прибутковою справою, а швидке та якісне оволодіння нею - метою великих бізнесменів, комерсантів, лікарів, науковців, інженерів і т.д.

Поширення англійської мови у світі стало закономірним явищем, а способи її викладання – предметом дискусій фахівців-педагогів і об'єктом розробок методистів.

Вузька спеціалізація професійної діяльності зумовила потребу у вивченні англійської мови, що стосується лише певної фахової сфери індивіда. Так був заснований новий підхід до її вивчення – ESP.

В історії розвитку ESP можемо виділити п'ять фаз (5-та, по суті, лише починає зароджуватися). ESP своїм виникненням завдячує Пітеру Стревенсу, Джеку Іверу та Джону Свейлзу, які найактивніше розробляли цей підхід упродовж 60-их, початку 70-их років минулого століття. Саме вони привернули увагу науковців і методистів до того, що англійська мова у різних сферах відрізняється реєстром, тобто набором мовних одиниць (як лексичних, так і граматичних), які використовуються лише у певних ситуаціях (формальна чи неформальна мова/ сленг) або пов'язані з певною предметною діяльністю. У зв'язку з цим ви-

вчення лінгвістичних особливостей різних реєстрів англійської мови та відбір найбільш уживаних лексичних і граматичних структур для тієї чи іншої сфери діяльності стало домінантним під час першої фази розвитку ESP.

Метою засновників цього підходу, у першу чергу, було укладення навчальних програм англійської мови для різних спеціальностей. Так, скажімо, Ewer і Hughes-Davies порівнювали тексти, призначенні для читання студентами природничих факультетів з текстами для тих, хто вивчав General English (тобто не займався вивченням англійської мови для особливих цілей). Хороший приклад навчальної програми з ESP - *A Course in Basic Scientific English* by Ewer and Latorre [4, c.20]. До навчального плану входило вивчення найхарактерніших для певного (потрібного) реєстру граматичних і лексичних структур.

Друга фаза розвитку ESP – це перехід від аналізу речень до аналізу дискурсу та риторичного аналізу тексту. Порівняно з першою фазою, друга – це великий крок уперед, так як тепер мова вивчалася на вищому рівні. Світочами цього періоду розвитку ESP були представники британської (Henry Widdowson) та вашингтонської шкіл (Louis Trimble, Larry Selinker, John Lackstrom, Marry Todd-Trimble). Значною перевагою цього підходу було ознайомлення студентів зі специфікою використання англійської мови в цілому, а не лише її окремих лексичних одиниць чи граматичних структур. Так як тепер розробники ESP основну увагу почали приділяти особливостям поєднання речень у зв'язний текст, то основним завданням для укладення навчальної програми для ESP різних напрямків на цьому етапі стало визначення організаційних елементів тексту й типових алгоритмів змістовного поєднання речень у ньому. Найбільш успішний приклад такої ESP програми – *A Discourse Approach* by Louis Trimble (1985) [4, c. 11]. Найпопулярніші завдання у підручниках другої фази розвитку ESP – створення діаграм до тексту, розпізнавання стилістично маркованих і стилістично нейтральних елементів у тексті тощо.

Третя фаза розвитку ESP ще більше наблизила цей підхід до потреб тих, хто вивчає мову, так як саме у цей період розробники ESP сконцентрували увагу на визначенні її цільового застосування студентами. Таким чином, метою на цьому етапі становлення ESP стала ідентифікація так званих «цільових ситуацій» застосування англійської мови, проведення скрупульозного дослідження найбільш характерних лінгвістичних особливостей тієї чи іншої «цільової ситуації» та укладення навчальних програм, виходячи з аналізу потреб студентів.

Отже, бачимо, що протягом трьох фаз свого розвитку підхід ESP пройшов шлях від орієнтації на запити різних галузей до фокусування на потребах тих, хто вивчає мову, – особистість та інтереси «студента» (незалежно від його віку) вийшла на перший план.

Упродовж четвертої фази (яка почалася у 80-их рр. XX століття) розробники ESP вперше звернули увагу на психічні процеси, пов'язані із засвоєнням і вживанням іноземної мови. Для розуміння механізмів опанування іноземної мови потрібні знання з психології, а саме – компетентність у формуванні навичок і вміння самостійного складання ефективних стратегій навчання. Тому дуже часто цей період розвитку ESP називають етапом навичок і стратегій. Найпомітніші постаті на цьому етапі – Francois Grellet, Charles Alderson, Sandy Urquhart і Christine Nuttal. Мета, яку вони переслідували, доволі ясна: навчити студентів правильно тлумачити почуте і прочитане, тож найбільше уваги було приділено стратегіям інтерпретації тексту, визначенню типу тексту, роботі з контекстом, а також аналізу значень усного дискурсу.

На відміну від попередніх трьох фаз, четверта фаза ESP не була настільки орієнтована на застосування у чітко окреслених сферах людської діяльності: формування навичок і стратегій розуміння дискурсу в його усній та письмовій формах є універсальною, базовою потребою. Однак це не означає, що четверта фаза за своєю значущістю чимось поступалася попереднім: це був очевидний прогрес, адже заглиблення в психологічні аспекти навчання неодмінно веде до розробки ефективніших методик. Тому нічого дивного немає у тому, що п'ята фаза розвитку ESP є цілковито орієнтованою радше на вивчення мови (language learning), ніж на її використання (language use). Варто, проте, взяти до уваги, що, більшою чи меншою мірою, у кожній фазі розвитку ESP можна чітко простежити три засадничі принципи, а саме: потреба, нові відомості/ідеї про мову та нові ідеї щодо навчання [4, с.14]. Власне, нові ідеї стосовно навчання визначають те, чим є підхід ESP на сучасному етапі його розвитку.

Тож бачимо, що у ході розвитку ESP ми можемо виділити своєрідних п'ять фаз. Підхід ESP пройшов шлях від орієнтації на запити суспільства до навчальних потреб тих, хто вивчає англійську мову. Найбільшого значення при укладанні ESP програм надавали тому мовному матеріалу, який найширше застосовувався у тій чи іншій цільовій сфері. Виникнення самого підходу було зумовлене низкою політичних, економічних і соціальних факторів, значною мірою невпинним науково-технічним прогресом, фаховою спеціалізацією та потребою у єдиній мові для полегшення міжнародної комунікації.

Що ж до ESP – то це підхід до навчання англійської мови або ж один із напрямів ELT (English Language Teaching). Аби краще пояснити сутність ESP, слід зазначити, що саме не варто сплутувати з англійською для спеціальних цілей. По-перше, ESP – це не просто подача потрібної термінології по-англійськи студентам природничих, технічних чи економічних спеціальностей. По-друге, ESP не є навчанням певного «виду» англійської мови. Те, що англійська вивчається для спеціальних потреб, не зумовлює її поділ на «підвиди». Звісно, існують її реєстри зі своїми типовими ознаками, однак ESP передбачає засвоєння англійської мови в цілому, а не лише її, так би мовити, «спеціалізованої частини». По-третє, англійська для спеціальних цілей не відрізняється від інших форм навчання іноземної мови у плані методики. Фактично, ESP не має власної методики як такої чи методики, яка була б відмінною від тієї, яка зазвичай застосовується при загальному вивченні англійської мови. Різниця між навчанням ESP та General English полягає у змістовому наповненні навчання, у темах, лексемах і граматичних конструкціях, що мають особливе значення, однак це не передбачає ігнорування загальної комунікативної компетентності. А найяскравіше відрізняє ESP від General English, власне, усвідомлення потреби вивчати англійську заради певної мети, а не потреба як така: розуміння потреб і мотивація, яку вони продукують, є центральною віхою цього підходу.

Висновок. Отже, ESP – це не готова методика, це гнучкий підхід до вивчення англійської мови, заснований на потребах цільової аудиторії. Та, незважаючи на всю гнучкість і варіативність програм ESP, існують конкретні критерії, які неодмінно потрібно враховувати при складанні ESP курсу. Насамперед, потрібно знати, чого чекають від курсу студенти, які цілі вони переслідують (вивчають англійську для здачі екзамену, для навчання або роботи). Важливо розрахувати час навчання, врахувати, чи використовуватимуть англійську після проходження курсу ESP чи вимушені послуговуватися нею уже впродовж курсу; визначити найбільш пріоритетні для студентів знання, вміння і навички; чітко визначити рівень, на якому вони повинні бути засвоєні; виділити теми для вивчення та підібрати відповідну методологію та теорію навчання, яка найбільше підходить для даного курсу ESP (це може бути англійська для архітекторів, будівельників, медиків, комерсантів, біологів і т.д.). Необхідно взяти до уваги усі деталі, навіть приміщення, де буде проходити курс: слід урахувати його переваги й обмеження, яке воно може накласти на роботу. Так, курси ESP можуть відбуватися у лекційних аудиторіях, готелях, бібліотеках, офісах. Також важливо знати, як саме студенти будуть використовувати англійську мову: для читання наукових текстів, у живому спілкуванні, для опрацювання інструкцій, для написання ділових листів тощо.

Узагальнивши все вище сказане, бачимо, що всі згадані

критерії планування курсу можна звести до трьох, а саме:

1) складання програми на основі тем, знань, умінь і навичок, які потрібно виробити;
2) підбір методики викладання на базі відповідної теорії навчання;
3) урахування цільової ситуації (хто, чому, де і коли буде вчити англійську мову).

При складанні плану до курсу ESP необхідно також визначитися із критеріями оцінювання навчальних досягнень. Специфікою тестів з ESP є те, що вони перевіряють рівень "контекстуалізованої мовної компетенції", тобто володіння специфічним, досить чітко визначеним мовним матеріалом [1, с.2]. Складність їх полягає у тому, що доволі часто ці тести націлені на перевірку не лише мовної компетенції, а ще й теоретичних знань з певного кола предметів. Тому складання тестів, критерії оцінювання та частота поточного контролю були предметом численних дискусій [1, с.4-5; 4, с.144-151].

Варто також зазначити, що теми, знання, уміння і навички, розвиток яких також потрібно передбачити програмою, залежать виключно від цільової аудиторії, а от кількість теорій навчання, які застосовуються чи застосовувалися в ESP курсах, обмежена і охоплює біхевіоризм, менталізм і когнітивну психологію. Як було уже згадано, підхід ESP пройшов довгий шлях розвитку, який починався дослідженням мовних феноменів, що найчастіше вживаються в тій чи іншій сфері людської діяльності, до дослідження факторів, які впливають на успішне оволодіння іноземною мовою. Безумовно, психічні процеси відіграють у цьому чи не найважливішу роль, адже мова є і мисленнєвою діяльністю. Не секрет, що процес вивчення мови залежить від того, як мозок оперує з лінгвістичною інформацією. Згідно з T.Hutchinson, ключ до успішного опанування іноземної мови – не в аналізі природи мови, а в розумінні структури і процесів мисленєвих операцій мозку [4, с.39].

Неможливо не взяти до уваги й афективний фактор навчання. ESP відрізняється від інших підходів до вивчення англійської тим, що не розглядає студентів в якості «програмованих машин», а бере до уваги їхні почуття, смаки, переживання, мотиви, установки, так як усе це великою мірою визначає результативність курсу [4, с.46]. З огляду на це, в межах ESP T.Hutchinson виділяє цільові потреби та навчальні потреби. Цільові потреби охоплюють:

- потреби, зумовлені вимогами цільової ситуації (target situation), тобто визначають, що саме потрібно студенту знати і вміти, аби ефективно виконувати майбутні обов'язки, послуговуючись англійською мовою;
- ліквідацію прогалин у знаннях;
- врахування побажань студентів.

Отже, ESP, який розроблявся останні півстоліття, один з найбільш популярних підходів опанування англійської мови у наш час. Він приваблює своєю гнучкістю, абсолютною відповідністю потребам тих, хто вивчає мову, врахуванням індивідуальних особливостей і потреб студентів. Пройшовши чотири фази становлення, ESP продовжує іти в ногу з часом, розвиватися й поширюватися із глобалізацією й оновлюватися разом із найновішими відкриттями в науці і техніці.

Література і джерела

1. Dan D. Assessing Language for Specific Purposes / Douglas Dan // Cambridge language assessment series. – Cambridge University Press, 2000. – PP.1–41
2. English for Professional and Academic Purposes / Edited by Miguel F.Ruiz-Garrido et al.: Amsterdam. – New York, 2010. – 237 p.
3. ESP for the University. Edited by David Harper. – Oxford, Pregamon Press, 2009. – 175 p.
4. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A learner-centered approach / T.Hutchinson, A.Waters. – Cambridge University Press. 1991. – 183 p.
5. Johns A.M. English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose, 1991 / A.M.Johns, T.Dudley-Evans // TESOL Quarterly № 25:2. – PP. 297-314
6. Strevens P. ESP after twenty years: A re-appraisal / In M.Tickoo (Ed.) / P.Strevens. – 1988. – PP.1-13

В статье проанализировано особенности становления современного подхода к изучению английского языка – ESP (английский язык для специальных целей), в котором выделено пять фаз развития, определено специфические признаки каждой фазы. Автором обосновано основные лингвистические и методические тенденции, которые повлияли на развитие ESP в каждой из охарактеризованных фаз, а также предложено собственное понимание сущности исследуемого подхода и перспективные пути его развития.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей (ESP), ситуация общения, бихевиоризм, когнитивная лингвистика, фаза развития ESP.

Peculiarities of development of a modern approach in teaching English – ESP (English for Specific Purposes), has been analyzed in the article. Five stages in such development have been defined, each stage being prescribed its peculiar features. Basic linguistic and methodical trends which influenced the development of ESP have been substantiated, as well as the author's understanding of the essential character of the researched approach and perspective ways of its development have been suggested in the article.

Keywords: ESP, communicative situation, behaviorism, cognitive linguistics, stage of ESP development.

УДК 371.036

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ У 1919–1939 рр.

Мочан Тетяна Михайлівна
м.Мукачеве

У статті висвітлено особливості естетичного виховання школярів у змісті шкільної освіти на Закарпатті 1919–1939 рр. Охарактеризовано значення предметів художньо-естетичного циклу, літератури, мови, краєзнавства, етнографії у навчально-виховному процесі учнів у міжвоєнний період на Закарпатті.

Ключові слова: естетичне виховання, зміст шкільної освіти, Закарпаття.

Результатами ретроспективного аналізу першоджерел і вивчення літератури досліджуваного періоду дає змогу стверджувати, що одним головних факторів, який впливав на процес виховання, є національна культура – невід'ємна частина всіх мистецьких проявів, безпосередніми учасниками яких були учні, які ознайомлювалися і пізнавали красу життя, отримували мистецькі знання, реалізовували їх у свої практичній діяльності чи то в навчальному процесі, чи у позаурочній роботі. Активна участь у народних святах, підготовці і проведенні театральних виступів, виготовлення предметів декоративно-прикладного мистецтва з використанням набутих знань, практичних навичок сприяло формуванню національної свідомості, естетичної потреби та естетичних смаків.

Розробка теоретико-методологічних засад естетичного виховання передбачає детальне об'єктивне вивчення надбань минулого. Його важливим джерелом розглядаємо історико-педагогічний аналіз теорії і практики естетичного виховання українського школяра В дослідженнях Т. Беднаржової, В.Бедь, В. Гомонная, М.Зимомрі, В.Кеміня, М.Кляп, В.Росула, В.Сагарди розкрито окремі аспекти проблеми естетичного виховання учнів у міжвоєнний період. В історико-педагогічній літературі знайшло відображення положення про те, що всі види мистецтва органічно пов'язані та взаємодіють між собою, і лише сукупність усіх видів мистецтв робить особистість дійсно багатогранною, формує естетичні почуття і смаки. Вагомими є праці М.Вегеша, А.Ігната, М.Макари, П.Магочія, І. Миговича, П.Ходанича, А.Штефана, в яких розкрито соціально-економічні та культурно-освітні передумови розвитку культури й освіти на Закарпатті. В останні роки актуальні проблеми історії української педагогіки і виховання відображено у працях Т.Завгородньої, С. Золотухіної, М.Євтуха, Б.Ступарика, Ю.Руденка, І.Руснак, О. Сухомлинської.

Метою статті є висвітлення особливостей естетичного виховання у змісті шкільної освіти на Закарпатті у 1919–1939 рр.

Характерною рисою середньої освіти того часу була її орієнтація на формування інтелектуального потенціалу нації. Тому вона передбачала пріоритет розумового виховання в поєднанні з релігійно-моральним на національній основі. Саме на це були повністю зорієнтовані державний (базовий), національно-крайовий і, частково, шкільний компоненти змісту освіти. Інший бік розвитку особистості, які забезпечувалися шляхом фізичного, естетичного і трудового виховання, у цей час залежали від інтересів учнів, оскільки входили до надобов'язкових предметів шкільного компонента змісту освіти.

Педагоги Закарпаття особливу увагу звертали на формування естетичних потреб і смаків засобами музики, хорового співу, театрального мистецтва. У гімназіях, горожанських (неповних середніх) школах Закарпаття цьому аспекту проблеми приділяли увагу вчителі всіх предметів, але найпомітніший вклад у формування естетичного ставлення до власної продуктивної праці мають внести, звісно, предмети естетичного циклу. На думку В.Увальського, у вихованні важливе місце посідають навчальні предмети. У навчальному плані мають бути сконцентровані предмети, що дають змогу учням отримати хоча б основи знань про ті явища, з якими вони найчастіше стикаються у реальному житті. "Большому образованю має одповідати збольшене одчутя культурного духа людства, скрђпленя самопочутя, отвђчальности и соц. повинности" [11, с.96].

Естетичне виховання учнів здійснювалося у процесі навчання та в позакласній культурно-освітній роботі. У навчально-виховному процесі слід виокремити уроки мистецтва (музичного, образотворчого), ручної праці. літератури. Кожне заняття з цих дисциплін було не просто уроком літературознавства, співів, малювання чи ручної роботи, а хвилинами спілкування з кращими зразками мистецтва та колективного обговорення пережитих вражень. Індивідуальні здібності до різних видів художньої або естетичної діяльності можуть розвиватися позаурочно в гуртках, творчих колективах, клубах, фахових (спеціальних) школах, студіях, самодіяльних театрах тощо.

Невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в школах Закарпаття були уроки малювання ("рисование"), на яких учні оволодівали знаннями про лінійну та повітряну перспективу, вчилися малювати олівцем і фарбами. Їхньою метою було зацікавити школярів малюванням предметів, навколишньої природи на основі вивчених перспективних правил. Важливо, аби учні переконалися, що правила перспективи застосовуються як для предметів які розташовані близько так і на відстані, при цьому зображуючи дерева та господарські малюнки, обов'язково звертати увагу на затінені й освітлені місця [10, с.187–189].

Аналіз літературних джерел показав, що зрушення у змісті й методиці викладання рисунка пішли швидким темпом відтоді, як широку громадськість захопили ідеї природного виховання Спенсера, а також учителями рисунка та дескриптивної геометрії стали професійні художники, наприклад, Й. Бокшай в Ужгородській гімназії, А. Ерделі – в Ужгородській учительській семінарії, Карел Ізаї – у Берегівській гімназії, Йожеф Кайл – у Мукачівській, Вордлічек та Пржікріл – у Мукачівській вчительській семінарії. Незважаючи на незначну кількість годин на тиждень, в Ужгородській реальній гімназії, директором якої був А.Алиськевич, значна увага приділялася естетичному вихованню учнів. Малу кількість годин з образотворчого мистецтва ці викладачі намагалися компенсувати активною виховною та позакласною роботою. Сутність нового напрямку в рисунках полягала в оновленні змісту цього предмету та врахуванні вікових й індивідуальних особливостей учнів [8]. Так, у молодших класах рисунки мали характер малювання з натури, яке починалося із зображення предметів побуту (глиняних виробів, які прикрашають житло, домашнього посуду), вбрання, інтер'єру хати, пейзажу за вікном, листків гербарію, плодів садових дерев, домашніх тварин, людей. Практикувалося також копіювання нескладних картин, людей. При цьому особлива увага зверталася на національні мотиви. Метою викладання предмету виступає формування естетичного смаку, відчуття гармонії, краси і форми, уміння виразити національний характер засобами образотворчого мистецтва. Перед учителями на уроках рисунка ставилося такі завдання: навчити учнів володіти різними засобами (олівцем, вуглинкою, крейдою, фарбами) та технікою малюнка. Учневі надавалася якнайширша самостійність, можливість для творчості та самовираження.

У формуванні творчої особистості учня, розвитку його естетичних здібностей чимала роль належала урокам співу. Педагоги Закарпаття були переконані, що уроки співу, музика, як і інші види мистецтва, є важливим чинником розвитку естетичних почуттів та художніх здібностей людини.

У 1933 р. шкільний реферат Крайового Уряду Підкарпат-

ської Русі виніс рішення про затвердження нових навчальних планів для горожанських (середніх) і народних шкіл. Відповідно до них уроки співу вважались обов'язковими, для них щотижнево відводилася одна година. Їх метою було виявлення і виховання музичних здібностей дітей, розвиток естетичних і патріотичних почуттів, підготовка учнів до співу в церкві, виховання любові до музики тощо [15].

У період міжвоєнного двадцятиріччя, стверджує Т. Бонславський, на Закарпатті працювали чимало талановитих учителів музики: Емануель Шпіцер, Франтішек Гінек, Аліса Палкович, Ірина Лаутнер, Дьордь Кізман, Ервін Горачек Наталія Скирпа, Лео Валд, Ян Ламач в Мукачеві, Адольф Бартош, Елла Керені, Корнелія Галанта – у Севлюші (Виноградові), Рудольф Бенедек – в Хусті, Іштван Тркслер – у Солотвині, Дюла Болаж – У Вилку, Михайло Зейкань – у Кам'яниці [12].

Серед шкільних співанок, які мали популярність серед дітей і вміщували місцевий народно-пісений матеріал, були такі: Л. Тиблевич "Русскій пісенник для дітей и молодежи" (1920), Г. Гузенний "Сборник трехголосных песен для школьных детских хоров" (1930), П. Щуровська-Росиневич "21 народна пісня в триголосовому укладі для шкільних хорів" (1936), "Школьный дівочий хор", упорядники В. Мельник та П. Миговк (1937).

На допомогу вчителям музики в періодичній пресі систематично друкувалися методичні поради щодо проведення занять, організації колективів, підбору репертуару тощо. В. Кваковський дав рекомендації щодо навчання співу. Уже в першому класі треба вчити співати на 2 голоси. Фортепіано має так стояти, аби учні були до нього повернуті обличчям. Руський, чеський і словацький народні гімни треба знати без нот і без книги, починаючи з першого класу [5, с. 35].

Вивчення джерельної бази свідчить, що музично-естетичне виховання офіційно не регламентувалося, але в гімназіях воно створювало той ґрунт, на якому зростала духовно багата особистість. У гімназіях панував дух людинотворчості, і музика (ширше – мистецтво) ставала не предметом для вивчення, а "предметом життя", засобом виховання і творення духовної особистості у полікультурному середовищі краю. Підтвердженням цьому є міркування педагога на сторінках часопису "Учитель": "Якщо б прийшов син якогось культурного народу до нас, почув би як співають наші люди по холмах і горах, на весіллях, в церквах – не потрібно було б його інформувати про культурність нашого, одразу побачив би рівень культури нашого народу і розумів, що культура і культурність стоять у нас ще "на слабких ногах". Навчання в школі й просвітницька праця без культивування співу не може бути повною. З одного боку, хоча спів є артистичний предмет, з іншого – бажання до співу треба мати од роду" [2, с.89].

Важливим навчальним предметом у тогочасній школі була ручна праця ("ручна робота"), яка має різносторонні виховні впливи, ілюструє шкільну працю – моделювання. Вага ручних робіт, на думку педагогів краю, окреслюється самим життям людини. Їх виховне значення полягає у тому, що вони вправляють і розвивають розум, пам'ять, фантазію, уяву і логічне мислення, збуджують в учнів радість від виконуваної праці, самодіяльний інтерес, розвивають особисті якості, керують польотом фантазії. Засобами ручних робіт шкільний вчитель може побачити здібності та нахили кожного учня. Окрім цього, ручна праця, переконував І. Лавришин, розвиває гармонійність у вихованні та товариську згоду, зміцнює в учнів волю, терпеливість, чистоту і привчає до дисципліни, збуджує у них естетичні почуття та смаки, розвиває спритність, вчить шанувати працю, формує практичні навички і створює основу для практичної інтелігентності [6, с. 7].

Викладання ручних робіт у хлопців і дівчат, переконує А.Банов, повинно проводитися за тими самими принципами, що й інших предметів. Хлопці мають на 1 годину більше, ніж дівчата, на вивчення господарювання, проте дівчата навчаються домоводства на годинах, призначених жіночим ручним роботам або так званим "домашнім наукам" [1].

Безперечно, українські педагоги краю розуміли матеріальну неспроможність шкіл, вчителів, видавництв, які не могли забезпечити підручниками з вищеперелічених предметів естетичного циклу. Аналізуючи стан забезпечення шкіл підручниками, О. Маркуш писав, що з окремих художніх предметів (малювання, співи та. ін.) підручники вже давно не видавалися [7, с. 51]. Вчителям рекомендувалося використовувати наочність [1, с. 159]. До того часу, доки кожен вчитель не буде мати потрібного забезпечення і керівництва для викладання кожного предмету, не треба сподіватися на шкільні реформи.

У контексті нашого дослідження цінними є міркування педагогів щодо зв'язку між школою та етнографією. Етнографія – це народна словесність (проза, поезія, пісня, колядка, звичаї, діалекти), матеріальна культура (народне будівництво, одежа, кераміка, малярство й ін.) і побут народу [4, с. 12]. Завданням школи від найнижчого до найвищого рівня є при щеплення любові і розуміння мистецтва. Народні ідеали краси, добра, справедливості – це головні підвалини, на яких будували свою естетичну систему освітні діячі краю.

Я.Головацький, відомий етнограф, історик, літературознавець, стверджував, що в учнів необхідно виховувати любов і пошану до рідної культури, залучати їх до систематичного збирання й зберігання пам'яток народної культури. З числа учнів, особливо старших, потрібно виховувати молодих помічників-етнографів. Доцільно було б при кожній школі або хоча б у кожному населеному пункті влаштувати збірки етнографічних матеріалів, а при укладанні шкільних підручників вміщувати в них якнайбільше етнографічної спадщини. Зокрема, при навчанні викладової мови можна і треба дати учням відомості про діалекти рідної мови, народні повісті, приказки, казки, пісні, звичаї тощо. Нині, на думку педагога, кожна читанка містить у собі такий матеріал. Бажано, щоб читанок такого типу було якнайбільше [4, с.13]. Всі зазначені засоби створювали можливості для реалізовували естетичних смаків, почуттів та емоцій, сприяли прояву власної творчості, активної практичної дії дітей.

Своє бачення педагогічного керівництва краєзнавчою роботою школярів, яка є невідємною складовою естетичного виховання, висловлював І .Гелетка. За його словами, "вчитель повинен природним шляхом виховати душу учня, через безпосереднє пізнання найближчого середовища, природних зв'язків у ньому розвивати його інтелект, навчитися розуміти відносини в родинному колі, в Рідному Краї, Чехословацькій Республіці" [3, с.6].

Серед багатьох засобів естетичного впливу на учнів першорядне значення відводиться літературі. Необхідність її викладання полягає втому, щоб дати учням знання про історичний процес розвитку мистецтва слова, про особливості відображення дійсності в літературному творі, про специфіку художньої мови, виховати у них художню сприйнятливість, любов до літератури, викликати захоплення героями творів, прагнення наслідувати їх, сформувати правильні оціночні критерії та естетичний смак.

Естетичне виховання засобами літератури вимагає, крім ознайомлення з літературними фактами, формування знань, умінь і навичок, що їх передбачено у програмах, цілісний емоційний вплив художнього твору на учнів. Ця мета досягається різними шляхами. Виняткове значення має тут слово вчителя, його пояснення сюжету, образів, окремих частин твору. Все це допомагає учням правильно сприйняти твір, відчути силу і красу його образів, зрозуміти естетичні погляди суспільства, які надихали письменника. Для посилення емоційного впливу літературних творів на учнів, глибшого й повнішого усвідомлення літературних образів використовуються твори інших галузей мистецтва (репродукції картин відомих художників, музичні твори).

У процесі естетичного виховання засобами літератури значне місце посідає самостійна творчість учнів, яка розпочинається з написання шкільних творів, щоб завершитись проникнен-

ням учня в глибину ідей, образів, освоєння ним краси слова. На думку вчителів, робота по складанню речень, портретних характеристик допоможе школярам усвідомити важливість деталей літературного твору для висловлення свого бачення на відображені події, які можуть створює асоціації з реальністю чи їх нове осмислення [13], [14]. Перед учнями ставиться завдання не просто повідомити факти і висловити свої думки та почуття з приводу них, а розкрити життєву картину. Вивчаючи літературне надбання свого краю, школяр черпає велику культурну скарбницю минулого, сьогодення та отримує можливість її використання в майбутньому.

Слід зауважити, що педагоги Закарпаття були переконані у залежності успіху навчання від учителя. У практиці роботи шкільної управи була організація різноманітних фахових курсів для вчителів. Серед них – курси ручних робіт, малювання, курси для вчителів жіночих ручних робіт та ін. Педагогічною освітою вчительства опікувалися учительські товариства, з'їзди вчителів, на яких розглядалися як теоретичні питання, так і найновіші напрямки у вихованні, методичні аспекти викладання предметів. Були організовані відділи (на зразок сучасних методичних об'єднань) для вчителів-предметників. Наприклад, учителів жіночих ручних робіт об'єднував відділ при моравському учительському товаристві [12, с.33–35].

Оригінальною, на нашу думку, була організація курсів підвищення кваліфікації. У контексті нашого дослідження наведемо фрагмент, який яскраво засвідчує роль і місце естетичного компонента у підборі кандидатів на вчительську посаду. Обсяг інформації для кандидатів, які хотіли складати іспит до горожанських шкіл і отримати роботу, охоплював розділи "Загальні предмети" (психологія, педагогіка, фізична географія), "Педагогіка" ("Виховання волі"). Зміст останнього включав: "Бажання і воля. Формування характеру. Про моральні почуття. Морально-педагогічний рух. Шкільне життя як засіб виховання характеру. Екскурсії. Шкільні торжества. Виховання естетичного смаку. Релігійне життя як засіб виховання народного духу" [9].

Висновки. Можемо зробити висновок, що у міжвоєнний період не існувало єдиної системи естетичного виховання учнів. Однак учителі формували в учнів різнобічні естетичні потреби й інтереси, створювали умови для їх самореалізації у різних видах художньої творчості. Перевагу духовного, морального компонента в естетичному вихованні можна трактувати як принцип культурологічного особистісно-орієнтованого навчання. Це сприяло розвитку у вихованців мислення, проблемного бачення та пізнання світу. Це водночас практична орієнтація, яка допомагає не лише створити власну систему духовних естетичних цінностей, а й соціалізує, готує до життя в конкретно-історичному, полікультурному просторі.

Ця стаття не претендує на вичерпний аналіз проблем естетичного виховання школярів. Її особливості та неоднозначність сприйняття вимагають теоретичного та практичного вирішення таких аспектів: використання нових інноваційних технологій навчання на уроках естетичного циклу в загальноосвітніх школах та позашкільних закладах.

Література і джерела

1. Банов А. Мысли къ учебному плану и розкладу годинъ / Александр Банов // Учитель. – 1921. – Ч. 10. – С. 157 – 162
2. Бачинський Л. Література и посудки / Леонід Бачинський //Учитель. – 1925. – Ч. 3-4. – С. 87 –90.
3. Гелетка І. Обученіе гражданской науке и воспітанію а также "краєзнавству" въ народной школе / Іван Гелетка //Народна школа. – 1937– 38. – Ч. 5. – С. 3 – 8.
4. Головацький Я. Етнографія й школа: Публічний реферат, прочитаний в Мукачеві дня 12-го грудня 1935 р. / Яків Головацький // Наша школа. – 1936. – № 1. – С. 13 – 15; № 3. – С. 12 – 14.
5. Кваковський В. Винято із зауваг поданих на учительській конференції 22. XII. 1922 / Василь Кваковський // Учитель 1932. – Ч. 2 – 6. – С. 34 – 36.
6. Лавришин І. Ручна робота в школі / Іван Лавришин // Наша школа . – 1936. – № 3. – С. 7 – 9.
7. Маркуш А. О учебникахъ / Александр Маркуш // Учитель. – 1921. – Ч. 4. – С. 49 – 52.
8. Небесник І. Художня освіта на Закарпатті у XX столітті: історико-педагогічний аспект / Іван Небесник. – Ужгород: Закарпаття, 2000. – 168 с.
9. Основы учебных курсов для образования учительства гогрожаньских школ // Учитель. – 1923. – Ч. 5 – 6. – С. 109–122.
10. Поп І. Енциклопедія Подкарпатской Руси / Іван Поп. – Ужгород: Вид-во В.Падяка, 2001. – 431 с.
11. Увальський В. Розвиток індивідуальних і соціальних почуттів та виховання / Василь Увальський // Подкарпатська Русь. – 1928 (P. V.). – Ч. – С. 91–97.
12. Jakes A.–Simek J. Школьство на Подк. Руси: Справозданя о курсах для школоповинных дътей на Подк. Руси / A.Jakes – J. Simek // Учитель. – 1930. – Ч. 3. – 4. – С. 29–47.
13. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп. 1. – Спр. 4318. Справа про навчальний процес та позашкільну діяльність Берегівської гімназії.
14. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп 3. – Спр. 29. Переписка з товариством "Просвіта" про надання допомоги для культурно-просвітньої роботи. 1920. – 10 с.
15. ДАЗО. – Ф. – 28. – Оп. 7. – Спр. 286. Учебные планы школ.

В статье освещены особенности эстетического воспитания школьников в содержании школьного образования на Закарпатье 1919–1939 гг. Охарактеризовано значение предметов художественно-эстетического цикла, литературы, языка, краеведения, этнографии в учебно-воспитательном процессе учащихся в межвоенный период на Закарпатье.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, содержание школьного образования, Закарпатье.

The article highlights the features of aesthetic education of students in the content of school education in Transcarpathia 1919–1939 biennium characteristic value of objects of artistic and aesthetic cycle, literature, language, local history, ethnography in educational process of students in the interwar period in Transcarpathia.

Keywords: aesthetic education, the content of school education, Transcarpathia.

УДК 37.018.46

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА-АНДРАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Ніколаєску Інна Олександрівна
м.Черкаси

Постать викладача нерозривно пов'язана із формуванням та розвитком власного професійного іміджу. У статті розкрито особливості професійного іміджу викладача-андрагога в системі післядипломної освіти. Охарактеризовано зміст педагогічної діяльності викладача та його соціально-педагогічні ролі в закладах післядипломної освіти.

Ключові слова: професійний імідж, професійно-особистісні якості викладача-андрагога, післядипломна освіта.

Проблема професійного іміджу викладача, який навчає дорослих учнів у закладах післядипломної освіти, розвиток його професіоналізму та професійної компетентності, багатогранна, актуальна та недостатньо досліджена. Викладач, який організує й реалізує процес навчання дорослих, має бути спеціалістом, професійний імідж якого відповідає особливостям навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації, їхнім соціальним очікуванням та запитам; андрагогічній моделі навчання, завдяки якій він розглядає того, хто навчається, як особистість та націлює її на нові можливості самореалізації, подає інформацію на рівні досвіду тих, хто навчається, включає їх у спільний процес визначення мети навчання [4].

Проблема професійного розвитку педагогічних працівників, становлення їхнього професіоналізму успішно розробляється в психології, акмеології, професійній педагогіці й найбільш ґрунтовно відображається в науковому доробку І. Володарської, Н. Гузій, А. Морозова, С. Панчук, В. Хороших, О. Чебикіна, І. Чертикової. Закономірності становлення педагогічної майстерності освітянських кадрів та формування професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти, які складають професійний імідж, висвітлюються в дослідженнях Г. Закорченної, І. Зязюна Я. Коломинського, В. Кравця, Н. Кузьміної, А. Макаренка, А. Семенової, В. Сухомлинського, Р. Хмелюка, О. Цокур, Н. Шапошнікової.

Незважаючи на активізацію зусиль науковців, спрямованих на вивчення окремих складових професійного іміджу спеціаліста, у сучасній андрагогіці відсутні грунтовні дослідження, присвячені проблемі професійного іміджу особистості викладача у системі післядипломної освіти.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей професійного іміджу викладача-андрагога в системі післядипломної освіти.

Проблема викладача, який навчає дорослих учнів, його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального вигляду – одна з найактуальніших у педагогіці та філософії освіти. Саме від нього, його особистісних характеристик залежить реалізація завдань професійної освіти, якість освітніх послуг та результативність педагогічної діяльності вчителя в міжкурсовий період.

Вивчення професійного портрету особистості викладача, який працює з дорослою аудиторією, свідчить про зростання вимог до його професіоналізму та особистісно-професійних якостей. Як зазначають відомі дослідники проблем навчання американські теоретики і практики Дж. Еппс, Ш. Мерріам, Р. Брокетт, К. Купер, Н. Діксон та інші "особлива роль у професійній структурі особистості викладача належить його власній педагогічній філософії" [1].

Наукова і практична діяльність закладів післядипломної освіти дозволяє декларувати пріоритет особистості викладача-андрагога, як певної цілісності, динамічної системи різних якостей, рис індивіда, яка формується на основі діяльної взаємодії із світом. Вивчення професійно-особистісних характеристик викладача, його педагогічної діяльності, дає змогу створити базове інваріанте ціннісне ядро особистості, її професійний імідж.

Професійний імідж викладача системи післядипломної освіти, насамперед, пов'язаний з специфікою його діяльності, адже його професійна діяльність – це своєрідний комплекс взаємопов'язаних діяльностей (виховна, навчальна, розвивальна, соціокультурна, комунікативна, організаторська), спрямованих на об'єкти педагогічної взаємодії, для здійснення яких необхідні певні професійні знання, уміння й навички, а також професійно важливі якості, які і складають власне його імідж.

Відповідно до нової філософії післядипломної освіти особистість викладача має володіти такими якостями, як здібність до самоосвіти, самовдосконалення, критичного ставлення до дійсності, творчого вирішення освітніх проблем, володіння способами саморегуляції, будувати взаємини з дорослою аудиторією на засадах гуманістично-демократичних цінностей тощо. Так, П. Грабовський вважає, що справжньому викладачу-професіоналу повинні бути притаманні такі якості, як-то: розуміти і враховувати мотивації діяльност тих, хто навчається; розуміти, що для них є метою, та забезпечити досягнення її; уміти використовувати різноманітні методи і форми навчання; володіти навичками спілкування і вміти слухати; знати все про сучасне суспільство і його запити; уміти розподілити і використовувати навчальний матеріал тощо [1].

Суттєвого значення для професійного іміджу викладача-андрагога набувають індивідуально-психологічні якості (стриманість, відповідальність, вимогливість, врівноваженість, спостережливість, толерантність, безумовне прийняття особистості дорослого учня, професійний такт, самовладання, терплячість), прояв яких можливий лише при наявності високого рівня свідомості та самосвідомості, розвиненого почуття нового, вміння розбиратися в ситуаціях, встановлювати контакт і ефективно співробітничати з аудиторією. Екстравертивні якості викладача (повага до людини, комунікативність, вміння розрядити напруженість, вміння управляти самим собою і процесом спілкування, товариськість, почуття гумору, доброзичливість, уважність, справедливість, альтруїзм, емпатія) сприяють створенню так званої психологічної "зони доброзичливості", що досягається за допомогою конкретних прийомів, встановлення особистісного контакту з колегами та слухачами курсів підвищення кваліфікації, демонстрації прихильності до них постійним проявом інтересу. З цією метою варто застосовувати мовний, тактильний, візуальний контакти згідно з індивідуальними особливостями суб'єкта взаємодії.

У контексті загального процесу формування і розвитку професійного іміджу викладача руховою силою особистості виступає компонент харизматичних властивостей, від яких залежить формування певного типу іміджу спеціаліста. Вони можуть бути харизматичними чи емпатійно-флегматичними, організаторськими чи інтелектуальними та ін. Виходячи з типів можна закладати канал подальшого формування та розвитку професійного іміджу у відповідності з нахилами та особливостями характеру, враховуючи особистісні якості. Визначення таких типів є досить складним завданням, адже їх існування не обмежене та може представляти нескінченну кількість.

Для професійного іміджу викладача закладу післядипломної освіти суттєвого значення набуває техніка представлення самого себе, тобто власна самопрезентація. Особливого значення під час власної самопрезентації набуває особистісний компонент, який має ціннісну складову, адже викладач є носієм певних конкретних цінностей. Особистісні цінності – істотний

чинник соціальної регуляції взаємостосунків людей, поведінки індивіда, побудови відносин. У зв'язку з тим, що викладач може безпосередньо впливати на духовну сферу суб'єктів взаємодії, його ціннісні орієнтації особливо важливі. Останні є одним з стрижневих утворень, які визначають цілісність, активну соціальну позицію особистості. Вони власне формуються при засвоєнні соціального досвіду та мають прояв у цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах особистості. Чим багатша система цінностей викладача, яки йнавчає дорослих учнів, тим більше підстав для ціннісного обміну в міжособистісних стосунках.

Розвиток професійно-особистісних якостей викладача-андрагога, які складають його професійний імідж, за умов реалізації андрагогічного підходу в післядипломній освіті, на нашу думку, сприяють сформованості зрілості його особистості, а саме: *духовної* як високого рівня духовного розвитку особистості; *особистісної* як самостійності і відповідальності за прийняті життєві і професійні рішення, за їхній вибір і прогнозування результатів; *професійної* як готовності до інноваційної професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, особистісний компонент є стрижневим у професійному іміджі викладача, оскільки він зумовлює вихованість, високу культуру поведінки, педагогічний такт, сприяє самоствердженню особистості, усвідомленню позитивного власного Я.

Важливою складовою, що визначає позитивний професійний імідж викладача-андрагога, є його готовність до педагогічної діяльності, здатність удосконалювати професіоналізм та рівень професійної компетентності, вміння володіти комунікативними та емоційно-експресивними засобами впливу на дорослу аудиторію, наявність інтелектуально-евристичних пізнавальних здібностей. У прагненні до ідеалу викладач, який навчає дорослих, повинен бути: *науковцем* (володіти підходами і методами дослідження роботи); *учителем* (знати та вміти застосовувати на практиці педагогічну теорію); *психологом* (знати основи психології, вікові й індивідуальні психологічні особливості дорослих учнів); *консультантом* (володіти методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих); *фасилітатором* (допомагати учасникам навчального процесу розвинути власну активність, здобувати здатність самостійно визначати завдання, потрібні для досягнення мети навчання, знаходити шляхи їх вирішення); *технологом* (володіти методикою і технологією навчального процесу закладів післядипломної освіти, втілюючи наукові ідеї в практику); *організатором* (володіти навичками управлінця-менеджера для керівництва дорослим колективом); *медиком* (допомога у відновленні мотивації до освітньої діяльності, послабленні "бар'єрів" сприйняття інформації, зниженні рівня тривожності, підвищенні стресостійкості суб'єктів навчання); *артистом* (уміти перевтілюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом) тощо.

Таким чином, зазначене вище дозволяє визначити професійний імідж викладача-андрагога, який здійснює навчання в системі освіти дорослих, як форму життєвого вияву особистості викладача, за допомогою якої він, активуючи професійно-особистісні якості, самоствердкується в професійно-педагогічній діяльності.

Професійна діяльність педагогічних працівників системи післядипломної освіти, зберігаючи загальні риси викладача вищого навчального закладу, водночас істотно відрізняється. Це зумовлюється передусім різними завданнями, які розв'язуються цими системами, та вимогами до професійної діяльності викладача зазначених установ. Якщо навчання у вищому навчальному закладі сприяє становленню фахівця-початківця, то викладач системі післядипломної освіти забезпечує розвиток педагогічної діяльності вже сформованого спеціаліста, його кваліфікаційне зростання, розширення загального та культурологічного кругозору.

Показниками ефективності викладацької діяльності викладача-андрагога у сфері навчання дорослих є:

- інноваційна діяльність, яка поєднує педагога-новатора з наукою та педагогічною практикою. Педагогічні дослідження як важлива складова викладацької праці передбачають проектування та моделювання майбутніх станів досліджуваних об'єктів, умов і шляхів їх розвитку. Викладач стає перетворювачем досліджуваних процесів, у центрі його педагогічної діяльності постає особистість слухача курсів підвищення кваліфікації;
- методика наукової роботи, яка забезпечує досвід дослідницької діяльності, сприяє створенню наукво-методичного середовища та необхідної атмосфери науково-дослідницького пошуку в умовах практичної педагогічної роботи;
- методична інновація, сутність якої полягає не лише в розробці методичних рекомендацій, формулюванню нормативних указівок, а насамперед змістовність методичної роботи полягає в роботі зі свідомістю дорослих учнів, життєвими і професійними аспектами їхньої діяльності, формуванні їхньої особистісно-професійної позиції, забезпеченні результативності процесу оволодіння методами проектування і перетворення педагогічної реальності;
- самоосвіта як фактор самовдосконалення та професійної реалізації.

Крім того, ефективність навчання дорослих педагогів на курсах підвищення кваліфікації значною мірою залежить від того, як викладач модернізує навчальні плани та програми курсової підготовки, враховує потреби та побажання, досвід та професійну кваліфікацію вчителів при плануванні майбутніх курсів, а також від його загальної та особистісної культури [5, с. 20].

Спостереження та фіксація оцінювання якості курсів відповідно до сучасних вимог і професійного зростання викладача, рівень його професійної компетентності, за міркуваннями Г. Назаренко [5], можна визначити за такими напрямами:

- психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання дорослих;
- професійна та особистісна культура викладача;
- компетентність у сфері особистісно зорієнтованих технологій;
- уміння максимально використати професійний потенціал дорослих учнів у процесі навчання;
- раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Ми погоджуємося з думкою Р. Хємстра, що "основною метою викладача є допомога дорослим учням у досягненні успіху..." [1], тобто визначною є роль викладача в створенні ситуації успіху та сам викладацький успіх. Адже викладач може стати успішним, допомагаючи бути успішним дорослому учню. Але при цьому повинна бути створена конґруентність у системі "педагог – учень": вірогідність досягнення успіху підвищується в тому разі, коли присутні зустрічні зусилля (зустрічний рух) – намагання досягнення успіху як у дорослих учнів, так івикладача.

Створення сприятливого середовища забезпечує кожному можливість професійно й творчо зростати, самоствердкуватися, бути визнаним і успішним, що в підсумку призводить до загальної радості, яка, на думку. А. С. Бєлкіна, є мелодією, що виконується людьми, які володіють різними інструментами, "це, насамперед, емоційний відгук на успіх усього колективу"[2, с. 26].

Останнім часом, як зазначає В. Кліменко, передбачається скорочення безпосередніх контактів викладачів з дорослою аудиторією: "Антиметодично і антипедагогічно заміняти спілкування "очі-в-очі" (це віч-на-віч) натисненням кнопок нечулого пристрою" [3]. На наш погляд, однією з ключових ідей професійної діяльності викладача-андрагога є ідея про єдність емоційного й почуттєвого впливу викладача на дорослу аудиторію. І. Цимбалюк [6] виділяє чотири стилі професійної взаємодії між викладачем та слухачами курсів підвищення кваліфікації, які, на нашу думку, допомагають створити сприятливу емоційну ат-

мосферу в закладах післядипломної освіти:

1) емоційно-імпровізаційний стиль – його характерною особливістю є те, що викладач орієнтується передусім на процес навчання, а не на кінцевий результат діяльності;
2) емоційно-методичний стиль – викладач орієнтується як на результат, так і на процес навчання, поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, намагається створити умови для розвитку внутрішньої позитивної мотивації навчальної діяльності тих, кого навчає, за допомогою глибокого поєднання навчального предмета та відповідної наукової сфери, її сучасних розробок;
3) розсудливо-імпровізаційний стиль – викладач орієнтується і на процес, і на результат навчання; для цього стилю характерні адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності та рефлексивності; домінування лекційної форми;
4) розсудливо-методичний стиль – викладач переважно орієнтується на результати навчання, він консерватор у застосуванні засобів педагогічної діяльності. У цьому стилі висока методичність поєднується з малим стандартизованим набором методів навчання, домінує репродуктивна діяльність, переважають лекційні форми.

Завдяки описаним стилям професійної взаємодії створюється емоційна атмосфера навчально-освітнього середовища, формується характер стосунків між викладачем і вчителями. Ці стосунки безпосередньо залежать від індивідуального стилю їх професійної діяльності.

Під час педагогічної діяльності відбувається не лише саморозкриття викладача як професійно компетентного спеціаліста, а й емоційно-почуттєве розкриття як вираз особистістю власного емоційного світу оточуючому середовищу. Змістом емоційного саморозкриття є емоції, почуття викладача, які він відчуває стосовно інших людей чи подій. Тривале переживання позитивної чи негативної емоції та її виявлення неминуче призводить до розвитку позитивного чи негативного професійного іміджу.

Отже, соціальний престиж, успішність функціонування системи післядипломної педагогічної освіти залежить від викладача нового типу, викладача-андрагога, який виконує різнопланові ролі та забезпечує ефективний навчальний процес. Розвиток професійної компетентності та професіоналізму викладача системи післядипломної освіти вимагає його здійснення в цілісній системі, де професійним імідж є важливим компонентом. Удосконалення професійного іміджу викладача-андрагога має базуватися на досягненнях педагогічної науки і практики, психологічних механізмах усвідомлення необхідності глибокого оволодіння основами теоретичної й спеціальної діяльності викладача, необхідності розвитку професійно значущих і особистісних якостей. Предметом подальших наукових розвідок може стати розробка андрагогічних програм цілісного особистісно-професійного розвитку викладача в системі післядипломної освіти.

Література і джерела

1. Бирюкова Н. А. Особенности личности преподавателя, обучающего взрослых: обзор материалов американских исследователей / Н. А. Бирюкова // Методист. – № 6. – С. 6–10
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Кліменко В. Професіоналізація і психологія викладача вищої школи / В. Кліменко // Вища школа. – 2009. – № 10 – С. 106–112
4. Набока Л. Професійний імідж викладача-андрагога / Л. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 1. – С. 26–29
5. Назаренко Г. Професійна компетентність особистості викладача післядипломної педагогічної освіти / Г. Назаренко //Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 2. – С. 17–20
6. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації : психологія педагогічної праці : навчально-методичний посібник / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД "Професіонал", 2004. – 150 с.

Личность преподавателя неразрывно связана с формированием и развитием собственного профессионального имиджа. В статье раскрываются особенности профессионального имиджа преподавателя-андрагога в системе последипломного образования. Характеризуется содержание педагогической деятельности преподавателя и его социально-педагогические роли в учреждениях последипломного образования.

Ключевые слова: профессиональный имидж, профессионально-личностные качества преподавателя-андрагога, последипломное образование.

The figure of a teacher is inextricably linked with the formation and development of own professional image. The article has exposed the professional image of teacher-andrahoha in postgraduate education. The content of educational activities of a teacher and social-educational role in postgraduate education has been characterize

Key words: professional image, professional and personal qualities of teacher-andragogue, postgraduate education.

УДК 378.355 (477)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Новікова Тетяна Львівна
м.Хмельницький

У статті подано результати методологічного аналізу сутності поняття «умова». Розглянуто погляди науковців щодо процесу соціокультурного виховання фахівців. Визначено та обґрунтовано умови формування соціокультурних цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: педагогічні умови, соціокультурні цінності, формування.

Одним із пріоритетних напрямків сучасної вищої освіти є розкриття потенціалу особистості, її саморозвиток та самовдосконалення. Усі зусилля теорії та практики освіти повинні бути спрямовані на формування людини нової генерації, конкурентоздатного і високорозвиненого фахівця. На думку

В. С. Маслова важливою і змістовною галуззю навчання та виховання офіцерського складу є його *культурологічна спрямованість.* Відійшли у минуле ті часи, коли офіцеру було достатньо вправно стріляти зі всіх видів зброї, добре водити штатну бойову техніку, виразно і гучно подавати команду, мати навички тактичного чи оперативного мислення і належний зовнішній вигляд [1, с.31]. Дослідники вважають, що підготовка військових фахівців повинна мати культурологічну спрямованість, яка передбачає й гуманітаризацію військової освіти взагалі [2, с.123].

Метою статті є узагальнення теоретичного досвіду дослідників з проблеми формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми формування соціокультурних цінностей передбачає виділення педагогічних умов, що сприятимуть ефективності формування зазначеної категорії у майбутніх офіцерів правоохоронного органу спеціального призначення. Нами встановлено, що процес становлення військових фахівців потребує цілеспрямованих і комплексних зовнішніх зусиль. Саме за допомогою педагогічних умов як зовнішніх проявів запропонованої технології ми зможемо реалізувати розроблений алгоритм формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників.

Методологічний аналіз визначення поняття «педагогічна умова» дозволяє тлумачити її зміст як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [3, с.243].

Цікавою є думка, висловлена В. М. Манько. Своє розуміння педагогічних умов дослідник представляє як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [4, с.153–161].

І. М. Мельничук при виборі педагогічних умов вважає за необхідне врахувати ряд закономірностей процесу навчання, що:

- зумовлюють послідовність досягнення визначених цілей;
- уможливлюють ефективне управління процесом навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі передбачення її результатів;
- дають підстави для наукового обґрунтування й оптимізації змісту, формі методів підготовки фахівців на сучасному етапі реформування системи освітив Україні [5, с.292–293].

Відповідно до результатів здійсненого аналізу наукових досліджень ми можемо визначити *педагогічну умову* як спрямованість змісту, методів та організаційних форм викладання гуманітарних дисциплін на формування соціокультурних цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників.

На сьогодні науковці переконані у тому, що основним завданням вищої освіти є підвищення рівня підготовки фахівців усіх сфер діяльності. Такий процес є ефективним за умови цілеспрямованої і систематичної діяльності з оптимізації навчального процесу. Так, О. С. Михайлова досліджуючи процес соціокультурного виховання майбутніх учителів в системі вищої освіти, обґрунтовує, що процес професійної підготовки буде більш ефективним в результаті застосування зовнішніх та внутрішніх педагогічних умов. До зовнішніх умов віднесено: нормативні; загальнопедагогічні; професійно-педагогічні; загальносоціальні. Соціокультурне виховання студентів ВНЗ включає навчальний, виховний, пізнавальний і розвиваючий аспекти, які визначають сутність внутрішніх педагогічних умов реалізації соціокультурного виховання майбутніх учителів:

- забезпечення інтегративної цілісності процесу соціокультурного виховання майбутніх учителів;
- спрямованість соціокультурного виховання шляхом реалізації особистісно-діяльнісного підходу в межах реалізації принципу діалогу культур;
- актуалізація можливостей гуманітарних предметів для соціокультурного виховання майбутніх учителів з урахуванням їх спеціальності та кваліфікації;
- стимулювання процесу саморозвитку майбутніх учителів у соціокультурному вихованні [6, с. 10].

Ефективними засобами формування патріотичних цінностей у студентів на думу С. М. Дудорич є впровадження в логіку виховного процесу комплексу педагогічних умов:

- усвідомлення особистісної та соціальної значущості патріотичних цінностей;
- позитивне емоційно-ціннісне ставлення до патріотичних цінностей як моральних регуляторів поведінки; включення в активну краєзнавчо-пошукову діяльність, спрямовану на утвердження патріотичних цінностей;
- здійснення цілеспрямованої підготовки кураторів академічних груп до організації краєзнавчо-пошукової діяльності з формування патріотичних цінностей у студентів [7, с.12].

Отже, аналіз досліджень з проблеми вибору педагогічних умов, реалізованих у роботах вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів дозволили узагальнити висновок, що в рамках нашого дослідження метою реалізації педагогічних умов повинно стати: забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу шляхом використання різних форм та методів навчання, розуміння необхідності формування соціокультурних цінностей у майбутніх фахівців правоохоронних органів як курсантами, так і науково-педагогічними та керівним складом ВНЗ. На основі аналізу змісту та сутності навчальних дисциплін гуманітарного блоку, нами встановлено, що особливого значення в процесі соціалізації офіцера-прикордонника набуває ціле покладання, яке включає:

- орієнтацію майбутніх офіцерів на гуманістичні та демократичні цінності українського суспільства;
- формування громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство і спрямованого на удосконалення цього суспільства; його орієнтація на розвиток громадянського суспільства та формування правової держави;
- інтеграцію особистості в систему полінаціональної та світової культури через розуміння та сприйняття цінностей різних народів, національностей, етнічних та соціальних груп;
- сприяння самореалізації особистості;
- формування у офіцерів власної життєвої позиції та розуміння необхідності дійового співіснування з іншими членами соціуму;
- виховання патріотизму, гуманізму, любові до Батьківщини, поваги до прав і свобод людини;
- формування базових знань моральної, етичної, правової, економічної, соціальної, політичної культури.

Аналіз різних підходів до проблеми формування соціокультурних цінностей у навчальному процесі, характеристика сутності та змісту новітніх педагогічних технологій, результати практичної складової освітнього процесу дозволили визначити ряд педагогічних умов.

Однією з педагогічних умов формування соціокультурних цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників є усвідомлення значущості соціокультурних цінностей для майбутньої професійної діяльності. Особливого значення в процесі фахової підготовки надається формуванню у майбутніх правоохоронців військово-патріотичних, моральних, вольових, інтелектуальних якостей професіоналів з метою виконання ними конституційного обов'язку по охороні територіальної цілісності держави, державного кордону та підтриманню правопорядку в суспільстві. Визначальне значення у цій системі відіграють ціннісні орієнтації і ідеали, що сформувались і домінують в системі національної освіти та військовому середовищі. При цьому слід враховувати, що ціннісна сфера особистості є складним і багатоаспектним утворенням, тому увагу слід приділяти усьому комплексу існуючих цінностей, визначенню їх змістового наповнення та способам їх реалізації у різноманітних життєвих ситуаціях.

На думку дослідників сформовані ціннісні орієнтації фахівця є одним з найважливіших елементів успішної професійної діяльності, оскільки: стимулюють його професійно-особистісний розвиток, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, відношення); відіграють стратегічну роль у поведінці та діяльності, визначають напрями професійної діяльності; коригують його діяльність за допомогою оцінок, орієнтацій та установок, забезпечуючи взаємозв'язок особистісного й предметного в діяльності на основі особистісної орієнтації [8, с. 103]. Знання теоретичних аспектів цінностей та практичне їх використання стимулює мотивацію до професійного саморозвитку і самовдосконалення, збагачення духовної сфери, прийняття та дотримання цінностей професійного середовища, в якому існує особистість, емоційно позитивне відношення до обраної професії. Іншими словами, ціннісні орієнтації курсантів формуються і набувають нового змісту у професійному середовищі (групі, трудовому колективі) через ідентифікацію особистості із цим середовищем.

Однією із умов ідентифікації є спрямування зусиль в навчальному процесі на гідний взірець військовослужбовця – ідеал. Процес ідентифікації відбувається через співвідношення курсанта із військовим колективом, в якому і відбувається становлення особистості. Іншими словами, особистість формує не фізичне середовище, а система норм, правил, цінностей, які сформовані у цьому середовищі, і які вважаються особистістю значимими для неї. Сутність поняття «ідеалу» військовослужбовців тісно пов'язані з ідеологією та політикою держави, ідеалами національного, громадянського, патріотичного виховання народу України і військовослужбовців ЗС (загальний компонент ідеалу, який стосується всіх громадян), а також метою військового виховання та соціальними вимогами держави до поведінки військовослужбовців (специфічний компонент ідеалу, який має відношення лише до воїнів) [9]. Необхідно врахувати, що при організації професійної підготовки курсанти повинні бути спрямовані на особистість висококультурну, ерудовану, здатну орієнтуватись у великому об'ємі інформації, зі сформованими уміннями приймати швидкі та вірні рішення в екстремальних ситуаціях тощо.

Великий потенціал у формуванні ідеалу мають гуманітарні дисципліни, що впливають на курсантів через ознайомлення з біографіями історичних постатей і особистостей, образами відомих політиків, військових, що відіграли важливу роль у подіях давнини та нового часу. Така інформація повинна мати позитивне спрямування з метою попередження розвитку негативних якостей у курсантів та досягнення мети навчання.

Важливе значення у формуванні соціокультурних цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників займає підготовка керівного та науково-педагогічного складу до цього процесу. Специфічною рисою сучасної вищої освіти полягає у її спрямованості на загальний розвиток фахівця, формуванні загальнолюдських цінностей і ідеалів, на становленні людини-професіонала, зміну пріоритету цінностей, які вона покликана створювати. Питання вирішення таких складних завдань безпосередньо пов'язані з особистістю викладача ВНЗ, який виступає носієм загальнолюдської та національної культури, ретранслятором цінностей в житті курсантів. Враховуючи дане положення можна констатувати, що від рівня сформованості ціннісних орієнтацій викладачів залежить результативність навчально-виховного процесу, рівень сформованості моральних, етичних, гуманістичних, демократичних та інших цінностей, формування навичок подолання труднощів і протиріч у професійній діяльності правоохоронців. Особистість викладача постає визначальним фактором і рушійною силою формування соціокультурних цінностей курсантів та моделі їх поведінки в суспільстві і мікрогрупах, що здійснює вплив на цей процес через педагогічну майстерність і професіоналізм.

Розглядаючи педагогічну майстерність як найвищий рівень педагогічної діяльності, як вияв творчої активності особистості педагога дослідники визначають її як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [10, с.60]. До таких важливих властивостей відносять гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку. Критеріями педагогічної майстерності виділяють: доцільність, оптимальність, продуктивність, творчість. На нашу думку безпосередньо в процесі творчої діяльності викладачі наповнюють новим змістом, вдосконалюють і актуалізують зміст цінностей як у викладацькій діяльності так і у науковій, творчій сфері шляхом підвищення рівня педагогічних знань і умінь. Залучаючи курсантів до навчальної і наукової діяльності викладачі виступають носіями соціального досвіду, за допомогою якого досягається мету усього навчально-виховного процесу, зароджуються орієнтири духовного і морального розвитку особистості. Безпосередньо у суб'єкт-суб'єктній взаємодії із викладачами курсанти засвоюють культурні цінності викладача, будують власну модель поведінки.

Тому, на нашу думку слід проводити цілеспрямовану роботу з підготовки науково-педагогічного складу до організації навчально-виховного процесу, яка полягає у наданні їм можливості здобувати та поглиблювати теоретичні знання про соціокультурні цінності; виданні методичних рекомендацій щодо алгоритму процесу формування соціокультурних цінностей; наданні їм можливості ознайомлення з інноваційними педагогічними ідеями, тенденціями розвитку сучасної освітянської практики, інтерактивними технологіями навчання тощо. Процес підготовки викладачів до формування соціокультурних цінностей передбачає їх активну участь у роботі наукових конференцій, науково-методичних зборів, семінарів, спецкурсів, інструкторсько-методичних занять.

Створюючи ефективні умови для формування соціокультурних цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників науково-педагогічному складу при викладанні гуманітарних дисциплін слід врахувати етапність цього процесу:

- по-перше, у курсантів відбувається накопичення і систематизація знань про загальнокультурні і національні цінності, усвідомлення їх ролі і місця в житті кожної особистості та професійній діяльності;
- по-друге, на основі розвитку емоційної сфери проходить процес формування гуманітарного світогляду особистості;
- по-третє, виникає модель соціокультурної поведінки особистості з орієнтацією на загальнолюдські моральні ідеали.

Реалізація визначеної педагогічної умови повинна відбуватись під час активної педагогічної підтримки і сприянню зі сторони науково-педагогічного та керівного складу в умовах оволодіння соціокультурними цінностями курсантами та вибору вірного вектора розвитку цієї якості.

Однією із важливих умов формування соціокультурних цінностей є підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників має забезпечення мотиваційної потреби до професійного самовдосконалення. Дослідники вважають, що мотивація професійної діяльності фахівця виступає як результат сформованості професійно значимих мотивів [Занюк С. С., Леонтьєв А. Н.]. Саме тому вирішальну роль відіграє визначення викладачами мети навчальної діяльності, усвідомлення курсантами значимості обраної професії та її суспільне визнання, можливість реалізувати свої здібності, а також своєчасна та адекватна система стимулювання.

Процес будь-якої діяльності особистості відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Розглядаючи психологічні умови формування професійної мотивації курсантів, Л. М. Дунець встановила, що мотивована поведінка курсантів є результатом дії двох факторів, зокрема особистісного та ситуаційного. Особистісний фактор – це мотиваційні диспозиції особистості, тобто потреби, мотиви, установки, цінності. Ситуацій-

ний фактор – це зовнішні умови, зокрема ставлення педагогів, керівників, одногрупників, оцінка інших людей, фізичні умови тощо [11, с. 47]. Активна професійна діяльність є результатом дії декількох мотивів. І чим більша їх кількість, тим результативніша діяльність людини. Останнє пов'язане з тим, що дії мотивів зумовлюють не лише психоемоційне піднесення від процесу виконання тієї чи іншої діяльності та задоволення результатом, але й значно впливають на процес формування поглядів, ідей, індивідуальних систем цінностей, норм і правил поведінки фахівця.

Дослідження сутності процесу формування соціокультурних цінностей як складного утворення передбачають високу мотивацію до професійного зростання та самовдосконалення. Самовдосконалення в педагогіці вищий рівень розвитку готовності до самовиховання. У дослідженні І. А. Донцова особисте вдосконалення виступає, в першу чергу, як виявлення творчо перетворювального ставлення людини до самої себе. Воно, власне, є способом творчої взаємодії людини, культивування нею самої себе через активну участь в основних сферах соціального життя [12, с.76].

Дослідження сутності процесу професійного самовдосконалення показало, що стан готовності характеризується насамперед потребою в професійному самовизначенні на основі переконаності в його значимості. К. А. Абульханова-Славська підкреслює, що якщо джерело професійного самовдосконалення знаходиться в соціальну оточенні, то рушійні сили цього процесу потрібно шукати в самій особистості - серед мотивів професійного самовдосконалення. Звідси і висновок: для того, щоб успішно керувати процесом самовдосконалення, необхідно вирішити двоєдине завдання - створювати відповідні умови повсякденної професійної діяльності й формувати у людини відповідні потреби та мотиви [13, с.233].

Наступною педагогічною умовою ми вибрали залучення майбутніх офіцерів-прикордонників до дослідження соціокультурних цінностей інших етнічних груп в процесі професійної підготовки. На нашу думку, вона зумовлена особливостями служби у прикордонному відомстві, яка характеризується необхідністю спілкуватися з іноземними громадянами під час перетину державного кордону, завданнями з охорони закордонних дипломатичних представництв, розширенням контактів з правоохоронними органами прикордонних та інших країн. Особливо важливо для майбутніх офіцерів мати ґрунтовну соціокультурну підготовку у зв'язку з забезпеченням охорони кордону під час проведення міжнародних політичних, спортивних та культурних заходів, що передбачають прибуття значної кількості громадян з усього світу з відмінними від наших соціальними традиціями, мовною культурою, суспільним устроєм тощо. В контексті цих процесів постає проблема підготовки до взаєморозуміння і взаємодії з представниками різних культур.

Стратегічним напрямком реалізація цієї умови є полікультурна освіта, зміст якої на думку дослідників полягає у:

- розвитку соціокультурної ідентифікації, як умови розуміння та входження в полікультурне середовище;
- оволодіння основними поняттями, що визначають різноманітність світу;
- виховання емоційно-позитивного ставлення до різноманітності культур;
- формування вмінь, що складають поведінкову культуру світу [14, с.87].

Висновок. Таким чином, результати аналізу наукової літератури, власний досвід викладацької діяльності дозволили виявити та обґрунтувати педагогічні умови, які сприяють успішності процесу формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників: усвідомлення значущості соціокультурних цінностей для майбутньої професійної діяльності; підготовка керівного та науково-педагогічного складу до формування соціокультурних цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників; забезпечення мотиваційної потреби до професійного самовдосконалення; залучення майбутніх офіцерів-прикордонників до дослідження соціокультурних цінностей інших етнічних груп.

Література і джерела

1. Маслов В.С. Теорія і практика культурологічної підготовки слухачів і курсантів / В.С.Маслов. Монографія. – К.: Логос, 1997. – 174 с.
2. Захарчишина Ю.М. Соціокультурна спрямованість професійної підготовки офіцерів-миротворців / Ю.М.Захарчишина. // Українська полоністика. − Вип. 6.- Педагогічні дослідження. 2009. − С. 122-127
3. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В.Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
4. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В.М.Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161
5. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. … доктора пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Ірина Миколаївна Мельничук. − Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
6. Михайлова О.С. Соціокультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед.. н.: спец. 13.00.07 «теорія і методика виховання» / Оксана Сергіївна Михайлова. – Дрогобич, 2010. – 23 с.
7. Дудорич С.М. формування патріотичних цінностей у студентів коледжів засобами краєзнавчо-пошукової діяльності: автореф дис. на здобуття наук. ступеня к.пед.н.: спец. 13.00.07 «теорія і методика виховання» / Свіьлана Миколаївна Дудорич. – Миколаїв, 2010. – 22 с.
8. Марценюк І.П. Теоретичні засади формування ціннісних орієнтацій студентської молоді / І.П.Марценюк // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки.Р. ІІ. Теорія виховання. – 2010. – 13. – С.101-103
9. Афанасьев А.О. Ідеал та цінності військово-патріотичного виховання особового складу збройних сил україни: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// library.nipa.kharkov.ua. − Загол. з екрану. − Мова укр..
10. Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.]; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
11. Дунець Л. М. Психологічні умови формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія»/ Лілія Михайлівна Дунець. – Хмельницький, 2000. – 153 с.
12. Мішин С.В. Самовдосконалення як напрям професійної освіти студентів-магістрантів фізичного виховання / С.В.Мішин // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХОВНОКУ-ХДАДМ – 2012. – N2. – С. 75–77.
13. Психология и педагогика: Уч. пос. / Под ред. К.А.Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
14. Маслак Л.П. Проблема міжкультурної комунікації у підготовці майбутніх офіцерів до миротворчих операцій / Л.П.Маслак // Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України: матеріали Всеукр. конфер. (Житомир, 22-23 травня 2007 року). – Житомир: ЖДУ, 2007. – С.85–90

В статье представлены результаты методологического анализа сущности понятия «условие». Рассмотрены взгляды ученых относительно процесса социокультурного воспитания специалистов. Определены и обоснованы условия формирования социокультурных ценностей у будущих офицеров-пограничников в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогические условия, социокультурные ценности, формирование.

The article presents the results of methodological analysis of the notion "condition." The views of scientists on the process of socio-cultural

education specialists have been considered. Conditions for the formation of social and cultural values in the future officers and border guards in the process of training have been defined.

Keywords: teaching conditions, social and cultural values, formation.

УДК 378.4.026(437.6)

ЗАСТОСУВАННЯ МІКРОНАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА» В КОШИЦЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ПАВЛА ЙОЗЕФА ШАФАРИКА

Оросова Рената
м.Кошіце, Словацька Республіка

Староста Володимир Іванович
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю оновлення підходів щодо підготовки сучасних учителів, упровадженню мікронавчання як одного з ефективних методів формування їх професійних умінь. Проаналізовані основні етапи мікронавчання. Показано, що даний метод сприяє суттєвому покращенню підготовки студентів до їх майбутньої педагогічної діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель, мікронавчання, психодидактична компетенція, активні методи навчання, аналіз результатів навчання.

Постановка проблеми. Найважливішою особливістю кожного учителя є не тільки досконале володіння вмінням навчати, але й навчити. Учительська компетентність, згідно [10], трактується як сукупність професійних знань, умінь і навичок, які має сформувати кожен учитель так, аби міг ефективно виконувати свої функції. Для цього необхідно комплексно і системно вирішувати проблему підготовки майбутнього учителя, зокрема, коли студенти вивчають методи, форми і засоби навчання, які сприяють становленню педагогічної майстерності [7].

Аналіз останніх досліджень свідчить, що різні аспекти проблеми запровадження активних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів (теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад підготовки фахівців до комунікативної та інноваційної діяльності і т.п.) розкриваються у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (М. Вакуленко, Н. Волкова, І. Дичківська, І. Зязюн, І. Єрмакова, В. Кан-Калик, В. Краєвський, І. Лернер, В. Паламарчук, О. Пометун, В. Сластьонін, А. Хуторський, J. Bajtoš, J. Dargová, M.Kireš, G. Rötling, I. Turek та ін.).

Важливого значення набуває формування у студентів – майбутніх учителів уміння моделювати уроки з наступним їх проведенням для своїх колег (мікронавчання), що суттєво покращує їх подальшу адаптацію до реалій шкільної практики, вміння спостерігати, проводити аналіз уроку тощо [1-4].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті – дослідження мікронавчання як ефективного методу формування професійних умінь студентів – майбутніх учителів у процесі вивчення курсу «Загальна дидактика» в умовах Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика (Словакія).

Основна частина. Питанням учительської (професійної) компетентності, професійних стандартів і оцінці якості учительської праці приділяється значна увага в педагогічній теорії та практиці. У процесі розробки навчальних планів та програм підготовки вчителів враховується достатньо можливостей для здобування знань, набуття компетенцій, майстерності щодо конкретних дій та видів діяльності, необхідних для реалізації функцій учителя, а також визначаються стандарти, які можна розглядати як певну межу (поріг), до якої діяльність можна вважати ефективною. Оцінювання професійної майстерності майбутніх учителів під час державного екзамену має бути спрямовано на доведення ними набутих педагогічних компетенцій, досягнутого рівня відносно стандарту [4]. Зауважимо, що вчительська підготовка формується також згідно побажань студентів – майбутніх учителів, а тому модель їх підготовки (навчальні плани та програми педагогічних факультетів) має враховувати насамперед потреби учительської професії та вимоги психолого-педагогічних наук. Завершення підготовки вчителя має знайти адекватне відображення в набутих відповідних педагогічних компетенціях, які містять наступні складові:

- науково-предметна – досконале знання змісту навчальних предметів, які веде вчитель та допоміжних предметів, що дає змогу педагогу проявити свої найкращі здобутки у навчально-виховному процесі;
- психодидактична – (психолого-педагогічна майстерність) дає можливість створювати сприятливі умови для навчання, тобто, мотивувати учнів до навчання, пізнання; активізувати і розвивати їх здібності, ключові компетенції (інформаційні, навчальні, когнітивні, комунікативні, міжособистісні та особистісні); створювати сприятливий соціальний, емоційний та робочий клімат; керувати процесом навчання школярів; використовувати найбільш ефективні методи, організаційні форми та засоби навчання тощо;
- комунікативна (здатність/майстерність ефективно спілкуватись з учнями, колегами, керівництвом, батьками учнів, соціальними партнерами і т.п.) – дає можливість реалізувати контакт педагога з вихованцем, їх взаєморозуміння;
- діагностична сприяє валідно, реально, справедливо та об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів; виявляти їх ставлення до школи, навчання, життя, а також їх проблеми;
- планування та організаційна (ефективно планувати і проектувати навчання, формувати і підтримувати необхідний порядок і систему під час навчання і т.п.) – створює можливість ефективно організовувати і керувати навчально-виховним процесом;
- надання порад та консультацій (допомога учням у вирішенні їхніх проблем і не тільки навчальних тощо) – створює можливість індивідуалізувати виховний вплив;
- рефлексивна – самоаналіз власної діяльності (оцінювати власну педагогічну діяльність з метою її покращення в майбутній роботі).

Зазначені компетенції взаєпов'язані, наприклад, психодидактична компетенція включає здатність проектувати та реалізувати процес навчання учнів, управління та коригування процесу навчання згідно проекту, сприяння реалізації цілей учіння школярів. Компетенція щодо проектування процесу на-

вчання учнів в системі сучасної освіти вимагає наступних умінь: усвідомлення освітніх цілей предмету, формування необхідних навчальних планів (календарних, тематичних, поурочних), визначення цілей та підходів до вивчення теми (методи, форми, засоби навчання), підбір відповідних навчальних завдань, визначення часу на вивчення матеріалу, способів та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, розробка сценарію виховної години тощо [8].

Психодидактична компетенція творчого учителя визначається як інтро– та інтерперсональна (особистісна), що витікає з аксіоматичної системи гуманістичної теорії особистості [5]. Особистість завжди унікальна, вільна, прагне до постійного творчого розвитку; є динамічною, а не статичною системою. Інтроперсональна (внутрішньо-особистісна) компетенція учителя є відносно стабільною складовою цілісних особистісних характеристик (самоусвідомлення), що розвиваються, диференціюються, інтегруються і є необхідною умовою професійної ідентифікації. Інтерперсональна (міжособистісна) компетентність учителя спрямована від нього до зовнішнього освітнього середовища. Це дозволяє вчителю створити сприятливу атмосферу соціально-освітнього середовища для стимулювання творчості, організовувати, керувати і проводити творче навчання так, аби під час нього активізувався, мотивувався і стимулювався розвиток особистості учня та його творчий потенціал.

Тільки в обмеженому колі професій особистісні характеристики суб'єктів відіграють таку важливу роль як у випадку вчителів. Оптимальний підхід у процесі проектування професійних компетенцій базується на розроблених моделях, придатність та реальність яких перевіряється в умовах практики. Формування педагогічної компетентності є важливою характеристикою професії учителя і має велике значення для розробки навчання у ВНЗ та подальшої освіти упродовж усього життя (неперервна освіта).

Дане дослідження нами проведено на базі Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика, який готує вчителів для шкіл з основних навчальних предметів (біологія, географія, іноземні мови, математика, словацька мова та література, фізика, хімія та ін.) на базі двох факультетів – природничо-наукового та філософського. До їх підготовки також залучена кафедра педагогіки, яка входить у структуру філософського факультету і веде для студентів кілька педагогічних дисциплін, а пріоритетом її діяльності є формування психодидактичної компетенції студентів шляхом використання нових тенденцій у процесі навчання, в тім числі й мікронавчання.

Мікронавчання (microteaching) – передбачає формування у студентів -майбутніх учителів уміння використовувати різні методи навчання (наприклад, мотивація учнів, виклад нового чи повторення вивченого матеріалу тощо) шляхом проведення коротких виступів із наступним обговоренням студентами групи. Таким чином, даний метод спрямований на формування практичних навичок викладання у процесі підготовки вчителів [9].

Основні етапи мікронавчання, як правило, наступні:

- проведення мікронавчання – студент протягом 10-15 хвилин викладає сутність визначеного завдання, наприклад, проводить мотивацію учнів, актуалізацію опорних понять для засвоєння нового навчального матеріалу тощо. Інші студенти оцінюють його діяльність згідно попередньо визначених критеріїв;
- аналіз діяльності студента (аналіз мікронавчання) – проходить у формі обговорення та оцінювання дій студента, його недоліків і шляхів їх усунення;
- повторне мікронавчання – студент знову, але з урахуванням рекомендацій, повторює свої дії і демонструє на практиці сформовані уміння.

Даний цикл сприяє вдосконаленню підходів щодо підготовки майбутніх учителів, а також є важливим чинником формування рефлексії студентів. Це дає їм можливість:

- реалістично і об'єктивно подивитись на себе і своїх колег із позицій майбутнього учителя;
- критично аналізувати педагогічну діяльність;
- отримувати достовірну інформацію для реалізації зворотного зв'язку.

Мікронавчання призначено не тільки для формування уміння щодо застосування класичної методики викладання та відповідних процедур, але й орієнтовано на використання інноваційних методів навчання для розвитку творчого та критичного мислення учнів. За такого підходу до підготовки майбутніх учителів проходить аналіз конкретних дій учителя, його методів навчання, способів комунікації, а також жестів, поведінки і т.п, що має місце під час уроку. Мікронавчання містить окремі деталі, конкретні мікрофакти, з яких складається якісна праця учителя, діяльність учнів. Студент фіксує факти, а не тільки враження, думки і відносини, реальну діяльність своїх колег.

Мікронавчання у процесі вивчення загальної дидактики на кафедрі педагогіки Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика проводиться у такій послідовності [4]:

1. Ознайомлення студентів щодо застосування мікронавчання на заняттях з дидактики, а саме: теоретичне пояснення сутності мікронавчання, його перебігу, умови оцінювання і т.п.
2. Вибір тем. Студенти на початку семестру обирають тему зі свого фахового предмету (початкова чи середня школа), знайомляться з навчальними основами і тематичним планом вивчення даного предмету.
3. Підбір необхідних методів, засобів та форм навчання. Попередньо на вступних семінарах студентів ознайомлюють із можливими методами та етапами навчання на прикладі обраної ними теми. Студенти проводять підбір методів навчання залежно від змісту визначеної теми свого фахового предмету, етапу її вивчення тощо, наприклад:
- мотивація учнів – мотиваційне опитування, проблема як мотивація, демонстраційна мотивація і т.п.;
- актуалізація попередньо засвоєних тем – усне індивідуальне чи фронтальне опитування та ін.;
- засвоєння нового матеріалу – традиційні методи навчання (пояснення, розповідь, методи демонстрації, бесіда тощо), сучасні методи навчання (проблемний виклад, мозковий штурм, групове навчання, метод проектів, програмоване навчання та ін.);
- закріплення та поглиблення вивченого матеріалу – повторення, виконання вправ, опитування і т.п.
4. Складання графіку мікровиступів. Для кожного студента визначається конкретна дата проведення мікронавчання/мікровиступу.
5. Проведення заняття. Тривалість кожного мікровиступу 10-15 хв. Заняття проходить у навчальному приміщенні, яке дає можливість реалізувати сучасні методи навчання, оскільки містить достатню кількість робочих місць (12 столів для 24 студентів), кожне з яких обладнане комп'ютерною технікою та швидкісним Інтернетом. Аудиторія містить також мультимедійний проектор, DVD, відеокамеру, інтерактивну дошку та інші технічні засоби навчання. Запис здійснюється за допомогою двох камер Sony EVI з дистанційним керуванням. Вся інформація фіксується у цифровому форматі. В приміщені розміщені чотири мікрофони, а також є один безпровідний мікрофон для студента, який проводить заняття [6].
6. Фіксація спостережень. Студенти групи фіксують результати спостережень згідно попередньо визначеними критеріями, аби надалі сформулювати позитивні та негативні враження щодо мікровиступу свого колеги
7. Кожен студент на занятті отримує таблицю, що містить критерії для оцінки мікровиступу студента-доповідача, і в яку він вносить результати спостережень та відповідні бали (див. табл.1).

Таблиця 1

Лист-спостереження мікровиступу

Загальні відомості

Ім'я та прізвище студента	
Тема	
Предмет	
Клас	
Тип школи (початкова, середня)	
Методи, форми, засоби навчання	

Результати спостереження

Основні напрямки	Компоненти		Макс. к-сть балів	Реальна к-сть балів
Вербальна комукація	Чіткість та зрозумілість		1	
	Достатня сила голосу		1	
	Постановка запитань		1	
Невербальна комунікація	Підтримка візуального контакту		1	
	Розміщення доповідача відносно учнів	Розміщення обличчям до учнів	1	
		Розміщення спиною до учнів	–1	
		Використання різних бар'єрів	–1	
	Застосування жестикуляції		1	
Спосіб застосування обраного методу	Дотримання методичних прийомів обраного методу		3	
	Оригінальне використання методу		3	
Спосіб взаємодії з класом	Підготовка класу/групи до навчання		1	
	Організаційні дії		1	
	Навчання студентів згідно вимог обраного методу		1	
Сума балів			15	

8. Аналіз проведеного заняття (мікровиступу). На цьому етапі проводиться аналіз і оцінка діяльності студента, вказуються досягнення та недоліки мікровиступу, шляхи їх усунення. Студентів націлюють на активне обговорення, критика має бути тільки конструктивною, аби не тільки виявити недоліки в мікровиступі, але одночасно за допомогою цілої групи шукати найбільш ефективне вирішення існуючих проблем. У процесі аналізу діяльності студента використовується також наявна техніка (DVD, CD, відео, магнітофон), яка дає можливість виявити всі деталі у процесі навчання, оцінити ефективність використаних методів. Таким чином, аналіз мікронавчання базується на обговоренні фактів, а не тільки вражень і думок, що відносить його до наукового методу, як і інші методи досліджень у педагогіці [11].
9. Коригування (корекція) діяльності. Студент проводить повторне мікронавчання чи його окремі елементи з урахуванням висловлених рекомендацій.

Нами проведено анкетування студентів, аби з'ясувати їх ставлення до мікронавчання у процесі вивчення курсу «Загальна дидактика». Анонімним анкетуванням було охоплено 158 студентів, які використовували мікронавчання на семінарських заняттях і завершили вивчення даного курсу.

Результати дослідження свідчать (рис.1, табл.2), що 74,05 % опитаних застосування мікронавчання оцінюють позитивно.

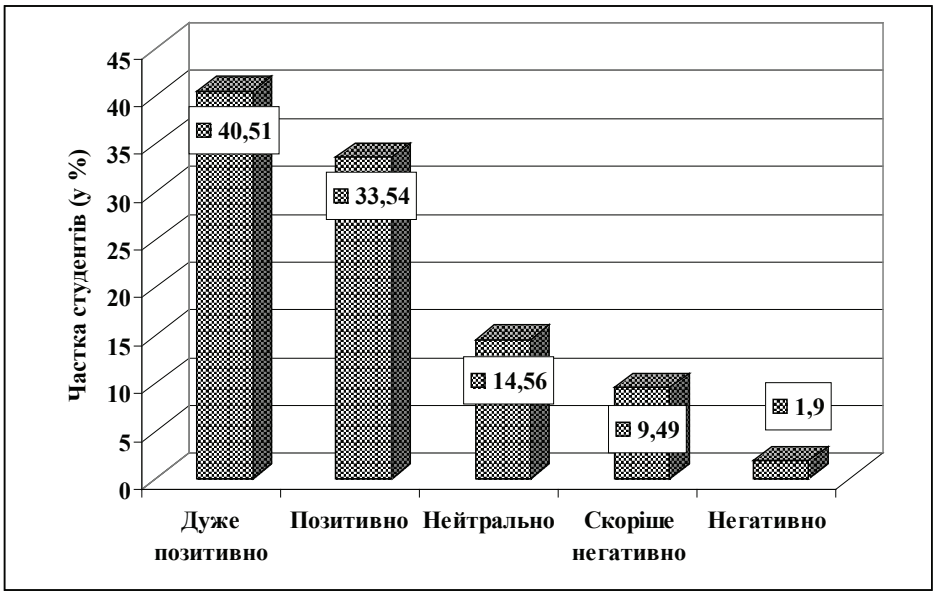


Рис.1. Результати відповідей студентів на питання анкети: «Як Ви оцінюєте семінари із загальної дидактики з використанням мікронавчання?».

Таблиця 2

Результати відповідей студентів (у %) на деякі питання анкети

Питання анкети	Варіанти відповідей студентів				
	Однозначно так	Скоріше так	Так	Скоріше ні	Ні
Чи сприяло Вам спостереження та оцінювання мікровиступів для майбутньої педагогічної діяльності?	29,11	43,67	13,29	12,03	1,90
Чи є мікронавчання, на Вашу думку, технікою, за допомогою якої студенти – майбутні вчителі зможуть ефективно навчати учнів?	35,44	24,05	27,22	8,23	5,06

Переважна більшість студентів вважає, що спостереження та оцінювання мікровиступів під час мікронавчання сприяє для їх майбутньої педагогічної діяльності, а саме мікронавчання є доброю технікою, за допомогою якої студенти – майбутні вчителі зможуть ефективно навчати учнів.

Таким чином, використання мікронавчання у процесі вивчення курсу «Загальна дидактика» засвідчує його ефективність, оскільки такий підхід сприяє суттєвому покращенню підготовки студентів до їх майбутньої педагогічної діяльності. У подальшому, з нашого погляду, доцільно розробити систему показників для діагностики ефективності мікронавчання в динаміці упродовж усього навчального року.

Література і джерела

1. Завалко К.В. Активні методи навчання як ефективний засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики. [Електронний ресурс] / К.В.Завалко. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N146/N146p136-140.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Самостійна робота студентів з курсу «Педагогіка»: навч.-метод. посібник / Автори-упорядники М.І. Кухта, Л.В. Маляр, В.І. Староста; за ред. В.І. Старости. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2012. – 132 с.
3. Староста В.І. Проведення занять з хімії в середніх та вищих навчальних закладах [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.І. Староста, В.М. Сомов, Ж.О. Кормош; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 231 с.
4. Bajtoš J. Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov / J. Bajtoš, R. Orosová. – Košice: UPJŠ, 2011. – 86 s.
5. Dargová J. Tvorivé kompetencie učiteľa / J. Dargová, V.Šuťáková. – Bratislava: Iuventa, 2001. – 204 s.
6. Kireš M. Videokonferenčný systém EVO a jeho využitie pri mikroedukatívnych analýzach / M. Kireš, Ľ. Šnajder, R. Adámek. In: SCO 2009: Sharable Content Objects: 6. ročník konference o elektronické podpoře výuky: 16-17 jún 2009, Brno. – Brno: Masarykova univerzita, 2009. – S. 233-237.
7. Orosová, R.: Pregradual preparation of students in realation to psycho-didactic competencies / R. Orosová. – In: Modern achievements of science and education. XHY, Khmelnitsky, 2009. – S. 139-141.
8. Rötling G. Hodnotenie učebnej činnosti žiakov / G. Rötling. – Banská Bystrica: Metodické centrum BB, 1997. – 16 s.
9. Turek I. Didaktika / I. Turek. – Bratislava: Iura Edition, 2010. – 598 s.
10. Walterová E. Pedagogický slovník / E. Walterová, J. Mareš, J. Prucha. – Praha: Portál, 2008. – 322 s.
11. Zelina M. Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy / M. Zelina. – Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, 2006. – 148 s.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью оновления подходов относительно подготовки современных учителей, внедрению микрообучения как одного из эффективных методов формирования их профессиональных умений. Проанализированы основные этапы микрообучения. Показано, что данный метод способствует существенному улучшению подготовки студентов к их будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель, микрообучение, психодидактическая компетенция, активные методы обучения, анализ результатов обучения.

The authors of the article has considered the topicality of updating the current approaches to training teachers, introduction microteaching as one of the most effective methods of formation of their professional skills. The main stages have been analyzed microteaching. It is shown that this method enables the improved preparation of students for their future educational activities.

Key words: future teacher, microteaching, psyhodidactic competence, active teaching methods, the analysis results of teaching.

УДК 378+37.015.311

ТВОРЧИЙ ХАРАКТЕР НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Петрова Наталія Миколаївна
м.Тернопіль

Охарактеризовано можливості творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності у формуванні інтелектуальної культури майбутнього педагога. З'ясовано, що використання евристичних методів на всіх етапах професійної підготовки сприяє розвитку складових інтелектуальної культури студентів.

Ключові слова: інтелектуальна культура, майбутній педагог, творчість, навчально-пізнавальна діяльність.

Оскільки ступінь зрілості суспільства залежить від рівня інтелектуальної культури та ефективності інтелектуально-творчої діяльності у ньому, сучасна система освіти особливо потре-

бує активних педагогів з розвиненим творчим інтелектом, здатних до постійного творчого пошуку та інноваційної діяльності.

Так, Г. Балл наголошує, що актуальним питанням сьогодення є визнання інтелектуальної культури одним із найважливіших надбань людства та настановлення на максимальне використання цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складовими культури, у пізнавальних та практичних цілях. Для цього, на думку вченого, необхідно формувати у майбутніх фахівців гармонійний інтелект, який постає як творчий, готовий до роботи із суперечностями діалектичний розум, становить єдність дискурсивних та інтуїтивних складових [1; 2].

У науковій літературі чимало праць, присвячених проблемі інтелекту, мислення (А. Брушлинський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Дружинін, Д. Завалішина, В. Зінченко, З. Калмикова, О. Леонтьєв, В. Паламарчук, С. Рубінштейн, М. Смульсон, О. Тихоміров, М. Холодна, А. Фурман, В. Шадріков), інтелектуалізації освіти (Г. Балл, В. Беспалько, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Ісаєв, І. Ладенко, В. Чайка). Проте лише окремі дослідження стосуються проблеми формування інтелектуальної культури майбутніх педагогів (О. Митник).

Мета статті – з'ясувати можливості творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності у формуванні інтелектуальної культури майбутнього педагога.

Інтелектуальну культуру педагога визначаємо як інтегроване особистісне утворення, що включає комплекс теоретико-методологічних та дидактико-технологічних знань, інтелектуальних умінь і навичок, які відображають інтелектуальну компетентність педагога, а також здатність до творчого здійснення педагогічної діяльності. З позиції системного підходу досліджуваний феномен розуміємо як сукупність компонентів, взаємодія яких обумовлює наявність нової інтегративної якості, не властивої її складовим і передбачає наявність таких органічних взаємозв'язків між ними, що зміна одного зумовлює зміни у іншому, а також зміни у цілісності самої системи. Так, складовими інтелектуальної культури визначаємо такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (інтелектуальні мотиви; ціннісні орієнтації; інтелектуальна активність); когнітивно-процесуальний (теоретико-методологічні і дидактико-технологічні знання: інтелектуальні уміння; інтелектуальні навички; здатність до педагогічної творчості); емоційно-вольовий (інтелектуальні емоції; інтелектуальні почуття; вольові якості); діагностико-рефлексивний (самооцінка; саморегуляція; рефлексія; інтелектуальний самоконтроль).

Оскільки творча діяльність, спрямована на відкриття, конструювання чогось нового, створює найкращий режим для розвитку інтелектуальної активності та самостійності у майбутніх педагогів, вважаємо, що важливою умовою формування інтелектуальної культури є залучення студентів до творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності на всіх етапах професійної підготовки задля розвитку гармонійного інтелекту.

Проблему творчості у психології та педагогіці вивчали В. Загвязинський, Д. Богоявленська, В. Кан-Калик, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Моляко, В. Паламарчук, П. Підкасістий, Я. Пономарьов, В. Рибалка, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Хуторський.

На думку В. Сластьоніна, Л. Подимової «культура та творчість взаємообумовлені: культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди розрахована на адресата, на діалог, а «засвоєння» її є процесом особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання та співтворчості» [12, с. 27].

Також О. Дахін наголошує, що «істинний зміст культури передбачає здатність людства до творчого перетворення дійсності, в результаті якого породжується особливий, раніше не існуючий результат» [5, с. 94]. Так, у творчості педагог зреалізовує, стверджує свої професійні здібності та розвивається сам: «В творчості створюється і сам творець» (С. Рубінштейн, 1976) [10, с. 40].

Оскільки творчий потенціал реалізується та розвивається лише у діяльності, то чим вищий ступінь включеності особистості в діяльність, щодо вирішення певних проблем, тим ефективніше розвивається творчий потенціал. Також у творчій діяльності особистість знаходить вираження власної індивідуальності. Це стосується і наукової творчості, метою якої є відкриття об'єктивних законів дійсності, що не може відбуватись інакше, як шляхом використання індивідуальної методики, індивідуального таланту [11, с. 122].

Творчість неможлива без усвідомлення педагогом творчої індивідуальності, адже лише у цьому усвідомленні можна досягти єдності педагогічних прийомів та особистісних якостей. Пізнати себе, свою індивідуальність у педагогічній діяльності – означає зробити свою теорію та досвід інших дієвим досягненням власної особистості [8, с. 27].

В. Загвязинський наголошує, що хоча творчий процес і не піддається чіткій регламентації та алгоритмізації, в чому основна його складність, вчити творчості потрібно та можливо. Для цього необхідно формувати позитивне ставлення до педагогічної діяльності, незадоволеність досягнутим, прагнення до самовдосконалення, теоретичну озброєність, стимулювати пізнавальну активність, розвивати інтелектуальні вміння [7, с. 138-139].

Нам імпонує думка Е. де Боно, який зазначає, що «творчості можливо і потрібно вчити, і ті хто вважають, що здатність до творчості є природнім даром, гальмують розвиток суспільства» [4, с. 56].

Отже, педагогічній творчості необхідно вчити, і це можливо, але лише забезпечуючи постійну інтелектуальну активність майбутніх педагогів та специфічну творчу пізнавальну мотивацію, яка є регулюючим фактором процесів вирішення педагогічних завдань [13, с. 13].

Важливим аспектом процесу професійної підготовки майбутніх педагогів є їх залучення до творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності, тобто використання елементів творчості на всіх етапах професійного становлення. Дана умова зорієнтована на розвиток у студентів прагнення до постійного творчого пошуку, з'ясування сутності явищ, процесів, пояснення законів та закономірностей, що забезпечить поглиблення засвоєних та самостійне набуття нових знань, їх приведення до цілісної системи, а також вдосконалення інтелектуальних умінь та навичок, розкриття власного творчого потенціалу. Тому, для задля реалізації вказаної умови у процесі професійної підготовки було використано евристичні методи.

Одним із методів, що спонукає до інтенсивної інтелектуальної діяльності та творчого розв'язання проблем був метод «мозкового штурму» (брейнсторминг; сучасна модифікація – «мозкова атака»). Суть якого - організація колективної мисленнєвої діяльності задля пошуку нетрадиційних шляхів вирішення проблем. У пошуках істини студенти розмірковували над певною проблемою чи гіпотезою, доповнювали один одного, генерували цікаві ідеї, проявляли індивідуальні здібності, розвивали інтуїтивну складову мислення. Використання зазначеного методу сприяло активізації інтелектуальної діяльності майбутніх педагогів; творчому засвоєнню студентами навчального матеріалу; формуванню інтелектуальних умінь, навичок, інтелектуальних мотивів.

Для стимулювання інтелектуальної активності студентів досить ефективним було поєднання мозкового штурму із складанням кластеру, адже це вимагало від студентів не лише генерування ідей, а й встановлення взаємозв'язків та взаємозалежностей між ними. Прийом кластеру передбачав графічну систематизацію навчального матеріалу, що розвивало уміння структурувати навчальний матеріал.

Також ефективним колективним методом розвитку творчості був метод синектики, який базується на методі мозкового штурму, але відрізняється більшою керованістю процесом обговорення ідей. Студентам пропонувалися різні види аналогій

(пряма аналогія, особиста, символічна, фантастична) у словесній, образній формі, шляхом інверсій, асоціацій. Пошук рішень за допомогою асоціативного механізму аналогій був проміжною ланкою між логічними та інтуїтивними складовими мислення. Спочатку обговорювалися загальні ознаки проблеми, генерувались різноманітні аналогії, відсіювались перші рішення. Потім здійснювався вибір альтернативи, пошук нових аналогії та повернення до проблеми.

Ефективним щодо активізації інтелектуальної активності та розвитку творчості був метод аглютинації, що базується на прийомі творчої уяви – аглютинації. Студентам було запропоновано поєднати несумісні в реальності якості, властивості об'єктів. Також доцільними було використання методу гіперболізації, який полягає у збільшені або зменшені об'єкта пізнання, його окремих частин, якостей.

Ефективним методом розвитку творчого потенціалу був метод розв'язування і створення проблемних ситуацій, який спонукав студентів до пошуку в певній ситуації наявності проблеми, з'ясування її суті та виявлення свого ставлення до неї.

Пізнавальна потреба, яка формується у процесі прийняття проблемної ситуації та її вирішення – є основним джерелом інтелектуально-творчого розвитку особистості. Саме пізнавальна потреба «визначає ту інтелектуальну активність, яка забезпечує відкриття особистістю нових знань» [9, с. 7].

Проблемна ситуація, на думку О. Матюшкіна, особливий вид мисленнєвої взаємодії суб'єкта та об'єкта, що характеризується особливим психічним станом суб'єкта під час виконання ним завдання, яке вимагає знаходження нових, невідомих знань або способів дій [9]. Так, проблемною можна назвати будь-яку ситуацію, в якій немає відповідно обставинам очевидного рішення і яка вимагає міркування. Але залежно від того, як ситуація сприймається суб'єктом, у ній або відбувається або не відбувається власне постановка задачі. Перехід від проблемної ситуації до задачі є одним із проявів надситуативної активності, або, на думку Д. Богоявленської (1983), інтелектуальної активності особистості [3].

Тобто знаходження майбутньої задачі у проблемній ситуації – одна з важливих властивостей інтелекту майбутнього педагога, а активізація інтелектуальної активності – основа формування його інтелектуальної культури. Ми використовували даний метод і в якості запропонованих студентам завдань, а також стимулювали їх до створення власних варіантів проблемних ситуацій, адже педагог повинен уміти знаходити протиріччя у змісті навчального матеріалу та конструювати проблемні ситуації.

Проблемні ситуації створювались на основі завдань, що були спрямовані на виявлення суперечностей: пояснення парадоксальних фактів, явищ, процесів; суперечливих суджень щодо прогнозів та перспектив наук; співставлення та порівняння думок та оцінок вчених, дослідників, думок самих студентів тощо. Отже, гострота та проблемність протиріч сприяла виникненню такого стану особистості, завдяки якому регулювалась інтелектуальна діяльність, набував спрямованості процес мислення, проявлялись інтелектуальні почуття. Врахування цієї залежності у навчальному процесі під час створення проблемних ситуацій створювало можливості для формування пізнавальної потреби у майбутніх педагогів, а також прояву ними інтелектуальної активності. Виконання завдань зростаючого рівня складності призводило до трансформації простих форм пізнавальних мотивів (допитливість, цікавість) у складніші форми (інтерес, інтелектуальні мотиви).

Також практикували метод «шести капелюхів Е. де Боно», який є надзвичайно цікавим за проведенням та результативним у вирішенні творчих завдань, проблемних ситуацій. Він сприяв формуванню емоційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до змісту та результатів інтелектуальної діяльності, інтелектуальних мотивів, розвитку інтуїції, критичного мислення, умінь фокусуватися на творчості, керувати інтелектуальними процесами тощо.

Для стимуляції інтелектуальної активності, формування інтелектуальних почуттів, розвитку творчого потенціалу організовувались імітіційно-моделюючі ігри різної складності, адже навчальна гра є засобом цілеспрямованого управління викладачем інтелектуальною діяльності студентів, а також засобом формування таких пізнавальних структур, які забезпечують її учасникам можливість самостійно регулювати свою мисленнєву активність [6, с. 83].

Метод педагогічної гри (рольова, ситуативна, імітаційна тощо) - є імітацією реальної педагогічної діяльності під час вирішення професійно-орієнтованих ситуацій, який водночас може бути і прийомом. Даний метод був засобом реалізації власного «Я», формування творчого мислення, активізації інтелектуальної діяльності та професійного становлення особистості, адже сприяв системному застосуванню знань, умінь та навичок у процесі вирішення навчально-професійних задач та змодельованих ситуацій. Також метод гри стимулював інтелектуальну діяльність та активність студентів; розвивав творчу індивідуальність; сприяв самореалізації та самоствердженню у творчих ситуаціях ігрової взаємодії; формував емоційно-ціннісне ставлення до змісту та результатів інтелектуальної, навчально-пізнавальної та професійної діяльності; створював умови для емоційно-психологічного розвантаження та зняття психологічних бар'єрів.

Включення студентів у творчу навчально-пізнавальну діяльність на всіх етапах професійної підготовки формувало механізми переосмислення професійних установок - цілепокладання, конструювання самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення. Під час творчої навчально-пізнавальної діяльності у майбутніх педагогів розвивалась та вдосконалювалась система знань, інтелектуальних умінь, навичок, що проявлялося в оперативності, гнучкості та варіативності вирішення творчих задач професійного змісту. Отже, використання евристичних методів у процесі професійної підготовки сприяло формуванню інтелектуальної мотивації студентів, їх готовності до засвоєння нових знань, оволодіння інтелектуальними уміннями та навичками, прояву інтелектуальних емоцій, вольових якостей, рефлексивних механізмів мислення, інтелектуального самоконтролю, водночас забезпечуючи розвиток усіх компонентів інтелектуальної культури майбутніх педагогів.

Література і джерела

1. Балл Г. Сутнісні складові раціогуманістичної орієнтації / Георгій Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2009.- № 3. – С. 72–74.
2. Балл Г. О. Інтелектуальна культура осіб і спільнот у контексті раціогуманістичного світогляду [Електронний ресурс] / Г. О. Балл. – Режим доступу: http://www.georgyball.narod.ru/Thes_IntelCult_U_10_02.htm. – Загол. з екрану. – Мова укр..
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 173 с.
4. Боно Э. Серьезное творческое мышление / Э. Боно; пер. с англ. Д. Я. Онацкая - Минск: Попурри, 2005. – 416 с. : ил.
5. Дахин Н. А. Педагогическое моделирование: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
6. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: в 5 кн. Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 483 с.
7. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
8. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
9. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
10. Пидкасистый П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. - М.: Педагогическое

общество России, 2007. – 192 с.
11. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
12. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. - М.: Магистр, 1997. – 224 с.
13. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. - М. : Академия, 2002. – 576 с.

Охарактеризованы возможности творческого характера учебно-познавательной деятельности в формировании интеллектуальной культуры будущего педагога. Выяснено, что использование эвристических методов на всех этапах профессиональной подготовки способствует развитию составляющих интеллектуальной культуры студентов.

Ключевые слова: интеллектуальная культура, будущий педагог, творчество, учебно-познавательная деятельность.

The possibilities of the creative nature of the educational and cognitive activity of the intellectual culture in the forming of future teachers have been considred. It was found that the use of heuristic methods at all stages of professional training contributes to the development components of intellectual culture of the students.

Key words: intellectual culture, the future teacher, creativity, educational and cognitive activity.

УДК 37.018.1 (477.87) «18/19»

ЕВОЛЮЦІЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ НА ЗАКАРПАТТІ

Петрус Маріанна Василівна
м.Мукачево

У статті окреслено еволюцію ціннісних сімейних орієнтацій на Закарпатті. Здійснений компаративний аналіз сукупності інтересів, потреб, мотивів, матеріальних та духовних запитів закарпатської родини другої половини XIX – 30-х років XX століття та сучасної. Подані результати анкетного опитування з досліджуваної проблеми.

Ключові слова: еволюція, сім'я, родина, сімейні цінності, сімейне виховання.

Процес сімейного виховання на Закарпатті сьогодні проходить в складних умовах, адже він передбачає поєднання споконвічних традицій виховання і нових форм взаємин батьків і дітей, які диктує соціально-економічний уклад життя, нові суспільні норми і вимоги. А вони часто продиктовані деформованою суспільною мораллю, спотвореними умовами життя сім'ї. Розлад у родинних взаєминах, занепад виховних традицій призвели до духовного розтління молодого покоління. Тому неминучим є повернення до традиційно-християнських вартостей, якими відзначався світогляд закарпатських освітніх діячів другої половини XIX – 30-х років XX століття, відродження плідних педагогічно-виховних ідей.

Мета статті – здійснити компаративний аналіз сімейних цінностей другої половини XIX – 30-х років XX століття та сьогодення.

Вироблений крайовими освітянами досвід сімейного виховання дає можливість сучасникам впроваджувати в практику виховання традиційні методи, форми і засоби передачі молодому поколінню моральних, духовних та естетичних цінностей. Багаті за змістом, духовним та емоційним вираженням твори педагогів багатонаціонального Закарпаття – невичерпне джерело формування сімейного досвіду сучасної особистості. Глибинне знання й раціональне його застосування сприятимуть виробленню в молоді шанобливого ставлення до пам'яті предків, засвоєнню базових моральних цінностей та ідеалів, культурних традицій, забезпеченню духовної єдності поколінь. Тому цілком закономірно, що сучасне сімейне виховання маємо будувати на ґрунті історичного досвіду родинної педагогічної культури Закарпаття другої половини XIX – 30-х років XX століття.

Безперечно, в новітній концепції сімейного виховання, порівняно із поглядами педагогів досліджуваного періоду відбулися певні зміни. Для з'ясування виховних цілей сімейного виховання, які сповідуються у родинах, а відтак і для здійснення компаративного аналізу пріоритетів досліджуваного періоду та сьогодення, нами проведено анкетування у сучасних закладах освіти (Мукачівських ЗОШ I-III ступенів №2, 11, 13 та 20), в якому взяли участь 246 респондентів (з них – 174 учні та 72 батьки).

Опитування показало, що на запитання «Які теми ви обговорюєте зі своїми батьками з власної ініціативи?» учні відповіли: 86% обговорюють щоденні події; 66% – стосунки з друзями, однолітками; 65% – тему грошей; 59% – моди; 52,5% – телевізійні передачі, кіно; 52% – майбутню професію; 48% – кохання (здебільшого дівчата); 46% – щастя; 31% – тему політичної ситуації в країні (старшокласники); 26% – релігії; 23% – сенсу життя; 21% – прочитаних книг; 17% – здорового харчування; 12% – шкідливих наслідків куріння, алкоголю (рис.1).

Отже, як засвідчують отримані результати, більшість обговорюваних нині у сім'ї питань відображають матеріально-побутовий характер і лише епізодично обговорюють майбутнє, кохання, щастя, сенс життя, питання релігії, книги, здоровий спосіб життя.

Найбільше занепокоєння викликає низький, порівняно з минулими роками, показник пріоритетності серед дитячих інтересів теми релігії (26%). У наших предків, як показало проведене дослідження, релігійна свідомість була високою. Батьки прививали любов та віру в Бога, навчали молитов, привчали до участі у церковних обрядах, до наслідування релігійних традицій, звичаїв.

Слід також відмітити, що в досліджуваний період метою виховання, згідно з настановами О.Духновича, було формування у дітей таких якостей і властивостей як «добрый нрав, наука, способность, трудолюбіе, доброе сердце, добрая воля, любовь к Богу и ближнему» [5, с.IV-V], то сьогодні, виховні тенденції характеризуються прагматичністю, раціональністю, прихованою чи яскраво вираженою меркантильністю батьків і дітей у їх ціннісних орієнтаціях.

Порівняно з минулими роками досліджуваного періоду, в сучасних сім'ях означилася і продовжує зростати тенденція щодо акцентації на таких особистісних якостях, як хитрість, крутійство, уміння досягати своєї мети будь-якими засобами, навіть за рахунок інших. Анкетування з виявлення цінностей сімейного виховання, проведене серед батьків (72 респонденти), дозволило одержати такі результати: 63% дорослих членів

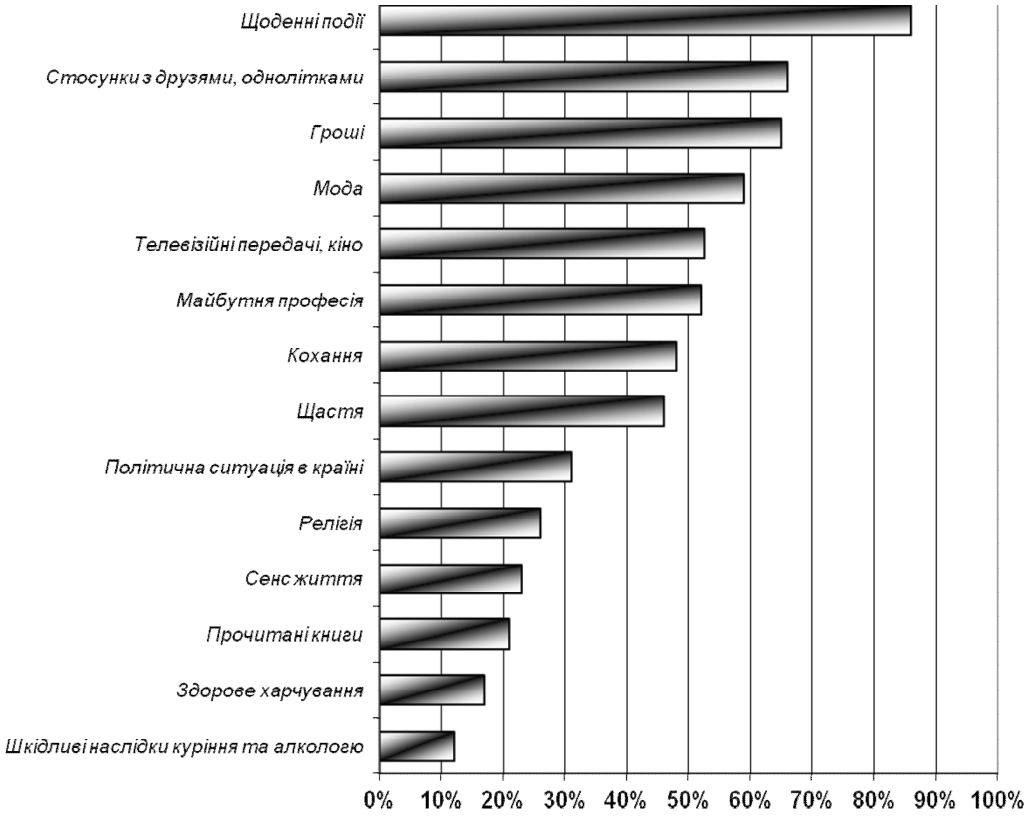


Рис. 1. Відсоткові показники пріоритетності питань, які сучасні школярі Закарпаття обговорюють зі своїми батьками з власної ініціативи

сімей прагнуть, щоб їхні діти були розумні, хитрі, вміли за себе постояти, не дозволяли обдурити себе. Обґрунтовують це тим, що сучасне життя «не терпить слабких», «сьогодні не можна бути добрим, порядним і чесним; треба вміти самому завойовувати собі місце під сонцем». Близько 28% опитаних батьків вважають такі якості придатними і навіть життєво необхідними, однак заперечують їх стосовно самих себе та своїх дітей. У той же час, особистісні якості, пропаговані педагогами Закарпаття другої половини XIX – 30-х років XX століття, такі як доброта, чуйність, милосердя, порядність, товариськість, вміння співчувати і допомагати іншим, в ієрархії сучасної системи батьківських цінностей займають значно нижчі місця – на них припадає дуже незначний відсоток відповідей батьків (9%).

Крайові педагоги (Е.Бокшай, Л.Гайдукевич, О.Маркуш), визначаючи основні риси виховного ідеалу дитини, вказували на її тверду віру в Бога, високий патріотизм, працелюбність, пошану до батьків і старших людей. Натомість, у сучасних сім'ях надається перевага сімейному добробуту. Джерелом нестабільності сім'ї стає бездуховність, формальне спілкування батьків і дітей, абстрагування від виховного впливу бабусь і дідусів, постійна зайнятість батьків у сфері суспільного виробництва, фактична нерівність чоловіка і дружини у домашніх справах, відсутність належного контролю за дітьми.

Духовно-моральні відносини у сім'ї становили інтегральну характеристику, яка відображала цінності родинного життя, зокрема, такі, як взаємна любов, повага і взаєморозуміння. На жаль, статистика свідчить про порушення в умовах сьогодення цих цінностей. До прикладу, у сучасних умовах Закарпаття біля 30% зареєстрованих шлюбів – розпадаються [2, с.6] на противагу 1% у тридцятих роках XX століття [6, с.8]. Збільшення кількості розлучень сприяє загостренню одвічної проблеми взаємин батьків і дітей. Наслідком розлучень є те, що діти залишаються без одного з батьків. Враховуючи, що основна кількість дітей народжується у перших шлюбах, то розлучення ще обмежують і народжуваність.

Як показали спостереження у новочасних соціальних умовах, дедалі помітнішим стає нехтування батьками правил мовленнєвого етикету. Таким чином, у щоденному поспіхові батьки не помічають, як з дитячого лексикону зникають елементарні слова ввічливості, а якщо й помічають це, то найкращим засобом виховання етикетної мовленнєвої звички називають нагадування, а не систематичне вправляння мовленнєвої поведінки та особистого прикладу.

Ще однією нагальною проблемою є дотримання принципу природовідповідності, на вагомість якого так загострювали свою увагу закарпатські мислителі другої половини XIX – 30-х років XX століття (А.Волошин, О.Духнович, А.Карабелеш). Однак в умовах сьогодення він майже не знаходить практичного втілення. Батьки часто не сприймають дитину такою, якою вона є, не бажають допомагати їй рости і розвиватись, не створюють для цього необхідні умови – позитивне мікросередовище родини. Це, в свою чергу, призводить до того, що сучасні діти втрачають стабільність емоційного базису. Є підстави стверджувати, що успіх сімейного виховання залежить від того, наскільки щирі, чуйні й чесні у своїй любові до дітей самі батьки. Дітям необхідна любов щоденно і повсякчас, щоб їх сприймали і любили такими, якими вони є. У цьому полягає мудрість батьківської любові. Про це перманентно у своїх працях наголошували такі закарпатські педагоги, як: І.Борух, Л.Гайдукевич, М.Колесник, О.Маркуш та ін.

Серед методів виховання, до яких найчастіше звертаються сьогодні батьки, можна назвати такі, як наказ, повчання, моралізування, вимоги. Недооцінюється сучасними батьками роль особистого прикладу, спільної діяльності батьків і дітей, привчання, використання виховних ситуацій.

Сучасний науковець Т.Алексєєнко стверджує, що нині най-

частіше в сім'ях представлена репресивно-анархічна сімейна педагогічна система [1, с.71], за якої дитині забороняється майже все. Однак в реаліях життя, наголошує Т.Алексєєнко, майже нічого не заборонено: все залежить від настрою і бажання батьків займатись своєю дитиною. Тому такий принцип виховання калічить дитячу душу [1, с.71]. Адже покарання чи заохочення за одні і ті ж дії дитини, як стверджував закарпатський педагог досліджуваного періоду Л.Гайдукевич, позбавляє її стійких орієнтирів поведінки і формує у неї риси пристосуванця, а бажання щоразу пристосовуватись до нової емоційної ситуації спричинює також підлабузництво або ухиляння від виконання цілком розумних і справедливих вимог одного із батьків в очікуванні на те, що другий їх відмінить [3, с.66]. Таке виховання може спровокувати виникнення і розвиток дитячого неврозу, невпевненості і замкнутості дитини у собі.

Цікаві результати для визначення пріоритетних цінностей сімейного виховання на Закарпатті сьогодні дало вивчення стану усвідомлення батьками неправомірності тих чи інших дій, що мають місце в практиці сімейного виховання. 65% опитаних батьків основними своїми помилками вважають відсутність єдиних поглядів на виховання дитини у сім'ї; нерозумну любов, яка спричинює надмірну увагу, турботу, пріоритет матеріальних питань, недостатню вимогливість або, навпаки, її надлишок.

Розширення й урізноманітнення форм суспільного виховання в умовах сьогодення не тільки не знімає, а й робить гострішою необхідність посилення ролі сім'ї у вихованні дітей. Водночас результати анкетування, проведеного серед батьків показує, що вони вважають за необхідне розширити демократичні форми роботи школи з сім'єю, більша частина опитаних зазначає про інтерес до таких спільних заходів, як спортивні змагання, екскурсії, сімейні вечори, зустрічі та ін. До того ж, значна частина батьків позитивно сприймає ділове, а не формальне співробітництво з учителями (відвідування урочистих заходів, глибше знайомство учителів із сім'ями). Абсолютна більшість готова допомагати школі в організації роботи з дітьми під безпосереднім керівництвом педагогів. Однак, як показує практика, батьки майже не беруть участі у роботі школи. Це обмежується, здебільшого, відвідуванням батьківських зборів та виконанням окремих доручень.

Аналіз цих даних свідчить, що для поліпшення сімейного виховання, активної участі батьків у роботі немає меж. Окрім того, при бажанні й потребі у батьків знайдеться і час для обопільної діяльності з дітьми.

У ході констатувального експерименту було встановлено, що на сучасному етапі знецінено роль сім'ї, родини, її виховні функції. Негативним є те, що пріоритети в сім'ї зміщено в напрямі прагматизму, нівелюється виховання загальнолюдських цінностей, спостерігається занепад духовності та релігійності в закарпатській родині, що є результатом модерного розвитку суспільства загалом.

Сучасна педагогіка сімейного виховання, як і суспільство загалом, стоїть перед вибором системи вартостей. Т.Алексєєнко стверджує: «Ми переживаємо час, коли різними духовними сурогатами за допомогою кіно, преси і телебачення наспіх заповнюється вакуум ідеалів, який виник у посткомуністичний період, а моральний стан суспільства визначається моральним станом незахищених ні перед ким і ні перед чим людей» [1, с.72]. Спричинений цими умовами процес дегуманізації людини, зростання її агресивності стоїть на перешкоді визнання рівності всіх людей, їх самоцінності як основи гуманізму людських стосунків.

Висновки та перспективи. Нагальною для нашого суспільства є потреба відмовитись від культу сили батьків та направити їх зусилля на виховання у дітей любові до людей. До цього треба прагнути батькам щоденно, починаючи з раннього віку дітей. Виховання на основі системи ідей і поглядів закарпатських педагогів на людину, як на найвищу цінність, з позицій добра дозволить мати в грядущому покоління «добродетелей» [4], здатних продукувати власний механізм духовно-морального самоконтролю.

Тому вже сьогодні потрібно, щоб провідним напрямком сімейного виховання став розвиток духовної сфери життєдіяльності дитини, прерогативу якого засвідчує науковий доробок педагогів Закарпаття другої половини XIX – 30-х років XX століття. Адже тільки за умови, що виховання базуватиметься на засадах духовності, моральна поведінка людей у своїй основі спиратиметься на глибоку моральну культуру, що перейде у переконання особистості і виявлятиметься у культурному симбіозі та прагненні творити Добро. Якщо у нових умовах батьки та суспільство зосереджуватимуть увагу на зміцненні духовної основи родини, то і старші, і молодші покоління будуть здатні зберегти і примножити духовне багатство своїх попередників. Отже, маємо усі підстави сказати, що для сьогодення вкрай важливим є творче використання досвіду педагогів Закарпаття другої половини XIX – 30-х років XX століття.

Література і джерела

1. Алексєєнко Т.Ф. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: Концепція реалізації / Т.Ф. Алексєєнко // Рідна школа. – 1997. – №10. – С.69-72.
2. Бедзір В. Закарпатці у дзеркалі статистики / Василь Бедзір // Старий замок. – 1 березня. – 2001. – С.6.
3. Гайдукевич Л. Добрі и злі свойства виховуючого: [одчит, прочитаный на родельской конференціи гор. школы в Мукачеві]: ч. 2 / Лавро Гайдукевич // Учитель. – 1927. – Р. VIII, №2. – С. 63-66.
4. Духнович А. Добродетель превышает богатство: [игра в трех действиях по простонародному изречению в пользу народа карпаторусскаго] / Александр Духнович. – Перемишль, 1850. – 106с.
5. Духнович А. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельських : ч. 1 / Александр Духнович. – Львов, 1857. – 91с.
6. Карабелешъ А.В. Семья и воспитаніе молодежи со взглядомъ на карпаторусскія обстоятельства: ч.1 / Андрей Васильевич Карабелешъ // Народна школа. – 1935-36. – №5. – С.7-12.

В статье обозначена эволюция ценностных семейных ориентаций на Закарпатье. Осуществлен компаративный анализ совокупности интересов, потребностей, мотивов, материальных и духовных запросов закарпатской семьи второй половины XIX - 30-х годов XX века и современной. Представлены результаты анкетного опроса по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: эволюция, семья, семейные ценности, семейное воспитание.

The author of the article has indicated the evolution of the value of family orientations in Transcarpathia as well as carried out the comparative analysis of a set of interests, needs, motivations, material and spiritual needs of the Transcarpathian family of the second half of the XIX - 30-ies of the XX century and modern.

Key words: evolution, family, family values, family upbringing.

УДК 371.134 (37.046)

ПОШУКОВО-ДОСЛІДНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Поліщук Віра Аркадіївна
м.Тернопіль

У статті розкрито досвід роботи викладачів кафедри соціальної роботи інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка щодо упровадження інноваційних технологій навчання майбутніх соціальних працівників. Проаналізовано технологію побудови процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на основі їх залучення до активної пошуково-дослідної діяльності з використанням їх власного життєвого досвіду.

Ключові слова: соціальний працівник, процес навчання, процес професійної підготовки, інноваційні технології навчання, готовність до професійної діяльності, пошуково-дослідна діяльність, власний життєвий досвід.

Сучасний кризовий стан українського суспільства призвів до загострення наявних раніше і породив багато нових соціальних проблем. У суспільстві зростає потреба у відповідних службах соціальної підтримки людей. Одночасно життя актуалізує проблему наявності якісно нових фахівців, професійно й особистісно готових до діяльності у соціальній сфері. Проблема всебічного осмислення й оптимізації стратегії соціальної освіти, пошуку ефективних технологій підготовки відповідних фахівців набула в Україні в сучасних умовах особливого значення.

Впровадження сучасних освітніх технологій у вищих навчальних закладах переслідує ціль формування високопрофесійних, конкурентноздатних фахівців, належним чином підготовлених до діяльності у реаліях соціального життя і здатних творчо вирішувати професійні завдання.

Розвиток ідеї пошуково-дослідних технологій навчання пов'язаний з іменем Д. Дьюї. Дидактичним пошукам цього напряму властива орієнтація на тісний зв'язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом студентів. У ході історичного розвитку цей підхід реалізовувався у таких двох площинах: перший – пошуковий підхід практичної, пізнавально-прикладної орієнтації; другий – пошуковий підхід, в рамках якого навчальний процес будувався як пошук нових теоретичних знань, нових пізнавальних орієнтирів.

Вважаємо за доцільне зазначити, що протягом останніх десятиліть у зарубіжній педагогіці навчальний процес у вищій школі все більше зорієнтований на самостійний пошук студентами нових знань, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності (Е. Де Боно, Д. Брунер, Е. Де Корте, Д. Мезироу, М. Ноулз, Х. Таба, Д. Шваб та ін.). Тобто процес навчального дослідження стає визначальним в осмисленні концептуальних підходів та їх реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців [1, с. 18].

Важливим напрямом дидактичних пошуків професорсько-викладацького складу кафедри соціальної роботи інституту педагогіки і психології викладачів Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка є впровадження технологій навчання, які допомагають формувати у студентів позицію активних учасників навчального процесу. Як свідчать результати досліджень, такий підхід веде до зміни характеру взаємодії між учасниками навчального процесу.

Досвід організації проблемного, пошукового навчання нагромаджувався у світовій педагогіці на протязі багатьох десятиліть. На початку 60-х рр. XX ст. група вчених під керівництвом відомого американського психолога А. Осборна на основі проведених ними досліджень обґрунтувала узагальнені етапи побудови навчання на основі постановки і вирішення проблем:

- постановка проблеми, пошук її формулювання з різних точок зору;
- пошук фактів для кращого розуміння проблеми, можливостей її вирішення;
- пошук ідей; їх оцінка відтерміновується до моменту, поки вони не обґрунтовані виказані і не сформульовані студентами;
- пошук рішення, при якому висловлені ідеї піддаються аналізу, оцінці; для втілення, розробки обираються кращі з них;
- визнання знайденого рішення оточуючими.

Вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери особливо важливе значення має заключний етап, який означає принципову необхідність організації соціально-психологічної контексту навчального процесу, оскільки створення ситуації «визнання оточуючими», зазвичай, є результатом спеціальної організації комунікативно-ділової діяльності.

Зауважимо, що у вітчизняній педагогічній науці і практиці достатньо поширеною є думка про те, що опора навчання на безпосередній досвід, інтереси і потреби студентів приводить до послаблення теоретичної підготовки студентів. На основі реального досвіду упровадження в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників технологій постановки і вирішення реальних проблем насмілюємося висловити думку про недостатню аргументованість такої думки. Проілюструємо це на конкретному прикладі постановки і дослідження реальної навчальної проблеми з курсу «Теорія і практика соціальної роботи»: Визначення актуальних соціально-педагогічних проблем регіону.

Постановка проблеми. Загальновідомими є факт, що соціальні проблеми регіону можна визначити на основі певних соціальних показників. Найбільш вагомими серед яких є: економічний добробут (життєвий рівень, дохід на душу населення і зайнятість населення); стан здоров'я населення регіону (фізичного і психічного); можливості отримання освіти; життєве середовище (житлові умови, екологічні характеристики повітря і води, способи і традиції життєдіяльності); рівень громадського порядку; соціальна активність (чи пасивність) громадян, громад. Груп, об'єднань; кількість і якість закладів сфери дозвілля і відпочинку (способи і традиції організації дозвілля). Враховуючи подані вище міркування, наскрізне питання проблеми можна сформулювати наступним чином: «Які найбільш значущі соціальні проблеми притаманні конкретному регіону і які можливі шляхи їх вирішення?»

Види навчальної діяльності. Вирішення проблеми доцільно розпочинати із постановки перед студентами такого завдання: назвати і проаналізувати негативні соціальні явища, притаманні конкретному регіону (селу, місту, району чи регіону в цілому). Обговорення можна провести методом мозгового штурму, коли студенти називають негативні соціально-педагогічні явища, не конкретизуючи їх. Усі думки та висловлювання мають чітко фіксуватися. Далі доцільно із числа студентів створити експертну комісію, яка систематизує окреслені соціально-педагогічні негаразди, залежно від соціально-економічних чинників, категорій населення та причин їх виникнення. При цьому варто визначити актуальність цих проблем у різних районах регіону (виходячи із місця проживання студентів та їх обізнаності з ситуацією).

Після цього із числа студентів створюються нові експертні комісії, які детально вивчають кожну із виокремлених груп проблем. Наприклад, комісія, що вивчає проблему девіацій, девіантної поведінки (наркоманії, токсикоманії, проституції, правопорушень, злочинності, суїциду і т. п.) може розглянути причини

виникнення цих девіацій у поведінці і спробувати дати відповідь на такі питання: представники яких соціальних верств населення найбільш часто потрапляють до числа груп тих чи інших девіантів? Що слугує цьому причиною? У яких районах регіону спостерігається значне підвищення чисельності таких громадян? Які категорії населення найбільш ймовірно потрапляють у групу «ризику»? Яка тенденція прояву девіацій спостерігається протягом останніх років?

Комісія, що вивчає проблему дитячої бездоглядності (діти-сироти, втікачі, безпритульні, діти вулиці, соціальні сироти і т. п.), з'ясовує такі питання: де найбільш ймовірно можна зустріти бездоглядних дітей? Скільки приблизно бездоглядних дітей у вашому місті (районі, регіоні)? Які основні причини бездоглядності? Які можливі наслідки бездоглядності?

У контексті аналізу соціальних проблем регіону особливої уваги заслуговує проблема дітей-інвалідів. Тому створена із числа студентів комісія, яка вивчає цю проблему, може проаналізувати такі питання: скільки дітей-інвалідів проживають у нашому місті (районі, регіоні, країні)? Хто займається вирішенням проблем цієї категорії дітей? Які заклади для роботи з дітьми-інвалідами функціонують у нашому мусті, селі, (районі, регіоні)? Аналіз функціонального поля їх діяльності?

Варто зауважити, що у процесі роботи можливим і доцільним є створення інших комісій, що зумовлено наявними потребами і проблемами регіону.

У процесі роботи над аналізом соціальних проблем регіону доцільно створити комісію, яка б вивчала діяльність соціальних установ, волонтерських об'єднань, громадських і релігійних організацій у контексті їх вирішення. Члени комісії наносять на карту регіону «сфери впливу» державних і громадських закладів, установ, громадських формувань, щоб пересвідчитись у дієвості і доступності їх діяльності, а також ознайомлюються із змістом, формами і методами їх роботи.

У процесі вивчення соціальних проблем регіону студенти, зазвичай, виявляють низку побічних, на перший погляд, другорядних проблем. Так, якщо у районі, де проживає велика кількість дітей-інвалідів, відсутні заклади для їх оздоровлення, навчання чи проведення дозвілля, то логічно постає питання, як реально можна поліпшити ситуацію. Якщо в ході аналізу ситуації виявиться, що у цьому регіоні спостерігається зростання чисельності молодих людей із явними ознаками залежності від наркотиків, алкоголю, то логічно виникає запитання, як цю тенденцію зменшити і що для цього потрібно конкретно зробити.

Упровадження рішення в практику. Після того, як експертні комісії доопрацюють і подадуть результати своїх досліджень, студенти спільно обговорюють їх і пропонують можливі варіанти їх вирішення. У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і формування у них готовності до професійної діяльності особливо вагомим є етап розробки програми подальших дій. Наприклад, група студентів може розробити систему заходів роботи з дітьми-інвалідами і запропонувати його обласному чи міському центру соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді. Дослідження проявів девіантності в регіоні може дати початок громадському рухові за зниження рівня злочинності.

Зауважимо, що не обов'язковим є факт детальної розробки усіх виявлених проблем; достатньо вибрати одну-дві з них і прикласти максимум зусиль для розробки програми і технології їх вирішення. Так, у процесі таких досліджень, студенти інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка акцентували увагу працівників міського центру соціальних служб для молоді на необхідності більш серйозного підходу до вирішення проблеми безробіття серед молоді, організації її дозвілля. соціально-педагогічної роботи із соціальними сиротами та ін.

Варто пам'ятати, що чим більшою є територія, яка вивчається, тим менше можливостей для здійснення практичних програм дій на основі прийнятих рішень. Шансів поліпшити соціальні умови в масштабах всієї країни значно менше, порівняно з певним аспектом життя села, міста. Району чи певного соціального прошарку. З іншого боку, зауважимо, що загальнонаціональні досягнення часто зароджувалися і отримували свій початок на місцевому рівні.

Цілком очевидним є факт, що для успішної реалізації ідеї пошуково-дослідницького навчання викладач має досконало володіти методами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і, особливо, дослідницькими методами. Виступаючи в ролі організатора навчання на пошуково-дослідницькій основі, в сучасних умовах викладач має скоріше виконувати функцію керівника і партнера, ніж джерела знань та готових істин. Для успішної реалізації ідеї підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи від викладача вимагається:

- тонко відчувати проблемність ситуації і вміти ставити перед студентами реальні, актуальні навчальні завдання;
- намагатися захопити, зацікавити їх проблемою і процесом її детального аналізу і дослідження способів її вирішення;
- стимулювати їх творче мислення;
- виконувати функцію координатора і партнера;
- у ході дослідження різноманітних аспектів проблеми допомагати окремим студентам і групам, уникаючи директивних прийомів;
- проявляти терпеливість до помилок, які студенти, зазвичай, допускають при спробі знайти власне рішення;
- пропонувати свою допомогу або адресувати до потрібних джерел інформації тільки у випадках, коли студент відчуває безнадійність свого пошуку;
- організовувати заходи для проведення позааудиторних (практичних) досліджень, зустрічей з представниками відповідних інстанцій для збору даних;
- надавати можливість робочим групам регулярно відчитуватися і обмінюватися думками;
- заохочувати критичне ставлення студентів до методики дослідження, пропозиції щодо поліпшення роботи і нових способів дослідження.

При появі ознак втрати у студентів інтересу до проблеми доцільно своєчасно завершувати дослідження і роботу з упровадження результатів дослідження в практику. Якщо у окремих студентів виникає бажання продовжувати працювати над проблемою на добровільних засадах, то дозволяти і допомагати їм це робити.

Проблема поєднання навчання дослідницького характеру з опорою на власний досвід студентів ставить педагогів перед дилемою. З точки зору викладачів досвід студентів часто є недостатнім для того, щоб служити відправною точкою при постановці завдань навчального дослідження. Проте значущість опори на досвід є занадто вагомою, щоб нею знехтувати заради «змісту предмету». Варто зауважити, що однією із доробок викладачів кафедри соціальної роботи інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка щодо використання дослідницького навчання у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників є вивчення проблем, пов'язаних з життєвими потребами та інтересами студентів. Досвід свідчить, що основними критеріями відбору проблем для навчальних занять із студентами є такі:

1. Проблеми мають бути підпорядковані ідеї професійного спрямування підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної роботи.

2. Проблеми мають відповідати потребам та інтересам конкретної групи студентів. Студенти мають брати участь у «відборі» навчальних проблем і у розробці плану дій і способів їх вирішення.

3. Обрана проблема має допускати вибір декількох способів її розв'язання, активізуючи тим самим механізм прийняття рішення.

4. Проблеми мають носити типових характер для майбутньої діяльності студентів; одночасно вони мають бути достат-

ньо актуальними і вагомими, щоб спонукати зацікавленість студентів групи у їх розробці.

5. Проблеми, які обираються для аналізу і розв'язання, у реальному житті мають бути достатньо повторюваними.

6. При виборі проблеми важливо враховувати наявність необхідних матеріалів.

У процесі підготовки соціальних працівників викладачі кафедри часто використовують вивчення і аналіз студентами конкретних ситуацій. Існують декілька варіантів організації вивчення конкретних ситуацій і подання матеріалу учасникам. Серед них найбільш поширеними є такі:

- класичний розгорнутий (гарвардський) варіант;
- скорочений варіант;
- знятий фільм або відеоматеріал;
- випадок із життя;
- випадок, запропонований учасником;
- випадок, що виник у діалозі;
- аналіз прийнятого в певній ситуації рішення.

У процесі організації навчання на основі вивчення і аналізу ситуацій важливе значення має група, тому що ідеї, які виникають під час обговорення і запропоновані рішення, є результатом спільних зусиль.

Після подання фактів у групах проходить обговорення. Інколи доцільним є варіант початку обговорення ситуації малими групами, і лише згодом об'єднати всіх для загальногрупової дискусії. Можливим є варіант одночасного аналізу декількох ситуацій, за умови, якщо ці ситуації є схожими.

Керівник обговорення (зазвичай – це викладач, але можливим є варіант, коли у ролі ведучого виступає працівник соціальної установи або студент за умови належної його підготовки) має бути досвідченим, щоб уникнути низки типових помилок:

- не допускати в процесі дискусії домінування окремих учасників;
- учасники часто акцентують свою увагу на вирішенні питання, яке не працює на прийняття основного рішення;
- на питання, які часто виникають в ході обговорення ситуації, не завжди існує єдино правильна відповідь;
- традиційне навчання, на жаль, не завжди спонукає студентів думати, тому з їх боку може виникнути супротив;
- вивчення конкретної ситуації вимагає багато часу, тому доцільно завчасно цей процес обмежувати часовими рамками.

Досвід організації навчання на основі вивчення конкретних ситуацій свідчить, що аналіз ситуації передбачає виокремлення і аналіз на стільки фактів, скільки ознак проблеми та її факторів. Важливим відправним моментом аналізу ситуації є постановка проблеми. У процесі пошукової діяльності увага педагога має бути звернена на висунення припущень і аналіз їх ефективності. Власне формулювання студентами припущень і служить запорукою проблемності. Аналіз і перевірка припущень передбачає висунення альтернативних рішень проблемної ситуації. Важливою умовою успішного використання методу аналізу ситуації є вимога розробки критеріїв вирішення проблем. Критеріями можуть виступати правила або вимоги до вибору найкращих із альтернатив. З одного боку критерії включають в себе перелік цих вимог, з іншого – їх формулювання передбачає обґрунтування самих вимог.

У організаційному плані важливу роль відіграють «студенти–менеджери» і «студенти–критики», яким викладач «віддає» частину своїх управлінських функцій. Тим самим знімається дистанція між організатором навчального процесу і студентами, взаємодія між самими студентами сприятливо впливає на творчий характер вирішення проблеми.

Результати досвіду роботи викладачів кафедри інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка свідчать, що орієнтація процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на навчання, яке грунтується на пошуковій, дослідницькій діяльності, ставить їх у позицію безпосереднього контакту із сферою майбутньої професійної діяльності. Таку модель навчання ми жодним чином не протиставляємо традиційній технології навчання, а обстоюємо позицію їх органічного поєднання.

Література і джерела

1. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин. - М., 1994.
2. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия / А.И.Пригожин. - М., 1989.
3. Botkin J.W. No limits to learning / J.W.Botkin, M.Elmandra, M.Malitza - Oxford, 1979.
4. Naisbitt J. Mega-trends 2000 / J.Naisbitt, P.Aburdene // Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. – Bangkok, 1992.
5. Wagemans L. Principles in the use of experiential learning as a sourse of prior learning / L.Wagemans, F.Dochy //Distance Education. – 1992. –Vol. 12. –No.1.

В статье раскрыт опыт работы преподавателей кафедры социальной работы института педагогики и психологии Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка по внедрению инновационных технологий обучения будущих социальных работников. Проанализировано технологию построения процесса профессиональной подготовки будущих социальных работников на основе их привлечения к активной поисково-исследовательской деятельности с использованием их собственного жизненного опыта.

Ключевые слова: социальный работник, процесс обучения, процесс профессиональной подготовки, инновационные технологии обучения, готовность к профессиональной деятельности, поисково-исследовательская деятельность, собственный жизненный опыт.

The author of the article considers the experience of teachers of the department of social work of Pedagogical Psychological Faculty of Ternopil National University as to introduction of innovative technologies of studies. The author has analized the technology of construction the process of professional preparation of future social workers on the basis of their active searching-experience activity with the use of their own vital experience.

Key words: social worker, process of study, process of professional preparation, innovative technologies of studies, readiness to professional activity, searching-experience activity, own vital experience.

УДК 37.013.42 (075.8)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Поліщук Юрій Йосипович
м.Тернопіль

У статті розглядається питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правового захисту неповнолітніх. Особлива увага приділена формам і методам роботи з важковиховуваними підлітками. Проаналізовано статистичні дані, а також досвід роботи зі студентами у системі проектного навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальні педагоги, важковиховувані підлітки.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Останні десятиріччя в Україні позначені значними соціально-економічними змінами, які вражають своїми масштабами, драматизмом та глибиною суперечностей. Складний період реформування країни, становлення ринкових відносин супроводжується процесами трансформації у системі освіти, культури, охорони здоров'я, соціального забезпечення, руйнуванням звичного укладу життя, розпадом традиційної для українського суспільства системи цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Зазначена проблема представлена роботами ряду авторів, серед яких слід виділи праці таких науковців як: Р.Вайнола, В.Поліщук, І.Ковчина, К. Бакланов, О. Пономаренко, С.Когут, М.Малькова.

Сьогодні ми змушені констатувати, що байдуже ставлення держави до потреб і запитів підростаючого покоління викликало у молодих людей відповідну реакцію, яка проявляється у нігілістичному ставленні до загальнолюдських цінностей, у конфлікту ванні із законом. Так, згідно даних лабораторії профілактики правопорушень серед неповнолітніх Інституту педагогіки АПН України примітивними є соціальні і культурні запити у значного числа підлітків і молодих людей: у 37% школярів старших класів спостерігається інфантильне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності; 78% – байдужості до власного інтелектуального розвитку; 73% – до загальновизнаних культурних цінностей; 47% – до здорового способу життя. Значній кількості школярів властива наркогенна орієнтація, що стає причиною різкого зростання правопорушень і злочинів серед неповнолітніх. [7, с.6]. За статистичними даними, кожного дня підлітки скоюють 104 злочини, у тому числі: одне вбивство або тяжке тілесне пошкодження; два-три розбійних напади; вісім пограбувань; двадцять шість крадіжок державного і 46 – особистого майна громадян (з них 16 квартирних крадіжок); майже щодня вчиняють зґвалтування [7, с.7]. Ні для кого не є секретом, що у наш час в молодіжному середовищі спостерігається тенденція до поширення явищ вживання наркотиків, токсичних речовин і алкогольних напоїв; зростає число дітей і підлітків, які виховуються у неповних сім'ях, чи у сім'ях, де один з батьків, а часто і обидвоє, тривалий час відсутні, перебуваючи за кордоном у пошуках заробітків або розлучені.

За даними МВС України станом на 2011 рік, кількість неповнолітніх, які стоять на обліку за вживання наркотичних засобів становила 3781 особа, 1563 з них поставлений діагноз «наркоманія» [1, с.54].

Внаслідок не сформованості почуття відповідальності підлітки і молоді люди часто проявляють суспільну пасивність, байдужість до наслідків своєї поведінки, скоюють легковажні вчинки. Майже всім важковиховуваним підліткам властива нерозбірливість у засобах досягнення мети.

Вивчення соціально-психологічних причин, що перетворюють підлітків на важковиховуваних, завжди було непростою справою. Майже всі ранні роботи з дослідження неповнолітніх правопорушників були переважно кореляційними. Пізніше у даній сфері почали здійснюватися експериментальні роботи. Незначна їх кількість була пов'язана з охопленням численних груп – такими є праці О. Бродера, Р. Заремби і С. Кецлиці. Проте більш типовими були дослідження не численних груп, а одиночних суб'єктів. У більшості експериментальних праць робилися спроби розробки ефективних програм виховання важковиховуваних підлітків. Огляд результатів таких праць провели Д. Росс і К. Гендро (1978 р), які прийшли до висновку, що найбільш успішним був еклектичний підхід, який включає модифікацію поведінки плюс «договори поведінки», а також додаткові поведінкові способи: моделювання, рольові ігри і більш глибоку взаємодію Дане дослідження отримало продовження в роботах У. Томпсона (1983 р.) [6, с.231-232].

У цьому контексті правова освіта є одним із головних напрямів профілактики правопорушень неповнолітніх. Вона повинна бути спрямована на підтримку прагнення підлітків заявляти про свої права, інтереси, потреби, поліпшення соціально-економічного становища підростаючого покоління через реалізацію власних прав і свобод. Це можливе лише за умови, коли права і свободи людини та їх гарантія визначають зміст і спрямованість діяльності держави на пріоритети загальнолюдських цінностей і гармонійний розвиток особистості, відсутність дискримінації за будь-якими ознаками чи мотивами.

Одним з важливих чинників ефективності роботи соціального педагога з важковиховуваними підлітками є формування готовності до цієї діяльності у майбутніх фахівців під час навчання у вищому навчальному закладі. Готовність розглядається як результат діяльності вищого навчального закладу, як своєрідне професійне новоутворення, що характеризує новий тип особистості соціального педагога в умовах правової держави з пріоритетами гуманізму і демократії. Готовність до роботи з важковиховуваними підлітками ми трактуємо як прояв професійної компетентності майбутнього соціального педагога, яка є своєрідним синтезом професійних знань, індивідуального стилю професійної діяльності; інноваційного, творчого підходу до діяльності, педагогічної рефлексії. Підготовка до роботи з важковиховуваними підлітками – складне новоутворення, що інтегрує найважливіші знання про людину та її виховання і розвиток, особливості функціонування в системі міжособистісних відносин, специфіку визначення життєвої перспективи індивіда в сучасній суспільній практиці з окресленням ціннісних орієнтацій, дотичних до життя в соціумі й об'єднує їх у єдине логічно завершене ціле. Вирішення цього завдання вимагає нового підходу до структури, змісту і методів підготовки майбутнього соціального педагога у навчальному процесі сучасного вузу.

Питанню підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі із важковиховуваними підлітками приділяється особлива увага викладачами кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету. Оскільки науковою концепцією підготовки майбутніх фахівців є ідея практично зорієнтованого навчання, зв'язок теорії з практикою забезпечується таким чином, що вивчення практично всіх найважливіших учбових дисциплін завершується відповідними видами практик. При визначенні місця проходження практики обов'язково враховуються побажання студентів; більше того, студент має право самостійно обирати собі базу практики відповідно до сфери наукових

інтересів чи майбутнього місця роботи (звичайно, за умови, що зазначена база практики відповідає всім вимогам, які повинні бути забезпечені студенту під час проходження відповідного виду практики). Студенти, які обрали для себе спеціалізацію «Соціально-правовий захист дітей і молоді», ознайомлюються з особливостями професійної діяльності в даній сфері в таких соціальних закладах, як Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; кризових центрах, дитячих розподільниках, дитячих притулках, службах кризових ситуацій, центрах дозвіллєвої діяльності, управлінні у справах сім'ї, молоді та спорту.

Цьому у значній мірі сприяє впровадження у цілісну систему підготовки майбутніх фахівців так званого проектного навчання. У залежності від характеру майбутньої роботи, сфери навчальних і наукових інтересів студентам пропонуються на вибір такі проекти, як «Насилля над дітьми і підлітками та проблема захисту їхніх прав», «Культурно-масова робота з підлітками як форма попередження правопорушень», «Підліткова психотерапія», «Інтеграція в суспільство підлітків, які мають відхилення в психічному розвитку», «Інтеграція в суспільство підлітків з функціональними обмеженнями», «Конфлікт підлітка із законом», «Особливості функціонування закладів корекції поведінки» тощо.

Проектному навчанню притаманні: міждисциплінарний характер, зв'язок з особистісним досвідом, творчий характер професійної підготовки. Окрім теоретичних знань, необхідних для роботи в підлітковому середовищі, студенти мають можливість вивчати соціально-терапевтичні методи, такі як: соціограма, психодрама, гештальт-терапія, навчання творчому вирішенню проблеми, індивідуальне і групове консультування. Студентам також пропонується для вибору спеціальний курс арт-терапії, в якому звертається увага на такі напрями, як музика, театр, фотографія, відео зйомка та інші. Окрім цього студенти вивчають «Основи правознавства», спецкурси «Правові засади соціально-педагогічної діяльності», «Правові основи захисту дитинства», які в залежності від обраного проекту мають для них основне чи другорядне значення.

Розробляючи нашу модель підготовки соціальних педагогів, ми виходимо з того, що майбутні спеціалісти повинні під час навчання в університеті не тільки опанувати теоретичні засади здійснення даного виду діяльності, але й уже під час проходження різноманітних видів соціально-педагогічних практик втілювати в життя окремі елементи практичної роботи по захисту прав підлітка. На наш погляд вся діяльність соціального педагога в даному напрямку повинна носити ціле направлений і превентивний характер. Тому в процесі підготовки майбутніх фахівців значна увага приділяється оволодінню системою превентивної діяльності соціального педагога, необхідності здійснення індивідуально-особистісного підходу до важковиховуваних підлітків. При роботі з такою категорією клієнтів необхідно: визначити комплекс факторів, що послужили причиною конфлікту підлітка з законом; постійно корегувати свої дії в залежності від змін, що відбуваються в поведінці підопічного. У процесі роботи з важковиховуваним підлітком соціальний педагог повинен особливу увагу звертати на наступні моменти діяльності:

- виявити причини, які слугують джерелом порушення поведінки неповнолітнього і розробити комплекс заходів щодо їх усунення;
- проаналізувати стан і розробити заходи з охорони прав неповнолітніх у різних сферах їхньої життєдіяльності;
- забезпечувати консультації з питань захисту прав та інтересів неповнолітніх;
- сприяти, у разі потреби, у наданні матеріальної допомоги неповнолітнім та їхнім сім'ям;
- надавати патронажну допомогу підліткам, що опинилися у скрутній життєвій ситуації;
- створити банк інформації з проблем охорони прав, інтересів неповнолітніх в мікрорайоні, стану соціального середовища проживання неповнолітніх;
- організувати просвітницьку діяльність для батьків, педагогів різних спеціальностей, робота яких пов'язана із збереженням і захистом прав неповнолітніх;
- координувати зусилля громадськості, молодіжних, дитячих, релігійних та інших громадських об'єднань в наданні допомоги неповнолітнім.

Важливим напрямком надання соціально-педагогічної допомоги підліткам є робота з неформальними дитячими і молодіжними об'єднаннями на вулиці. У таких випадках практика майбутніх соціальних педагогів проходить у місцях зібрання безпритульних дітей, наркоманів, токсикоманів, проблемних підлітків, тобто на вокзалах, площах, у під'їздах будинків, на недобудованих об'єктах, у підвалах і горищах будинків тощо. Керівниками практики у таких випадках є досвідчені соціальні працівники з Тернопільських обласного і міського центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, які мають значний досвід роботи з впровадження нових форм і методів роботи із профілактики та недопущення повторних правопорушень у середовищі дітей та молоді, а саме: консультування, тренінгів, відео лекторіїв, клубних об'єднань, дискотек, шоу-програм, а особливо організації таборів для важковиховуваних підлітків і проведення з ними психолого-корекційної та просвітницької роботи з питань психології і права.

Майбутні соціальні педагоги були активними учасниками молодіжної програми «Правова освіта молоді», яка реалізовувалася в області і була розрахована на конкретну вікову групу: підлітків і молодих людей 12-18 років. Програма мала за мету встановити проблеми, з якими стикається молодь у сучасному суспільстві, а також провести інформування про їхні права та установи, які здійснюють їх соціально-правовий захист. У рамках даної програми здійснювалася діагностико-методична робота (проведення соціологічного дослідження силами викладачів кафедри соціальної педагогіки і студентів у школах області, мета якого – збір інформації про факти порушення прав дитини); профілактично-корекційна робота (проведення пропагандистської роботи в школах області з метою інформування дитячих колективів про права, які має кожна дитина, про служби і установи, які допомагають при вирішенні проблем, пов'язаних із захистом прав дитини); організаційна робота полягала у проведенні «гарячої лінії» по збору фактів порушення прав дитини в сім'ї, школі, інших місцях, інформуванні громадськості про виконання програми через засоби масової інформації, організації ігротек «Діти мають права».

З особливим задоволенням майбутні соціальні педагоги беруть участь у такій формі соціально-правової роботи з неповнолітніми, як таборування. Так, вони брали участь у реалізації програми «Табір соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх, схильних до правопорушень та девіантної поведінки «Тінейджер», основними завданнями якої були розвиток у підлітків прагнення до самовизначення та самореалізації; зняття психологічної напруги, нестабільності і неспрогнозованості у поведінці; формування вміння керувати своїм психічним станом та вміння творчо розвивати свою особистість.

На початковому етапі функціонування програми було проведено спостереження за підлітками, яке засвідчило низький рівень особистісної зрілості (високий рівень комфортності, залежність від ситуації, односторонній розвиток у сфері мотивів і потреб), низький рівень соціальної адаптації (неадекватна реакція на дії оточуючих – 61%; наявність реактивної тривожності – 45%; неадекватна самооцінка – 77%).

За результатами психодіагностичних досліджень, близько 60% підлітків мали високий рівень тривожності, у багатьох з них при спілкуванні проявлялася зовнішня агресія, спостерігали мотиваційний вакуум та егоцентризм.

За час таборування завдяки активній роботі студентів психолого-педагогічного факультету було досягнуто помітного зниження психологічного дискомфорту нестабільності, невпевненості підлітків, схильних до правопорушень. За даними

проведеного викладачами кафедри соціальної педагогіки дослідження, по закінченню таборування у 14% підлітків знизився стан тривожності, у 43% - з'явилося почуття колективізму, що проявилось у турботі та увазі до оточуючих. Частково зменшилась (на 32%) недовіра до дорослих, були засвоєні елементарні норми поведінки та самоорганізації (65%). Слід зазначити, що за вказаний період у таборах побувало понад 200 підлітків.

У ході таборування реалізовувалась програма соціально-психологічної роботи, яка складалась із циклу занять «Основи психологічних знань». Заняття проводилися за такою методикою: заняття починалося із привітання та короткого опитування про внутрішній стан та відчуття кожного з підлітків у даний момент (проста констатація факту, а не їх оцінка, порівняння чи пояснення); далі – подання тематичного матеріалу з використанням наочності та обговорення нейтральних прикладів; виходячи з того, у якому стані знаходились підлітки і з якою зацікавленістю вони сприймали інформацію, застосовувались відповідні індивідуально-ситуативні методи роботи, методики із вивчення підлітками власних психічних процесів та ігри з їх розвитку; під кінець заняття підлітків знову запитували про їх внутрішній стан та відчуття, при необхідності проводились психологічні ігри для розвантаження.

Результати роботи з важковиховуваними підлітками, схильними до правопорушень, та статистичний аналіз даних про правопорушення і злочинність неповнолітніх (згідно матеріалів Тернопільського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Тернопільської облдержадміністрації) за останні роки, свідчать про ефективність нових форм і методів роботи із важковиховуваними підлітками, які впроваджувалися в області і до здійснення яких активно залучалися майбутні соціальні педагоги з Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Оволодіння підлітками чіткою системою правових знань, а також основами психологічних знань та навичками соціального спілкування і саморегуляції має стати одним із найефективніших сучасних форм соціально-педагогічної роботи з підлітками, які мають проблеми із поведінкою.

Таким чином, здійснення у діалектичній єдності теоретичної і практичної підготовки соціальних педагогів сприяє кращому професійному самовизначенню майбутнього фахівця, обранню сфери майбутньої діяльності і контингенту, з яким він згодом буде працювати. Залучення студентів до роботи з важковиховуваними підлітками сприяє тому, що майбутні спеціалісти не тільки опановують досвід надання соціально-педагогічної допомоги підліткам у вирішенні їхніх проблем, але й ознайомлюються із системою інтегрованої роботи соціальних, соціально-педагогічних, медичних та інших закладів.

Література і джерела

1. Довідкові матеріали про становище молоді в Україні та хід реалізації державної молодіжної політики в Україні. – К.: Укр. НДІ проблем молоді, 2008. – 98 с.
2. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» // Відомості Верховної Ради України. – 2000. - №27. – С. 474-480.
3. Збірник обласних програм, що реалізовуються центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Тернопільської області / Відп. за вип. І.Ю.Калакайло. – Тернопіль, 2000. – 38 с.
4. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики: Навч. посіб. / [О.О.Біла, І.М.Богданова та ін.] / За ред. І.М.Богданової. – Одеса: Пальміра, 2005. – 538 с.
5. Ковчина І.М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи: Монографія / І.М.Ковчина. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 373 с.
6. Крылюк П. Методология изучения несовершеннолетних нарушителей / П.Крылюк // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – Москва-Тула, 1993. – С. 231-273.
7. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Навч.-метод. посібник / В.М.Оржеховська. – К., 1996. – 352 с.
8. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» /Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 454 с.

В статье рассматривается вопрос профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе по организации социально-правовой защиты несовершеннолетних. Особенное внимание уделено формам и методам работы с трудновоспитуемыми подростками. Проаназированы статистические данные, а также опыт работы со студентами в системе проектного обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальные педагоги, трудновоспитуемые подростки.

The problem of future social teachers' professional training for social and legal defence of under-ages is considered in the article. Special attention has been paid to forms and methods of work with teenagers of delinquent behavior. Statistic data as well as the experience of work with the students in the system of project learning have been analyzed.

Key words: professional training, social teachers, teenagers with delinquent behaviour.

УДК 37.013.42

СІМ'Я ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕСУРС ПРОЦЕСУ ДЕІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЇ

Попович Анна Михайлівна
м.Ужгород

Аналізується роль сім'ї у процесі деніституціалізації у сфері соціального захисту населення. Відмічається, що необхідність догляду за членами сім'ї в умовах недостатнього фінансування і обмеженого спектру послуг призводить до того, що сім'ї самі стають групою високого ризику і мають власні потреби у підтримці, які часто залишаються незадоволеними.

Виокремлені і описані підходи, спрямовані на зміцнення системи сімейної допомоги окремим категоріям клієнтів.

Ключові слова: деінституціалізація, спеціалізовані заклади, ресурси, соціальні послуги, сімейний догляд.

Протягом останніх десяти років деінституціалізація стала одним із центральних завдань у реформуванні охорони дитинства, захисту осіб з обмеженими можливостями і людей похилого віку, розвитку нових підходів до злочину та покарання в Україні. Цей процес, розпочатий у різних країнах у 1970-х роках, ґрунтується на розумінні того, що окремі категорії клієнтів можуть отримати необхідні їм послуги за місцем проживання, у родині чи у спеціальних службах у громаді. Тому відбувається поступова реструктуризація великих спеціалізованих закладів з одночасним розвитком мережі послуг за місцем проживання. Особлива роль у цьому процесі належить сімейному догляду. Проте в умовах недостатнього фінансування і обмеженого спектру послуг сім'ї самі стають групою високого ризику і мають власні потреби у підтримці, які часто залишаються незадоволеними. Догляд за неінституціалізованими членами сім'ї створює підвищений стрес і негативно позначається на психічному і соматичному здоров'ї і може впливати на всі аспекти сімейного життя, у тому числі на рішення щодо роботи, освіти, сімейного бюджету і стосунків з оточуючими.

Цим аспектам деінституціалізації приділяється недостатньо уваги, хоча сам процес (переважно щодо дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування і людей з обмеженими можливостями) висвітлюється достатньо широко. Окремі аспекти формування сімейного догляду висвітлені у працях, які аналізують соціальні проблеми, пов'язані з міжпоколінною взаємодією у сімейній сфері, серед яких і питання догляду за дітьми та людьми похилого віку (О.Козаченко [3; 4], В.Савка [12], Т.Яблонська [16]) або ж розглядають особливості соціально-психологічної допомоги батькам дітей із вадами розвитку в контексті хронічної екстремальності (М.Радченко [10]) чи здатності долати травматичні життєві обставини і відновлювати власні сили (Ж.Петрочко [7]). В.Бошняк [1] розглядає підтримку батьків у нарощуванні незамінного батьківського потенціалу як вагому складову ефективної деінституціалізації дітей з особливими потребами.

Метою пропонованої статті є висвітлення та актуалізація ролі сім'ї у процесі деніституціалізації.

У рамках процесу деінституціалізації важливим є розуміння того, які служби і соціальні послуги на рівні сім'ї і місцевих громад необхідні для заміни закладів. Зрозуміло, що їх спектр залежить від потреб кожної із категорій клієнтів, яких торкнулася деінституціалізація (людей з обмеженими можливостями (психічними, розумовими, фізичними), дітей-сиріт і позбавлених батьківського піклування, правопорушників, людей похилого віку. І вивчення цих потреб залишається в числі пріоритетних завдань реформування системи соціальних послуг в Україні. Проте наявний досвід зарубіжних країн і реалізовані в Україні пілотні проекти вказують, що існує їх мінімальний обсяг для того, щоб відійти від практики надання допомоги у великих стаціонарних закладах. Як правило, матеріали, що висвітлюють подібний досвід, а також результати досліджень представляють отримані дані у контексті проблем окремо взятих груп згаданих клієнтів. Однак, узагальнюючи ці матеріали [2; 5; 6], можна дійти висновку, що відхід від інституційних форм допомоги і використання сім'ї і громади як важливого ресурсу деінституціалізації, містить цілий ряд спільних підходів.

Теоретично деінституціалізація передбачає трьохкомпонентний процес: переведення клієнтів, які живуть в інтернатних установах, на альтернативні види допомоги за місцем проживання; попередження можливих випадків потрапляння у стаціонар і направлення їх у різноманітні альтернативні служби; розвиток спеціальних служб для надання допомоги групам неінституціалізованих клієнтів.

Аналізуючи ці складові, можна зауважити, що найбільш складна проблема полягає у створенні ресурсів для надання адекватної і доступної позаінституційної допомоги. Кожна країна чи регіон намагається мінімізувати обсяги додаткових капіталовкладень, тому здійснює оцінку наявних ресурсів, яка включає перш за все будівлі та землю, людські і фінансові ресурси [2]. Щодо будівель ставиться завдання не використовувати їх для влаштування великої кількості клієнтів. Натомість рекомендується розміщення нових послуг, наприклад, центрів денного догляду, або продаж чи оренда, прибутки від яких можна знову вкладати в розвиток нових послуг. Для прикладу, на вилучені від продажі одного великого стаціонарного закладу для дітей кошти можна побудувати декілька дитячих будинків сімейного типу.

Заощаджені у процесі деінституціалізації кошти рекомендується спрямовувати на розвиток нових послуг або ж покриття перехідних витрат. Пошук додаткового фінансування включає, зокрема, звернення до бізнесу з пропозиціями здійснити пожертвування у вигляді товарів, матеріалів чи послуг.

Залучення людських ресурсів на різних етепах деінституціалізації передбачає включення до цього процесу не лише працівників конкретного закладу і системи соціального захисту, а й членів неурядових організацій, політиків, громадянське суспільство та бізнесові кола, а також волонтерів. У системі цього виду ресурсів особливе місце належить сім'ям клієнтів. Адже недостатність фінансування і обмежений спектр послуг призводить до того, що "допомога в громаді" в реальності перетворюється на "допомогу в сім'ї".

Тому не можна залишати поза увагою дослідження, які показують, що деінституціалізація не повинна обмежуватися простим переведенням людей із спеціалізованих закладів до спільноти за місцем проживання, адже це не підвищує якість їх життя автоматично. Тобто "інституціалізація як проблема не обмежується крупними спеціалізованими закладами з тривалими термінами перебування. Діти з обмеженими інтелектуальними можливостями, які проживають у невеликих закладах або у своїх біологічних сім'ях, у прийомних сім'ях або в інших стаціонарних закладах сімейного типу, теж можуть бути позбавлені соціальних і економічних можливостей... Перебуваючи вдома, отримуючи окрему освіту і будучи ізольованими від своїх спільнот або відкинутими ними, ці діти можуть бути не менш ізольованими "у спільноті", чим у великих спеціалізованих закладах" [15]. Тому Європейське регіональне бюро ВООЗ навіть запропонувало розширити саме визначення інституціалізації таким чином, щоб цим терміном позначалося загальне явище, коли особа з обмеженими можливостями втрачає контроль над своїм життям.

Ключовою детермінантою кінцевих результатів деінституціалізації є рівень здоволення потреб клієнтів та їх сімей за

умови здійснення сімейного догляду. Для прикладу, сім'ї дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями потребують покращеного доступу як до базових універсальних послуг (охорона здоров'я, освіта, матеріальна допомога), так і додаткових спеціалізованих. Серед останніх: сімейне консультування, денний догляд (денні стаціонари) і догляд за місцем проживання, психологічна підтримка, правова допомога, відвідування необхідних установ, грошова допомога, додаткові продукти харчування, тимчасовий догляд, який дозволяє відпочити постійним доглядальникам, включення до програм організованого дозвілля і т. ін. [1, с.15].

У цьому контексті показово, що Комітет міністрів Ради Європи у своїй Рекомендації CM/Rec(2010)2 державам-членам Ради Європи щодо деінституціалізації і життя у суспільстві дітей з обмеженими можливостями [11] покладає на державу відповідальність надавати підтримку сім'ям таким чином, щоб вони могли виховувати свою дитину з обмеженими можливостями у домашніх умовах і, зокрема, створювати необхідні умови, які дозволяли б сім'ям поєднувати сімейне життя з роботою. Держава повинна фінансувати і надавати їм цілий спектр високоякісних послуг, із яких сім'ї могли б вибирати різні види допомоги, адаптовані до їх потреб. До уваги беруться такі важливі аспекти, як наявність мультидисциплінарної системи з визначення і оцінки можливостей і потреб; програм взаємодопомоги батьків; надання різноманітних послуг (допомога сім'ям, психосоціальна підтримка, фінансова допомога, освітня і педагогічна підтримка і т. ін.); необхідність належним чином враховувати потреби дитини і її сім'ї; доступність різних послуг, що дозволяють сім'ям отримати час для передиху, щоб уникнути кризових ситуацій тощо. У Рекомендації також відмічається, що в майбутньому служби звичайного типу, зокрема, центри денного догляду за дітьми, заклади для маленьких дітей, культові структури, школи і центри відпочинку зобов'язані будуть приймати дітей з обмеженими можливостями і надавати у їх розпорядження засоби, необхідні для їх інтеграції і участі у житті суспільства.

Гідною альтернативою моделі інституційного догляду людей похилого віку також визнається сімейний догляд, за якого вони залишаються у звичному середовищі. Окрім відповідності інтересам самих людей похилого віку, такі тенденції зумовлені високою вартістю утримання людей у закладах, а також значним зростанням чисельності старшої вікової групи у складі населення.

При розробці стратегій, спрямованих на зміцнення системи сімейної допомоги людям похилого віку, виокремлюють три основних підходи [5]. Перший – це підхід "з позицій обов'язку", за якого сім'я розглядається як структура, зобов'язана надавати догляд своїм старшим членам, а роль держави зводиться до забезпечення офіційними формами опіки одиноких. За такого розуміння завдань головна увага приділяється заходам щодо стимулювання виконання сім'ями відповідних обов'язків. Другий – підхід "з позицій добровільності" – полягає у тому, що держава доповнює ту підтримку, яку добровільно надає людині похилого віку сім'я: при цьому відповідні органи повинні допомогти людям похилого віку і сім'ям визначити, що конкретно вони хочуть і можуть взяти на себе. За третього підходу – "зрівняльно-компенсаційного" – уряд надає допомогу (матеріальну підтримку) людям похилого віку незалежно від здатності сім'ї утримувати їх. Можливі також різноманітні поєднання цих підходів.

Не вдаючись до детального аналізу, можна зауважити, що в Україні переважає перший підхід. Обов'язок повнолітніх дітей піклуватися про своїх непрацездатних батьків закріплений у статті 51 Конституції України. Дана конституційна норма знайшла відображення і в Сімейному кодексі України. У ст. 172 Сімейного кодексу зазначено, що "дитина, повнолітні дочка, син зобов'язані піклуватися про батьків, проявляти про них турботу та надавати їм допомогу... Якщо повнолітні дочка, син не піклуються про своїх непрацездатних, немічних батьків, з них можуть бути за рішенням суду стягнуті кошти на покриття витрат, пов'язаних із наданням такого піклування" [13]. Показовим є роз'яснення Мінюсту, що потреба матеріальної допомоги полягає в тому, що батьки не мають можливості забезпечити своє гідне існування у зв'язку із відсутністю пенсій чи їх низького розміру, а також у зв'язку із відсутністю у них інших джерел існування. Проте, враховуючи поширення безробіття та бідності в Україні, а також значні додаткові витрати у разі тяжкої хвороби, інвалідності або немічності батьків, діти часто не в змозі брати участь у додаткових витратах. Внаслідок цих та ряду інших обставин приписані моральними і правовими нормами обов'язки дорослих дітей опікуватися старими батьками часто стають надмірно важким тягарем – як у емоційному, так і у фінансовому аспектах.

Компенсаційні виплати, які виплачуються непрацюючим особам, які постійно надають соціальні послуги громадянам похилого віку, інвалідам II групи, дітям-інвалідам, призначаються, виходячи з прожиткового мінімуму для працездатних осіб, у розмірі 10 % [9]. Законом "Про Державний бюджет України на 2012 рік" [8] прожитковий мінімум для працездатних осіб з 1 липня 2012 року встановлений у розмірі 1102 гривні, з 1 жовтня – 1118 гривень, з 1 грудня − 1134 гривні). Отже, у другому півріччі 2012 року згадані компенсаційні виплати коливаються у межах 110-113 гривні. Щодо можливостей соціального обслуговування, то згідно Типового положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг) [14] ці заклади забезпечують безоплатне обслуговування лише громадянам похилого віку, які не здатні до самообслуговування і не мають рідних, які повинні забезпечити їм догляд і допомогу. Обслуговування громадян, які мають рідних, що повинні забезпечити їм догляд і допомогу, здійснюється за плату відповідно до тарифів на платні соціальні послуги.

Міжнародний досвід [5] показує, що урядові міри, спрямовані на полегшення турботи про людей похилого віку у сім'ях, можуть включати: створення центрів денного догляду; матеріальне (натуральне і фінансове) забезпечення догляду вдома; організацію навчальних програм для осіб, які здійснюють догляд вдома за хворими; заохочення роботодавців, які надають певні пільги членам сім'ї, які турбуються про старих; податкові пільги для сімей, які здійснюють догляд за особами похилого віку.

Поряд із недостатньо розвиненою державною підтримкою сім'ї та соціальною політикою у сфері деінституціалізації варто брати до уваги і поступове руйнування традиційних відносин в українській сім'ї, зміну традиційної системи сімейних цінностей. Окремі дослідження [3; 4; 12; 16] вказують, що найважливішими викликами у функціонуванні багатопоколінної сім'ї можуть стати проблеми актуалізації цінностей та норм міжпоколінної взаємопідтримки, а також зростання невизначеності основного суб'єкта, відповідального за допомогу. Адже трансформації функціонування соціального інституту сім'ї супроводжуються значною зміною демографічних показників, зростаючою різноманітністю типів сім'ї та підвищенням ризику бідності окремих категорій сімей. Існування багатопоколінної сім'ї з розгалуженими родинними зв'язками (з якою пов'язані уявлення про традиційний сімейний догляд) визначається не вибором її членів, а економічною необхідністю, зокрема, гостротою житлової проблеми. До того ж проти інституційних закладів існують упередження, тому до їх послуг щодо людей похилого віку вдаються неохоче, навіть якщо така можливість практично доступна.

Все це зумовлює необхідність вивчення основних підходів до реалізації сімейної політики з врахуванням розширення потреб у сімейному догляді, узагальнення досвіду європейських країн щодо деінституціалізації з визначенням перспектив подальшого його використання у практиці державного регулювання позаінституційної системи допомоги в Україні. При формуванні та реалізації політики деінституціалізації в Україні слід враховувати позитивні здобутки європейських країн. Зокрема, розгортання процесу деінституціалізації і закриття великих стаціонарних закладів у Західній Європі та США супроводжувало-

ся збільшенням закладів соціальної сфери і вони наблизилися до споживачів послуг, розвинувся недержавний сектор, який взяв на себе частину функцій, що виконували раніше державні служби (у тому числі завдяки соціальному замовленню), поширився догляд у сім'ї та громаді, були впроваджені госпрозрахункові принципи у систему надання соціальних послуг.

Література і джерела

1. Бошняк В. Деінституалізація та реформи у сфері захисту дітей – два боки однієї медалі /Весна Бошняк // Права дітей. – 2010. − № 1 (9). – С.7-9
2. Деінституціалізація та трансформація послуг для дітей. − К.: Видавничий дім "Калита", 2009. − 193 с.
3. Козаченко О.О. Особливості взаємозв'язків у сучасній багатопоколінній сім'ї // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип. 15. /Ольга Олександрівна Козаченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mtpsa/2010_16/Kozachen.pdf - Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Козаченко О.О. Трансформація багатопоколінної сім'ї: аспекти, тенденції та виклики майбутнього /Ольга Олександрівна Козаченко // Соціологія майбутнього. – 2010. - № 1. – [Електронний ресурс] . – Режим доступу: socio/docs/magazin/soc_fut/1__2010/13.pdf. - Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Охрана психического здоровья в мире: Проблемы и приоритеты в развивающихся странах / [Дежарле Р., Айзенберг Л., Гуд Б., Кляйнман А.]: Пер. с англ. – К.: Сфера, 2001. – 575 с.
5. Переход от институционального ухода за детьми к семейному [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispcan.org/resource/resmgr/link/link_16.1.russian.pdf. - Загол. з екрану. − Мова рос.
6. Петрочко Ж. Відновлення: як допомогти дітям і сім'ям повірити у власні сили ? / Жанна Петрочко // Права дітей. – 2010. - № 1 (9). – С.18-19
7. Про Державний бюджет України на 2012 рік: Закон від 22.12.2011 № 4282-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4282-17. - Загол. з екрану. − Мова укр.
8. Про затвердження Порядку призначення і виплати компенсації фізичним особам, які надають соціальні послуги Постанова КМУ від 29 квітня 2004 р. N 558 [Електронний ресурс] . – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/558-2004-п. - Загол. з екрану. − Мова укр.
9. Радченко М. Соціально-психологічна допомога батькам дітей із вадами розвитку в контексті хронічної екстремальності / Марина Радченко // Магістеріум. − Вип.32. Соціальна робота і охорона здоров'я. – К.: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – С.10-16
10. Рекомендация CM/Rec(2010)2 Комитета министров Совета Европы государствам-членам Совета Европы о деинституционализации и жизни в обществе детей с ограниченными возможностями (Утверждена Комитетом Министров 3 февраля 2010 года на 1076-ом заседании постоянных представителей министров) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/CMRec(2010)2%20Russe.doc. - Загол. з екрану. − Мова рос.
11. Савка В. Сім'я та соціум: проблеми взаємодії / В.Савка. – Львів : "Львівська політехніка", 2008. – 180 с.
12. Сімейний кодекс України: Закон від 10.01.2002 № 2947-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14/page5. - Загол. з екрану. − Мова укр.
13. Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг): Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2009 р. N 1417 [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1417-2009-п/page. - Загол. з екрану. − Мова укр.
14. Улучшать здоровье, повышать качество жизни: дети и подростки с ограниченными интеллектуальными возможностями и их семьи / Европейское региональное бюро ВОЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/126879/e94421R.pdf. - Загол. з екрану. − Мова рос.
15. Яблонська Т. Багатопоколінна сім'я з точки зору структурного підходу /Т.Яблонська // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Зб. статей. – 2007. – Вип. 17 (20). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/files/1229965422. - Загол. з екрану. − Мова укр.

Анализируется роль семьи в процессе деинституциализации в сфере социальной защиты населения. Отмечается, что необходимость ухода за членами семьи в условиях недостаточного финансирования и ограниченного спектра услуг призводит к тому, что семьи сами становятся группой высокого риска и имеют собственные потребности в поддержке, которые часто остаются неудовлетворенными.

Выделены и описаны подходы, направленные на укрепление семейной помощи отдельным категориям клиентов.

Ключевые слова: деинституциализация, специализированные учреждения, ресурсы, социальные услуги, семейный уход.

The role of a family has been analysed in the process of denistitutialisation in the field of social defence of population. It has been marked, that the necessity of care of the members of the family in the conditions of the insufficient financing and the limited spectrum of the given services results in a family becoming the group of the high risks and the need of its own support, which often remain dissatisfied.

Separate approaches, directed on strengthening the system of domestic help for separate categories of clients, have been selected and described.

Keywords: deinstitutialisation, establishments, resources, social services, domestic examination.

УДК 37.016:57

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постолюк Марія Іванівна
м.Тернопіль

В статті проаналізовано сутність поняття «дослідницькі уміння», їх структура та класифікація. Запропоновано методику формування дослідницьких умінь учнів основної школи в процесі навчання біології, яка ґрунтується на структурно-функціональній моделі дослідницького уміння.

Ключові слова: дослідницькі уміння, формування, модель, методика формування.

Проблема формування дослідницьких умінь школярів розроблялась науковцями за такими основними напрямками: вивчення теоретичних основ поетапного формування розумових дій, науково-дослідницькою діяльністю, обґрунтування дидактичних умов розвитку дослідницьких здібностей та формування дослідницьких умінь учнів.

Вивчаючи досвід роботи шкіл можна зробити висновок, що вчителі недостатньо володіють методикою формування дослідницьких умінь учнів.

Метою статті є визначення сутності дослідницьких умінь та обґрунтування спільної роботи вчителя і учня з формування дослідницьких умінь школярів в процесі вивчення біології.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що існують різні підходи до визначення поняття «дослідницькі уміння». Так, В.В.Успенський визначає їх як спосіб самостійних спостережень дослідів, набутих у процесі рішення дослідницьких задач. С.І.Бризгалова трактує дослідницькі уміння як спосіб реалізації окремої діяльності, визначає їх групи і подає класифікацію залежно від логіки наукового дослідження: науково-інформаційні, методологічні, теоретичні, емпіричні, комунікативно-мовленнєві [1, с.45]. У роботі Є.А.Зімньої ці вміння визначаються як здатність до самостійних спостережень, дослідів, пошуків, набутих у процесі вирішення дослідницьких задач [2, с.25]. Отже, немає єдиної думки щодо практичної сутності вказаного поняття. Ще більше виникає суперечностей у визначенні структури дослідницьких умінь.

Так, у дослідженнях А.В.Усова, розробляючи структуру експериментального уміння, вказує на те, що воно складається з окремих операцій, а саме:

а) формулювання мети;

б) формулювання і обґрунтування гіпотези;

в) виявлення необхідних умов проведення експерименту;

г) проектування експерименту;

д) відбір необхідних приладів:

е) проведення практичної частини спостережень;

з) аналіз результатів і формування висновків [3, с.59].

Такий підхід не узгоджується з підходом Р.Ф.Кривошапової, котра розглядає експериментальне уміння як систему, що охоплює наступні уміння: планувати експеримент, відбирати і готувати обладнання для його проведення, проводити дослід, обробляти результати і робити їх аналіз [4, с.25].

Отже, автори розуміють під одними і тими ж компонентами навчальної діяльності різні психологічні явища. Однак, більшість із них схиляється до думки, що дослідницькі уміння – це складні комплексні уміння, що охоплюють систему знань, навичок та елементарних умінь і несуть елементи творчості. Їх знаннєвий компонент – це передусім методологічні знання загальнонаукового характеру про методи науково-емпіричних досліджень, про структуру діяльності дослідника-експериментатора, про предмет і методи окремої науки [5, с.44].

Багатогранність трактувань дослідницьких умінь спричинила різні спроби їх класифікації. Наприклад, Л.М.Федоряк визначає такі з них: уміння вловлювати складні ідеї, аналізувати ситуації, порівнювати попередньо вивчені факти, уміння передбачати наслідки, використовувати альтернативні шляхи пошуку інформації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та ін. [6, с.13]. На нашу думку, досить ґрунтовним є класифікація О.І.Мітрош, в якій виділяються такі групи умінь, необхідних для дослідницької діяльності:

1) операційні уміння, що охоплюють розумові прийоми і операції, які застосовуються у дослідницькій діяльності;

2) організаційні уміння: застосовувати прийоми самоорганізації в науковій діяльності, планувати науково-дослідницьку роботу, проводити самоаналіз і самоконтроль;

3) практичні уміння: працювати з інформаційними джерелами, спостерігати факти, події, обробляти дані, впроваджувати результати;

4) комунікативні уміння, що дозволяють використовувати прийоми співробітництва в дослідницькій діяльності [7, с.44-46].

Є.А.Шашенкова пропонують класифікацію дослідницьких умінь залежно від складових дослідницької діяльності:

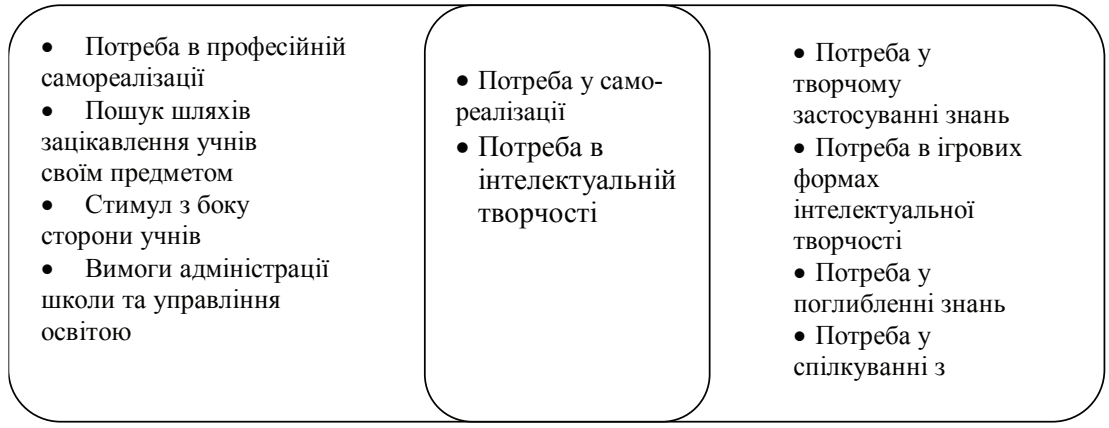
- інтелектуально-дослідницька складова дослідницьких умінь – уміння: аналізувати, спів ставляти і порівнювати факти, явища.
- інформаційно-рецентивна складова – уміння: спостерігати, збирати та обробляти дані; систематизувати і класифікувати факти та явища; отримувати інформацію та складати її огляд.
- продуктивна складова – уміння: проводити експеримент: у відповідній послідовності виконувати практичну частину дослідження; використовувати різноманітні методи емпіричного та теоретичного дослідження [2, с.12].

Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури, ми дійшли до висновку, що дослідницькі уміння – це складні компоненти уміння, готовність до здійснення дослідницької діяльності на основі використання знань і життєвого досвіду, з осмислення мети, умов, засобів діяльності.

На початковому етапі вивчення біології залучення до дослідницької діяльності відбувалося шляхом зовнішньої мотивації. Складність змісту курсу біології 6 класу зумовлює потребу у використанні цікавих форм роботи, які стимулюють пізнавальні інтереси: нестандартні уроки та позаурочні заходи, використанні ігрових прийомів та методів. Така мотивація сприяє залученню учнів до дослідницької діяльності та формуванню в ній елементарних умінь. Це стає можливим за умов проблемного навчання, сприятливого психологічного фону. Тут одночасно учень отримує досвід дослідницької діяльності – одночасно взаємопов'язано формуються когнітивний та операційний компоненти дослідницьких умінь.

Однією із найбільш вагомих умов формування дослідницьких умінь є організація активної справ праці як учнів між собою, так і учнів з учителями. Серед результатів на нашу думку слід відмітити найвагоміші з них, а саме творча самореалізація кожного.

Подальшого вивчення потребують психолого-педагогічні умови індивідуалізації дослідницької діяльності учнів в процесі навчання біології.



Література і джерела

1. Брызгалова С. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: Монографія / С.Брызгалова. – Калининград: Узд-во КГПУ, 2004. – 188с.
2. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А.Зимняя, Е.А.Шашенкова. – Ижевск: ИЦПКПС, 2001. – 248 с.
3. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В.Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176.
4. Кривошапова Р.Ф. Поэлементный метод массовой проверки знаний учащихся по физике: дис. канд. пед. наук: 10.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Раиса Федоровна Кривошапова. – М., 1995. – 194.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384с.
6. Митрош О.И. Формирование исследовательских умений у учащихся- педагогических училищ автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец.1300.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Иосифовна Митрош. – Минск, 1993. – 26 с.

В статье проанализировано сущность понятия «исследовательские умения», их структура и классификация. Предложена методика формирования исследовательских умений учащихся основной школы в процессе обучения биологии, которая основывается на структурно-функциональной модели исследовательского умения.

Ключевые слова: исследовательские умения, формирование, модель, методика формирования.

The author of the article has considered the essence of the notion "research skills", its structure and classification. The model of formation of research skills in pupils of the main school in the process of studying biology had been proposed, which is based on the structural−functional model of research skills.

Key words: research skills, formation, model, methods of formation.

УДК 371.134 (37.013.42)

ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Пришляк Оксана Юріївна
м.Тернопіль

У статті розкрито підходи щодо удосконалення процесу професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Охарактеризовано інноваційні підходи до формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників на основі їх залучення до різноманітних видів пошуково-дослідної діяльності.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, процес навчання, процес професійної підготовки, інноваційні технології навчання, моделі навчання, професійна компетентність, готовність до професійної діяльності.

Важливою рисою сучасної вищої освіти має стати її направленість на підготовку фахівців, здатних не стільки адаптуватися і пристосуватися до наявних умов, але й бути здатними активно сприймати і засвоювати ситуації соціальних змін. Ці освітні орієнтири на початку 90-х років XX століття отримали міжнародне визнання в якості робочих орієнтирів в програмах ЮНЕСКО [6, 42]. У кінці 70-х років XX століття автори всесвітньо відомої доповіді Римському клубу ("Навчання без границь") сформулювали уявлення про основні типи навчання, трактуючи навчання в широкому розумінні слова — як процес нагромадження досвіду, як індивідуального так і соціокультурного [4, с.81]. Такими домінуючими типами навчання визнані «'підтримуюче навчання» та «інноваційне навчання». «'Підтримуюче навчання» (maintainance learning) — це процес і результат такої навчальної (а в результаті й освітньої) діяльності, що направлена на підтримку й відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. Такий тип навчання (і освіти) забезпечує наступність соціокультурного досвіду. «Інноваційне навчання» (innovative learning) трактується як процес і результат навчальної й освітньої діяльності, що стимулює вносити інноваційні зміни в існуючу культуру, соціальний досвід та соціальне середо-

вище. Такий тип навчання (і освіти), окрім підтримки сформованого досвіду соціальних відносин та існуючих традицій, формує у майбутніх фахівців здатність і вміння активно реагувати на проблемні ситуації, що виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством в цілому. Важливо зазначити, що перший тип навчання пов'язаний з ретрансляцією, відтворенням соціального досвіду, другий – з творчим пошуком шляхів розвитку наявного досвіду, а, значить, і з його збагаченням.

У результаті вивчення наукових напрацювань і практики професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів нами зроблено невтішне узагальнення про переважання так званого «підтримуючого» типу навчання. Ця невідповідність, на нашу думку, у певній мірі служить поясненням недостатньої готовності значної частини фахівців, а, значить, і суспільства в цілому, до зіткнення з новими ситуаціями соціального життя, неготовністю адекватного реагування на проблеми соціального характеру. Звернення до такого розуміння дидактичних пошуків ставить їх у ряд соціально значущих досліджень. Тому що інноваційність як характеристика процесу професійної підготовки майбутніх фахівців стосується далеко не тільки дидактичних проблем, оскільки вона має вихід на соціально значущі результати. Ми погоджуємося з дослідниками, які дотримуються точки зору, що поняття «'інновація» стосується не тільки створення і поширення нововведень, а, головним чином, таких змін, які носять суспільно значущий характер, супроводжуються змінами в стилі діяльності, стилі мислення і поведінки [3, с.56].

Класичним є висловлювання дослідників стосовно того, що у період індустріалізації роль фізичної роботи зменшується, знань – збільшується, а капіталу — значно зростає. У постіндустріальний період, який характеризується як інформаційно-інноваційний, співвідношення трьох названих вище факторів змінюється. Знання стають найбільш значущим фактором, капітал – менш значущим, а фізична робота – фактором, який важить зовсім мало [2, с.54].

Власне тому у системі вищої освіти інноваційні процеси мають стати закономірним явищем. У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка здійснюється цілеспрямована робота з упровадження інноваційних освітніх технологій. Власне реалізації цього завдання підпорядкована ідея відкриття Ресурсного центру та Центру інноваційних освітніх технологій при інституті педагогіки і психології. Спробуємо детальніше зупинитися на дидактичних пошуках членів робочої групи Центру, що ґрунтуються на впровадженні технологій, які сприяють засвоєнню студентами нового конструктивного досвіду. Ця ідея реалізовується шляхом залучення студентів до систематичної пошуково-дослідної діяльності і опори у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців на їх власний життєвий досвід. Такий підхід до організації навчального процесу сприяє не тільки засвоєнню студентами нової інформації, але й розвитку нового бачення. Такі пошуки, на нашу думку, мають особливе значення в умовах нашої країни, що зумовлено процесом утвердження юридичного статусу соціального педагога і сфери професійної соціально-педагогічної діяльності.

Розвиток ідеї пошуково-дослідних технологій навчання пов'язаний з іменем Д. Дьюї. Дослідник обґрунтував ідею опори навчання на безпосередній досвід та інтерес студентів. Дидактичним пошукам цього напряму властива орієнтація на тісний зв'язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом студентів. У ході історичного розвитку цей підхід втілювався у двох варіантах: перший – пошуковий підхід практичної, пізнавально-прикладної орієнтації; другий – пошуковий підхід, в рамках якого навчальний процес будувався як пошук нових теоретичних знань, нових пізнавальних орієнтирів.

Вважаємо за доцільне зазначити, що сучасні технології навчання у зарубіжних вищих навчальних закладах все більше орієнтуються на формування у студентів мотивації, вміння і бажання самостійно оволодівати системою нових знань, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності. Тобто процес самостійного навчання і самостійного навчального дослідження стає визначальним [1, с.18].

Однією з головних цілей наших дидактичних пошуків є ідея пошуку способів постановки студентів у позицію активних учасників навчального процесу з використанннянаявного у них соціального і власного життєвого досвіду. У кінці 1970-х рр. Д. Колб, ґрунтуючись на психологічних і психолого-педагогічних уявленнях Д. Дьюї, К. Левіна і Ж. Піаже, запропонував узагальнену модель навчання, що ґрунтується на власному досвіді студента [5, с.17]. У побудові навчального процесу вихідним моментом виступає конкретний досвід студента (перша фаза). Досвід виступає основою для спостережень і рефлексії — (друга фаза навчання). Спостереження служать основою для формування абстрактних уявлень і понять (третя фаза), які виступають як гіпотези і піддаються аналізу і перевірці в різних ситуаціях, в тому числі і в реальних (четверта фаза — активне експериментування). Кожна фаза навчального циклу передбачає окремі якості, здібності і вміння з боку студентів [7, с.34]:

• фаза конкретного досвіду — здатність високої сприйнятливості до нового досвіду;

• фаза рефлексивного спостереження — здатність до рефлексії над досвідом, його інтерпретації з різних точок зору, підходів;

• фаза абстрактної концептуалізації — здатність до цілісного розуміння, сприймання, понять і уявлень, які допомагають отримані в ході спостережень дані вибудувати в послідовну, логічну теорію;

• фаза активного експериментування — здатність використовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що в свою чергу сприяють набуттю нового досвіду.

Схематично відповідний цикл навчання можна подати таким чином:

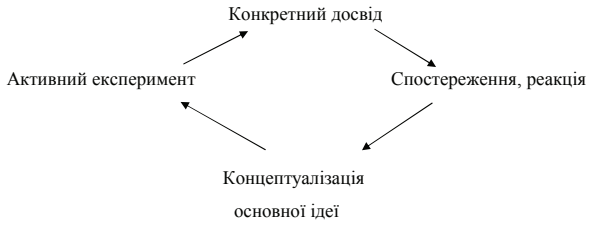


Схема 1. Цикл навчання, що ґрунтується на використанні власного життєвого досвіду студентів

Досвід організації проблемного, пошукового навчання нагромаджувався у світовій педагогіці на протязі багатьох десятиліть. На початку 60-х рр. XX століття група вчених під керівництвом відомого американського психолога А.Осборна на основі проведених досліджень сформулювала узагальнені етапи побудови навчання на основі постановки і вирішення проблем:

1. *Постановка проблеми,* пошук її формулювання з різних точок зору.

2. *Пошук фактів* для кращого розуміння проблеми, можливостей її вирішення.

3. *Пошук ідей;* їх оцінка відставляється до того часу, поки вони не висловлені і не сформульовані студентами.

4. *Пошук рішення,* при якому висловлені ідеї піддаються аналізу, оцінці;

для втілення, розробки вибираються кращі з них

5. *Визнання* знайденого рішення оточуючими.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів особливо важливе значення має розуміння і побудова навчального процесу на основі постановки і вирішення проблем.

Проблема поєднання пошуково-дослідного характеру навчання з опорою на власний досвід студентів ставить педагогів перед дилемою. З точки зору викладачів досвід студентів часто

є недостатнім для того, щоб служити відправною точкою при постановці завдань навчального дослідження. Проте значущість опори на досвід є занадто вагомою, щоб нею можна було знехтувати. Варто зауважити, що однією із доробок викладачів психолого-педагогічного факультету у галузі використання дослідницького навчання у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів є вивчення проблем, пов'язаних з життєвими потребами та інтересами студентів. З цією метою розроблені критерії відбору проблем для навчальних занять із студентами:

1. Проблеми мають бути підпорядковані ідеї, концепції формування професійної компетентності і готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців.
2. Проблеми мають відповідати потребам та інтересам студентів.
3. Студенти мають брати активну участь у підборі навчальних проблем і у розробці плану дій і способів їх вирішення.
4. Обрана проблема має передбачати вибір декількох способів її розв'язання, активізуючи тим самим механізм прийняття рішення.
5. Проблеми мають бути достатньо актуальними і типовими для майбутньої соціально-педагогічної діяльності студентів.
6. Проблеми мають бути достатньо актуальними і вагомими, щоб гарантувати зацікавленість всієї групи.
7. Проблеми, що обираються для аналізу і розв'язання, у реальному житті повинні бути достатньо повторюваними.
8. При виборі проблем важливо враховувати наявність необхідних матеріалів.

На жаль, у вітчизняній педагогічній літературі є достатньо поширеною думка про те, що опора навчання на безпосередній досвід, інтереси і потреби студентів приводить до відриву від наукових знань. Це твердження заперечується чисельними прикладами постановки і дослідження реальних проблем. Проілюструємо це на конкретному прикладі постановки і дослідження реальної навчальної проблеми «Вис*начення пріоритетних напрямів діяльності соціальних служб для молоді.*

Постановка проблеми. Для більшості регіональних досліджень характерним є факт, що у центрі їх уваги перебувають питання історичного, економічного, соціального розвитку регіону, констатуються факти зміни рівня життя населення і т.д. Що ж стосується соціальних проблем молоді, то вони часто ігноруються, або про них лише згадують. Відомо, що питаннями дослідження і часткового розв'язанням соціальних проблем (особливо — молодіжних) займаються центри соціальних служб для молоді.

Закономірно, що наявний штат працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді не має реальної змоги вирішувати розмаїття негараздів, що мають місце у сучасному українському суспільстві. Тому слушною, на наш погляд, є думка про підвищення ефективності діяльності соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді шляхом визначення пріоритетів основних напрямів соціальної роботи. Навчальну проблему формулюємо: «Як досягти максимально ефективної роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді?».

Відомо, що соціальні проблеми молоді можна визначити на основі певних соціальних показників. Найважливішими серед них є: економічний добробут (наявність робочих місць, забезпеченість житлом, здатність працевлаштуватися і середньостатистична заробітна плата); стан здоров'я (фізичного і психічного); можливості отримати освіту; життєве середовище (стан екології); соціальна активність; розвиток інфраструктури дозвілля, спорту, тощо. раховуючи це, наскрізне питання проблеми можна сформулювати наступним чином: «Які основні проблеми мають місце у молодіжному середовищі і які з них можуть бути вирішені центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді?»

Види навчальної діяльності. Постановку проблеми можна розпочати із наступного завдання студентам: визначити і проаналізувати проблемні соціальні явища, притаманні молодіжному середовищу населеного пункту, в якому вони проживають. Далі створюється експертна комісія, яка систематизує визначені соціальні проблеми молодіжного середовища, залежно від причин їх виникнення та регіону, де вони мають місце. При цьому варто визначити актуальність цих проблем у регіональному контексті, виходячи із місця проживання студентів та їх обізнаності з ситуацією у своєму населеному пункті. Далі із числа студентів доцільно створити комісії, які займаються вивченням, аналізом і розробкою способів вирішення конкретних проблем, що мають місце у молодіжному середовищі. Так, наприклад, комісія, яка вивчає проблему дитячої бездоглядності (діти-сироти, втікачі, безпритульні, діти вулиці і т.д.), з'ясовує наступні питання: де найчастіше можна зустріти бездоглядних дітей? Скільки приблизно бездоглядних дітей у місті (районі, регіоні)? Які основні причини бездоглядності? Які можливі шляхи подолання бездоглядності?

У контексті соціально-педагогічної діяльності, яка трактується нами як діяльність, основне призначення якої полягає у створенні сприятливого середовища для життєдіяльності і життєвої реалізації кожного людини у суспільстві, особливої уваги заслуговує проблема обдарованої молоді. Тому утворена із числа студентів комісія, що вивчає цю проблему, займається вивченням і аналізом таких питань: Хто у місті (селі, районі, регіоні) займається проблемою соціально-педагогічної підтримки обдарованої молоді? Які заклади для роботи з обдарованою молоддю функціонують і що конкретно вони роблять? Який рівень залучення обдарованої молоді в громадські об'єднання, творчі спілки, секції, товариства тощо.

Варто зауважити, що у процесі роботи можливе створення різних комісій (залежно від з'ясованих проблем у молодіжному середовищі). У ході вивчення соціально-педагогічних проблем молоді студенти можуть виявити ряд побічних, проблем. Так, наприклад, скільки у регіоні функціонує закладів, придатних для навчання молоді з особливими потребами і функціональними можливостями. Чи створені належні в місті (селі) умови для їх пересування, відвідування чи є заклади для їх оздоровлення, проведення дозвілля. Логічно у процесі дослідження цієї проблеми постає питання: як реально можна поліпшити ситуацію? Якщо в ході аналізу ситуації з'ясовується, що практично вирішенням цієї проблеми ніхто не маймається, то логічно виникає питання, як цю проблему актуалізувати перд органами місцевої влади і громадськістю для її практичного вирішення.

Впровадження рішення в практику. Після того, як експертні комісії подадуть результати своїх досліджень, студенти спільно обговорюють їх і пропонують можливі варіанти їх вирішення. Для процесу формування майбутніх фахівців соціальної педагогіки особливо вагомим є етап розробки програми подальших дій. Наприклад, група студентів може розробити план роботи з обдарованою молоддю і запропонувати його місцевим органам влади і громадським організаціям. Дослідження проблем молодих людей з особливими потребами і функціональними обмеженнями в регіоні може дати початок громадському рухові стосовно її практичного вирішення.

Не обов'язково, звичайно, детально розробляти усі виявлені проблеми; достатньо вибрати хоча б одну-дві з них і прикласти максимум зусиль для створення програм їх вирішення. Так, у ході таких досліджень, студенти інституту педагогіки і психології університету акцентували увагу працівників міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді на доцільності розв'язання проблем безробіття серед молоді, соціальної допомоги і підтримки молодих людей з особливими потребами і функціональними обмеженнями.

Цілком очевидним є факт, що для успішної реалізації ідеї пошуково-дослідного навчання викладач має досконало володіти методами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і методами наукового дослідження. Для успішної реалізації ідеї підготовки майбутніх фахівців соціальної педа-

гогіки від викладача вимагається: уміння тонко відчувати проблемність ситуації і вміти ставити перед студентами реальні, актуальні пошуково-дослідні завдання; намагатися захопити, зацікавити студентів проблемою і процесом її детального дослідження, стимулювати творче мислення; виконувати функцію координатора і партнера; у ході дослідження різноманітних аспектів проблеми допомагати окремим студентам і групам, уникаючи директивних прийомів; організовувати заходи для проведення позааудиторних (практичних) досліджень, зустрічей з представниками відповідних інстанцій для збору даних; надавати можливість робочим групам регулярно відчитуватися і обмінюватися думками; заохочувати критичне ставлення студентів до методики дослідження, пропозиції щодо поліпшення роботи і нових способів дослідження.

Ідея опори на власний досвід студента розробляється нами в контексті дидактичних пошуків врахування цілісного залучення людини до навчального процесу. Основою такого підходу є цілеспрямоване формування творчого і критичного мислення, пошук і визначення власних особистісних цільових установок і ціннісних орієнтацій.

Мова іде не просто про залучення емпіричних спостережень, запасу життєвих вражень студентів у ролі допоміжного матеріалу, який використовується викладачем як ілюстративне доповнення. Досвід студентів (тим більше при існуючій у практиці роботи нашого університету системі неперервної практичної підготовки) може і має слугувати важливим джерелом навчального пізнання.

Узагальнення результатів процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів свідчить, що орієнтація на навчання, яке ґрунтується на пошуковій, дослідній діяльності і власному досвіді студентів ставить їх у позицію безпосереднього контакту із сферами реальності, де вони працюватимуть у майбутньому, сприяє формуванню у них психологічної і професійної готовності до реалій професійної діяльності.

Література і джерела

1. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин. - М., 1994.
2. Печак В. Как произошел распад коммунизма / В.Печак //Иностранная психология. — 1993. Т.1. - №1.– С.54.
3. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия / А.И.Пригожин. - М., 1989.
4. Botkin J.W. No limits to learning / J.W.Botkin, M.Elmandra, M.Malitza - Oxford, 1979.
5. Kolb D. Towards on applied theory of experiential learning / D.Kolb, R.Fry // Theories of group process /Ed. by C.L. Cooper. -N.Y., 1975; Kolb D. E?q) eriential learning. -Englewood Cliffs (N.J.), 1984.– C.17.
6. Naisbitt J. Mega-trends 2000 / J.Naisbitt, P.Aburdene // Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. – Bangkok, 1992.
7. Wagemans L. Principles in the use of experiential learning as a sourse of prior learning / L.Wagemans, F.Dochy //Distance Education. – 1992. –Vol. 12. –No.1.

В статье раскрыты подходы к совершенствованию процесса профессиональной подготовки студентов специальности «Социальная педагогика» института педагогики и психологии Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка. Охарактеризовано инновационные подходы к формированию профессиональной компетентности будущих социальных педагогов на основе их привлечения к разнообразным видам поисково-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, процесс обучения, процесс профессиональной подготовки, инновационные технологии обучения, модели обучения, профессиональная компетентность, готовность к профессиональной деятельности.

The author of the article has considered the experience of improvement the social pedagogues training, spesiality 'Social Pedagogue' of the Pedagogical Psychological Faculty of Ternopil National University as to the introduction of the innovational technologies into social pedagogues training. The author has analized training innovational approaches in educational process through the students' participation in research and wide usage of their own experience.

Key words: social pedagogues, process of study, process of training, innovational technologies of study, training models, readiness to professional activity.

УДК: 374.7:355.237(477)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ ОФІЦЕРІВ З ГУМАНІТАРНИХ ПИТАНЬ

Пулим Вікторія Олександрівна
м.Львів

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена існуванням багатьох не розв'язаних проблем у системі вищої військової освіти, зокрема, післядипломної освіти офіцерських кадрів. У статті здійснено аналіз поняття «умова» та «педагогічна умова». Обґрунтовано комплекс педагогічних умов щодо результативного застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, інтерактивні технології, післядипломна освіта, наукові дослідження.

Вступ. Військова освіта України перебуває на стадії розробки, вдосконалення та впровадження нових інтерактивних технологій як ефективного засобу навчання особового складу Збройних Сил. Покращення сучасного стану військово-професійної підготовки офіцерів зумовлене необхідністю виконання концептуальних положень Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті та Концепції військової освіти в Україні, в яких одним з пріоритетних напрямів розвитку військової освіти є впровадження методів інтерактивного навчання [11].

Метою представленої статті **є** обґрунтування та розкриття змісту педагогічних умов щодо результативного засто-

сування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань.

Результати дослідження. Застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань може ефективно реалізовуватись за певних умов. Для обґрунтування та визначення необхідних педагогічних умов ефективного застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань варто звернутись до філософського визначення цього поняття. Поняття «умова», з точки зору філософії», визначається як: 1) «все те, від чого залежить інше»; 2) «середовище, оточення, в якому перебувають і без якого не можуть існувати предмети, явища» [9].

У зв'язку із цим логічним є висновок російського професора, доктора педагогічних наук В.Белікова, який зазначає, що при використанні поняття «умова» в педагогіці варто говорити про середовище виконання тієї або іншої діяльності, про середовище існування суб'єктів та об'єктів діяльності. Вплив середовища забезпечує реалізацію функцій, досягнення поставленої мети та розв'язання завдань діяльності. Відповідно, виокремлення умов є доцільним лише по відношенню до предмету, явища, процесу, системи [2].

Враховуючи таке тлумачення, умову слід розглядати як дещо зовнішнє для явища, дещо, від чого залежить предмет або сукупність предметів, характер їх взаємодії, функціонування та розвиток, на відміну від більш широкого поняття «причина», що породжує те чи інше явище і містить як зовнішні, так і внутрішні фактори.

Результати аналізу педагогічних наукових досліджень показують, що переважно умови визначаються як:

- сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання сформульованих у дослідженні завдань;
- сукупність взаємопов'язаних та взаємообумовлених обставин процесу діяльності;
- вираз відношення предмету до явищ, що оточують, без яких він існувати не може;
- «положення нормативного характеру, орієнтовані на зміну педагогічної дійсності і, тим самим, на отримання нового педагогічного знання про неї, на розвиток цього знання».

Таким чином, результати аналізу педагогічної наукової літератури доводять, що різні автори беруть за основу різні ознаки, як наприклад: зовнішні об'єкти освітнього середовища, внутрішні особливості предмету дослідження, сукупність зовнішніх об'єктів та внутрішніх особливостей, що визначають існування, функціонування та розвиток предмету дослідження.

У контексті представленого дослідження, пропонуємо педагогічні умови розглядати як необхідні та достатні для реалізації розробленої моделі застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань. Відповідно, визначаємо повний набір умов, з яких не можна виключити жодного компонента, не порушуючи обумовленості цього явища. Поділяємо точку зору професора Н. Яковлєвої про те, що випадкові, розрізнені умови не можуть розв'язати жодне педагогічне завдання. Тому у проблемі застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань мова йтиме про комплекс педагогічних умов [10].

У зв'язку із цим, з усієї сукупності об'єктів, що становлять середовище досліджуваного педагогічного явища, необхідно обрати ті обставини, які свідомо створюються у професійному освітньому просторі та забезпечують ефективність розв'язання зазначеної проблеми.

Для обґрунтування педагогічних умов є також необхідним врахування таких факторів, як:

- соціальне замовлення в аспекті досліджуваної проблеми;
- особливості застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань;
- основні положення концепції розвитку післядипломної освіти тощо [1].

Виходячи з вищезазначеного, а також на основі аналізу соціального замовлення у системі вищої військової освіти, основних положень дидактики, нами визначено такий *комплекс педагогічних умов щодо застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань*:

- безперервний моніторинг результативності застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань;
- врахування специфіки, закономірностей та функцій андрагогіки;
- підготовка науково-педагогічних кадрів до застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань;
- розробка методичного забезпечення для застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці.

Розглянемо першу педагогічну умову. Моніторинг як поняття включає в себе цикл: відстеження, аналіз, прогноз. В умовах системи післядипломної освіти офіцерів з гуманітарних питань при застосуванні інтерактивних педагогічних технологій існує можливість моніторингу результативності педагогічної діяльності. Ключовим у цій системі моніторингу є питання щодо правильності вибору тієї чи іншої педагогічної технології. Оскілки право вибору технологій більшою мірою належить педагогу, то вибудовуючи програму навчання офіцерів, об'єктом педагогічної технології повинна стати величезна кількість способів організації різних видів їх навчальної діяльності [8].

Реалізація системи моніторингу повинна відбуватись на основі здійснення моніторингових процедур – послідовних етапів спостереження, які реалізують суб'єкти управління [4].

Метою моніторингу результативності застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань є інформаційно-аналітичне забезпечення прийняття рішень учасниками навчального процесу, спрямованих на узгодження дій та відносин між ними для досягнення запланованих результатів навчального процесу у ВВНЗ [5].

Загалом слід зазначити, що моніторинг результативності застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань передбачає розробку відповідних умов (організаційних, технологічних та ін..), і який доцільно будувати з метою виявлення труднощів в удосконаленні якості підготовки офіцерів з гуманітарних питань, отримати інформацію про необхідність корекції в діяльності ВВНЗ [5].

Наступна педагогічна умова − врахування специфіки, закономірностей та функцій андрагогіки.

Зростання значущості освіти дорослих – загальновизнаний факт. Сучасне століття такій освіті відводить виняткову роль. Андрагогіка є розділом педагогіки, що присвячений саме освіті дорослих [7].

Зважаючи на закономірності та функції, які виконує андрагогіка, нами виокремлено такі особливості андрагогіки як наука, які варто враховувати в процесі застосування інтерактивних технологій у післядипломній освіті офіцерів з гуманітарних питань:

1. Тому, хто навчається належить провідна роль в процесі свого навчання.
2. В процесі застосування інтерактивних технологій спрямовувати діяльність тих, хто навчається до самореалізації, самостійності, самоуправління.
3. Використовувати життєвий досвід (побутовий, соціальний, професійний), яким вже володіє доросла людина. Досвід може бути важливим джерелом навчання для однієї людини, і для багатьох.
4. Використовувати інтерактивні технології з метою розв'язання важливих життєвих та професійних проблем та досягнення конкретної мети.

Загалом, слід зазначити, що врахування специфіки андрагогіки у процесі застосування інтерактивних технологій передбачає, в першу чергу, розуміння та підтримку офіцерів з гуманітарних питань в отриманні післядипломної освіти.

На відміну від основної освіти, яку отримали офіцери з гуманітарних питань, головною метою їх післядипломної освіти є ліквідація або попередження «відносної», функціональної «безграмотності». При цьому у системі додаткової освіти вироблення, апробація та практичне використання інтерактивних технологій відбуваються інтенсивніше. Тому для реалізації цього положення важливих є питання щодо підготовки науково-педагогічних кадрів до застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань. Зазначена підготовка повинна передбачати не лише розвиток педагогічних вмінь та навичок щодо застосування інтерактивних технологій, а, в першу чергу, сформованість відповідного світогляду науково-педагогічних кадрів. Зазвичай викладачам, на сьогодні, притаманні еклектичність, нестійкість уявлень про педагогічні інноваційні технології (зокрема інтерактивні), і, взагалі про педагогічну діяльність. Результативна реалізація змісту запропонованої педагогічної умови передбачає розробку спеціальних робочих програм для науково-педагогічних кадрів, метою яких є не просто отримання нових знань, а збагачення досвідом творчості, формування механізму саморозвитку та самореалізації. Одночасно із цим доцільно створити так звану «інформаційну систему» для науково-педагогічних кадрів, яка була б зорієнтована на формування особистісних якостей, що становлять основу інноваційної діяльності. Така «інформаційна система» може включати наступні елементи: обмін передовим досвідом застосування інтерактивних технологій у післядипломній освіті; можливість створення відповідної інновації та її практичної апробації; систематичне оновлення інформації щодо різновидів, змісту та особливостей застосування інтерактивних технологій у післядипломній освіті тощо.

Таким чином, незважаючи на те, що інтерактивні технології – це технології, засновані на спільній рівноправній діяльності суб'єктів та об'єктів навчального процесу, науково-педагогічні кадри повинні бути підготовлені для такої діяльності.

Педагогічна умова щодо розробки методичного забезпечення для застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань має на меті підвищення якості післядипломної освіти.

Навчально-методичне забезпечення щодо застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань повинно відрізнятись різноманітністю, комплексністю, відображати зміст підготовки за спеціальністю, навчальною дисципліною, відображати дидактичний матеріал (обов'язково адекватний організацій формі навчання та дозволяти досягти відповідного рівня знань), дати можливість суб'єктам навчання перевірити результативність своєї діяльності, самостійно проконтролювати та відкоригувати свою навчальну діяльність, містити об'єктивні методи контролю якості викладацької діяльності тощо [3].

Таким чином, при виокремленні та обґрунтуванні педагогічних умов застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань ми враховували соціальне замовлення суспільства, ступінь розробленості зазначеної проблеми у психолого-педагогічній літературі, специфіку військової освіти.

Висновки. Отже, вищезапропоноване розуміння педагогічних умов застосування інтерактивних технологій у післядипломній підготовці офіцерів з гуманітарних питань дозволяє здійснювати більш широке використання в педагогіці сучасних інноваційних технологій.

Література і джерела

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України / А.М.Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 326 с.
2. Беликов В.А. Организационно-педагогические условия профессиональной деятельности преподавателей колледжа: Монографія / В.А.Беликов, С.А.Махновский, О.В.Звада. – Магнитогорск: МГППК, 2009. – 84 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект: Навч. посібник / В.І.Бондар. – К.: УДПУ, 1996. – 67 с.
5. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования: Учеб. пособ. / Г.А.Дмитренко. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.
6. Дмитренко Г.А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: Навч.-метод. посіб. / [Дмитренко Г.А., Олійник В. В., Ануфрієва О. Л.] – К. : УІПКККО, 1996. – 84 с.
7. Зязюн І.А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості / І.А.Зязюн // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 рр.: зб. наук. праць до 10-ти річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 2. – С.28-44
8. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе "учитель-ученик" / В.А.Кальней, С.Е.Шишов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.
9. Кузьмина Н. В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки / Н.В.Кузьмина // Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие; под. ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Ленинградский университет, 1980. – 172 с.
10. Маслов В.І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: Навч. посібник / Маслов В.І., Драгун В.П., Шаркунова В.В. – К. : УІПКККО, 1996. – 88 с.
11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 н.р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/zvyazki-z-gromadskistyu-ta-zmi/gromadske-obgovorennya/4710. - Загол. з екрану. − Мова укр.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена существованием многих не решенных проблем в системе высшего военного образования, в частности, последипломного образования офицерских кадров. В статье проведен анализ понятия «условие» и «педагогическое условие». Обосновано комплекс педагогических условий относительно результативного применения интерактивных технологий в последипломной подготовке офицеров по гуманитарным вопросам.

Ключевые слова: условия, педагогическое условие, интерактивные технологии, последипломное образование, научные исследования.

The topicality of material presented in the article is conditioned with the existence of many problems, not solved in the higher military education, including postgraduate education of officers. The author of the article has analyzed the concept of "condition" and "teaching conditions". The complex of pedagogical conditions for effective use of interactive technologies in the post−graduate training of officers−Humanitarians has been presented.

Key words: the condition, educational condition, interactive technology, postgraduate education and research.

УДК 37(477.87) "1919/1939"

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УЖГОРОДІ У 20-30-Х РР. ХХ СТ.

Розлуцька Галина Миколаївна
Дацків Ірина Євгенівна
м.Ужгород

У статті досліджується діяльність закладів професійної освіти в Ужгороді у 20-30-х рр. ХХ ст., розглядаються особливості організації навчально-виховного процесу, кадрове забезпечення та форми навчально-виховної роботи. Міністерство освіти та шкільництва було зацікавлене у розвитку фахових шкіл, адже вони збільшували кількість освічених та кваліфікованих працівників та задовольняли потреби суспільства. У цих закладах виховна робота розглядається як невід'ємна та переважаюча складова навчального процесу.

Ключові слова: заклади професійної освіти, фахові школи, ремісниче школа, торгівельна школа, виховна робота.

Постановка проблеми. Культурно-історичні події та економічне становище держави визначають освітній рівень населення. Для закарпатців здобуття освіти, зокрема професійної, становило проблему, оскільки наявність закладів, які надавали такі знання та навики, зводилась до мінімуму і відповідно випускали мало кваліфікованих кадрів. Вищенаведене дає підстави стверджувати, що питання вдосконалення професійної освіти на Закарпатті вимагає посиленої уваги до історії розвитку фахових шкіл. Від їхнього реформування залежало виховання всебічно розвинених, теоретично та практично підготовлених фахівців, які здатні задовольнити потреби суспільства у різних сферах діяльності. Переосмислення досвіду функціонування закладів професійної освіти для якісної підготовки кваліфікованих фахівців різних галузей зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз досліджень. Різні аспекти діяльності професійної школи розглянуто у працях провідних педагогів-науковців. Предметом наукових розвідок І.Лікарчука, Н.Падун та Н.Михайловської є стан професійно-технічної освіти в Україні. Регіональні аспекти музичної освіти проаналізовано Н.Бовсунівською. Проблеми розвитку професійної педагогічної освіти Закарпаття частково розглянуто у працях В. Гомонная. Становлення художньої освіти на Закарпатті розглянуто І. Небесником. Особливості музичного життя Закарпаття вивчено Т. Росул та ін.

Мета нашої статті – розглянути організацію діяльності закладів професійної освіти, які функціонували в Ужгороді у 20-30-х рр. ХХ ст., зокрема розкрити особливості діяльності ремісничої та торгівельної шкіл: виявити специфіку навчально-виховного процесу закладів професійної освіти, виокремити фактори, які визначали якість викладання, рівень кадрового забезпечення та матеріально-технічний потенціал.

У 20-30-х рр. ХХ ст. Ужгород перебував у складі Чехословаччини. Політика уряду Чехословаччини вцілому позитивно вплинула на розвиток закарпатської освіти, але важке становище закладів професійної освіти визначалося труднощами її попереднього стану та впливом культурно-політичних чинників. Гостро постали і організаційні проблеми: відсутність приміщень, навчального обладнання та залучення прогресивної, творчої молоді до навчання Крім фахової підготовки, випускників готували до самостійного ведення власного бізнесу [7].

Запорукою швидкого прогресу ремісничих та торгівельних шкіл була підтримка влади. Президент Чехословацької Республіки Томаш Масарик лояльно ставився до закарпатців (русинів) та поважав їхнє бажання розвитку власної освіти та культури. Голова шкільної ради фахових шкіл Е. Дудаш вважав: "Благодаря существованию ремесленно-дополнительной школы и ея высокому качеству, дъло фаховаго образованія будущих ремесленников и торговцев поставлено в нашем городъ на должную высоту "[8, с.10-11].

Розвиток технічного прогресу стимулював до вдосконалення викладання і реорганізації цілого навчального процесу та до створення більшої кількості фахових шкіл, які б у свою чергу випускали більше освічених кадрів. Т.Масарик неодноразово підкреслював роль фахових (професійних) закладів освіти у підготовці кваліфікованих кадрів на Підкарпатській Русі (офіційна назва центрально-східної частини Закарпаття у складі Чехословаччини) і водночас їхню недостатню кількість у краї. "Он похвально высказывался о достижениях в области народных, гражданских и средних школ, что школы эти не дают достаточной подготовки для многогранной практической жизни. И дъйствительно, несмотря на значительное улучшеніе и увеличеніе числа фаховых школ за послъдніе годы, у нас все еще чувствуется большой недостаток таковых. Подкарпатская Русь понынъ еще отличается тъм, что у нея нът сознательнаго, здороваго сословія. Созданіе и воспитаніе кадров ремесленников, торговцев и мелкопромышленников являеся насущной задачей всъх нас, а не только школьных властей и общин "[7, с.10].

Першу ремісничу майстерню (у подальшому школу) відкрито в Ужгороді, а саме у 1920 р. на місці колишньої керамічної школи. У 1922 р. змінили назву на Державну навчальну деревообробну майстерню, а в 1927 р. – на Державну фахову деревообробну школу [2, с.30]. Завдяки наявності трьох відділів (руського, чеського та угорського) вона задовольняла інтереси та обслуговувала потреби всіх національностей на Підкарпатській Русі. Навчання тривало три роки.

Зауважимо, що при вступі переваги надавалися жителям Підкарпатської Русі, а також вступникам з кращою шкільною освітою при умові, якщо покажуть хороший результат на іспитах. Для зарахування ставились такі вимоги: вік – 14 років; закінчення горожанської або середньої школи; складання іспиту з руської мови для тих, які навчались у школі з іншою мовою викладання. Зазвичай, у першому та другому класі, навчаючись разом, учні вивчали загальноосвітні курси, а в третьому – фахового спрямування з обов'язковим поділом на групи для практичних занять. Під час навчання кращі учні приймали участь у роботі виставок. Після успішного закінчення третього року учні отримували товариське свідоцтво для столярського фаху. Випускникам надавалася можливість самостійно працювати лише після року стажування (помічником). Через чотири роки школа зробила значні успіхи, оскільки взяла участь у місцевій шкільній виставці в Ужгороді і показала хороший результат.

Завдяки підтримці Шкільного Відділу Цивільної Управи Підкарпатської Русі та Міністерства шкільництва і народної освіти в Празі ремісниче школа отримувала значну допомогу для навчальних потреб, зокрема сучасне обладнання для майстерень. "Школа має повне заряджена майстерень 45 верстаков, в том чисъ 6 ръзбарських, два токарських станка на дерево (один з електричним приводом), модерне заряджена клеярнъ з желъзным прессом, машиновый оддъл має заряженый всъма найновъйшыми потръбными для переробленя дерева потребами, з окремым електромотором при кожной машины "[4, с.14].

У 1933 р. учнівські школи були перейменовані у фахові учнівські школи. Таких закладів налічувалось сім: фахова школа для деревообробних, металообробних, художніх, будівельних, жіночих швейних, продовольчих та кравецьких ремесел. Загалом було вже 66 груп станом на 1936-1937 р.р. У фахових школах проводилася велика організаційна робота: приводилися до ладу навчальні приміщення, створювалися кабінети, поповнювалася необхідною літературою бібліотека. Позитивно

вплив на організацію роботи професійних освітніх закладів мав кадровий відбір, що здійснювалося на конкурсних засадах із врахуванням кваліфікації й досвіду роботи. Крім загальної освіти, педагог повинен був, прослухати спеціальний курс і отримати відповідну кваліфікацію.

На початку діяльності ремісничих шкіл викладачі не мали практичного досвіду із даної спеціальності. Викладали вчителі з народних шкіл: "Николай Пуньков, Петр Петрецкій, Михаил Мегела, Маргарета Валентова, Георгій Магдов, Герев Кормош, Иван Белла "[1]. "Якісна спеціальна підготовка стала можливою тільки після прийняття проекту "Про реорганізацію ремісничих шкіл" радника Міністра освіти інженера Арношта Росси у 1929 р." [3, с.59]. Міністерство шкільництва і народної освіти почало призначати на посади вчителів із комерційною або технічною освітою. Для вдосконалення практичних знань та набуття досвіду Міністерство надавало студійні стипендії вчителям, які мали змогу відвідати виставки та фахові школи в Празі, Парижі, Дрездені, Берліні, Відні, Стокгольмі тощо.

У розвиток фахових шкіл значний внесок зробила шкільна рада, яку очолював губернатор Підкарпатської Русі і староста міста Константин Грабар. Діяльність ради (1933-1936 р.р.). позитивно вплинула на відкриття нових курсів та поповнення матеріально-технічної бази. Варто відмітити наполегливість вчителів щодо організації фахових учнівських шкіл та пошуку шляхів збільшення навчального обладнання майстерень, класів. Таким чином, вони хотіли підняти рівень школи до вищих фахових і промислових закладів. Реферат шкільництва приділяв значну увагу розвитку професійних шкіл. Наприклад про це свідчить допомога від місцевої Підкарпаторуської Ради у розмірі 20.000 крон для купівлі робочого обладнання у 1937 р. [7, с.30]. На ці кошти також була облаштована металообробна майстерня. Шкільна рада поставила перед собою такі завдання:

- отримувати щорічну фінансову підтримку на дрібні витрати школи;
- закінчити організацію фахових учнівських шкіл;
- надавати матеріальну допомогу для подальших покупок навчальних засобів обладнання для майстерень і класів;
- підняти рівень шкіл до вищих фахових та промислових закладів.

Для залучення більшої кількості учениць при фахових школах відкрили міську двохрічну публічну школу для жіночих професій. Директором призначили Іосифа Томашка, який на той час був директором учнівських шкіл і мав достатньо досвіду для організації роботи у публічній школі. "…был устроен при ученических школах одногодичный курс хозяйственных наук, в учебном году 1935/36. Школьный совът старался перемънить этот курс в публичную школу для женских професій, но из за недостатка законных ръшеній, его старанне не было успъшное " [7, с.29].

Особливий інтерес викликає виховна робота у фахових школах, адже більша увага приділялась позашкільній діяльності. Гуртки доповнювали зміст навчання і водночас учні корисно проводили вільний час. "В ученическом кружкъ ремесленная молодеж находит кръпкую поддержку, усваивает способы болъе нъжных нравов и совершенсвуется в культурном отношеніи. Молодые ученики становятся воспитанными и образованными гражданами нашей демократической республики" [7, с.60].

Типовим був поділ гуртків на секції: слов'янську (об'єднувала чехів, словаків і русинів) і неслов'янську (для євреїв і угорців). Учні читали фахові видання, слухали радіо і готували театральні вистави. Вчителі також займались просвітницькою діяльністю. "Члены учительського збору беруть дъяльну участь в сокольському житю, де здебольшого суть членами. Учать на ремесельной доповняючой школъ и на фаховых курсах, орґанизованых тутешним урядом для поднесеня ремесла, суть споворотниками фаховых часописов, подають рады ремесельникам и беруть пильну участь в ръжных культурных подприємствах" [2, с.5].

Таким чином, навчальний процес отримав якісно новий рівень завдяки активній діяльності учнів та вчителів. Кількість бажаючих навчатись поступово збільшувалась, таким чином, створювався якісно новий рівень. Не зважаючи на позитивні моменти, існували певні труднощі в організації гуртка: відсутність постійного приміщення, брак коштів та малий інтерес ремісничих організацій. Лише через рік після відкриття учнівський гурток отримав постійне місце для занять в лекційному залі, оскільки добудували приміщення для учнівських шкіл.

В Ужгороді функціонувала двохрічна державна торгівельна школа. Основне завдання школи – надавати професійні знання майбутнім фахівцям торгівлі для роботи у торгівельних, промислових та фінансових підприємствах. Викладання велось на руській мові, проте були чеськомовні додаткові класи. Директором обрали Ярослава Гошека, який був знавцем у галузі хімії та товарознавства і головою комісії для фахового виховання ремісничо-купецької молоді.

Зазначимо, що керівництво торгівельної школи слідкувало, щоб учні займались корисними справами для всебічного розвитку, адже вихованню надавали домінуючого значення. У зв'язку із значно нижчим культурно-освітнім рівнем закарпатців чехословацька влада розглядала виховання як першочергове завдання. Спочатку виховували особистість, а пізніше – навчали. У позашкільній діяльності учні були членами Червоного Хреста та скаутської організації "Сокіл", їздили на екскурсії, у кіно, театр та на концерти.

Важливу роль для вдосконалення позашкільного навчання відігравав освітній гурток торгівельної школи. У гуртку налічувалось 13 членів. "Цълею кружка єсть, кромъ розширеня загального и фахового образованя, веденя учеников до самостойноъ працъ и власного посудку, призвычаюванє их до публичных выступов, информованє учеников о публичном житю, з особливою вагою на народне господарство, … а особливо має допомогти розвити в ученикахъ тотъ индивидуальности, яких будуть потребувати до будучых самостойных и успъшных торговельных подприємств" [5, с.29]. Привертає увагу той факт, що керівництво школи запрошувало на лекції у гурток місцевих господарських працівників, які розповідали цікаві факти з практики торгівлі. Програма була доповнена спортом, читанням часописів та туристичними екскурсіями. Вищенаведені факти сприяли професійній орієнтації майбутніх працівників торгівлі.

У 1931 р. постановою Міністерства шкільництва та народної освіти відкрили фахові курси для дорослих при торгівельній школі. Найбільший попит був на курс машинопису (121 учасник), крім початкового курсу німецької мови (19 учасників) і курсу чеського скоропису (11 учасників) [6, с.19]. Не виділялося жодних державних коштів на курси, тому всі витрати покривало записне. Порівняльний аналіз даних звітів ремісничої та торгівельної школи наводимо у таблиці 1.

Особливий інтерес викликає національний склад учнів у зв'язку з тим, що Закарпаття багатонаціональний край. Найбільшу кількість учнів становили угорці, порівняно з іншими національностями. У торгівельних школах основну частину складали євреї та русини.

Цікавим фактом є те, що русини подавали більше заяв на вступ до художнього відділу ремісничої школи. Серед закладів професійної освіти більшим попитом користувались ремісничі школи, зокрема металообробні, художні та чоловічі кравецькі ремесла.

Підсумовуючи вище сказане, робимо такі висновки, що підготовка робітничих кадрів в професійних закладах Ужгорода у 20-30 рр. XX ст. мала позитивну динаміку. Шкільний Відділ Цивільної Управи Підкарпатської Русі та Міністерство шкільництва і народної освіти були зацікавлені у розвитку ремісничих шкіл, тому надавали суттєву матеріальну допомогу та сучасне обладнання для виробничих майстерень. На підставі аналізу діяльності торгівельної школи в Ужгороді стверджуємо, що відбу-

Таблиця 1.

Статистичні дані по національностях у фахових школах Ужгорода

Національність	Реміснича школа			Торгівельна школа		
	1920-1921	1921-1922	1922-1923	1934-1935	1935-1936	1936-1937
Чехословаки	2	11	14	18	31	33
Русини	70	89	100	41	32	40
Євреї	36	74	58	50	42	47
Угорці	140	180	182	11	7	8
Інші	–	–	–	1	1	3
Разом	248	354	354	121	113	131

валося постійне фінансування, покращення матеріальної бази, навчально-методичне, кадрове забезпечення, що сприяло зростанню кількості учнів. Крім фахової підготовки, випускників готували до самостійного ведення власного бізнесу.

Особливостями в організації навчально-виховного процесу фахових шкіл є те, що виховна робота не доповнювала навчання, а була домінуючою складовою. Зближення представників різних національностей, релігій, політичних течій, тощо відбувалося у процесі залучення учнів до різних форм виховання. Всебічному розвитку особистості учнів сприяли елементи самоврядування та позашкільної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів організації діяльності професійних закладів освіти в Ужгороді у 20 – 30-х рр.. ХХ ст. Перспективним напрямком досліджень є аналіз організації навчального процесу у приватних ужгородських фахових школах в означений період.

Література і джерела

1. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі (1919-1928 рр.). – Оп. 2. − С. 761. − Л. 31.
2. Десятий річний звіт Державної фахової деревообробної школи в Ужгороді за шкільний рік 1929-1930. − Ужгород, 1930. − 44 с.
3. Кухта М.І. Стан і розвиток професійно-технічної науки на Закарпатті / Марія Іванівна Кухта // Рідна школа . − 2004. − № 7-8. − С. 59-61.
4. Річний звіт Державної фахової деревообробної школи в Ужгороді за шкільний рік 1925-1926. − Ужгород, 1926. − 15 с.
5. Річний звіт державної торгівельної школи за шкільний рік 1929-1930. − IX. − Ужгород, 1930. − 74 с.
6. Річний звіт державної торгівельної школи за шкільний рік 1935-1936. − XV. − Ужгород, 1936.
7. Розлуцька Г.М. Розвиток професійної педагогічної освіти на Закарпатті у чехословацький період / Г.М.Розлуцька // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – Вип. 22. – С.138-141
8. Годовой отчет фахових ученических школ в Ужгороде в новом здании. − Ужгород, 1938. − 78 с.

В статье исследуется деятельность заведений профессионального образования в Ужгороде в 20-30-х годах ХХ века, рассматриваются особенности организации научно-воспитательного процесса, кадровое обеспечение и формы научно-воспитательной роботы. Министерство образования и школьництва было заинтерисованное в развитие профессиональных школ, поскольку они увеличивали количество образованных и квалифицированных работников и удовлетворяли потребности общества. В этих заведениях воспитательная робота рассматривается как неотделимая и преобладающая составляющая научного процесса.

Ключевые слова: заведения профессионального образования, профессиональные школы, ремесленная школа, торговая школа, воспитательная робота.

The author of the article has considered the work of the institutions of professional education in the 20-30-s of the XX century, reviewed the peculiarities of the organization of the educational process, the stuffing and the forms of the educational work. The ministry of the education and school was interested in the development of professional schools as they increased the number of the educated and qualified workers and satisfied the requirements of the society. In these institutions the educational work is considered as an integral and dominative part of the studying process.

Key words: the institutions of professional education, the handicraft school, the commercial school, the educational work.

УДК 378.147 (3)

ІДЕЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США

Сідун Лариса Андріївна
м.Ужгород

В статті розглядаються деякі аспекти полікультурної освіти. Аналізується досвід забезпечення полікультурної освіти учнів в середніх школах США.

Ключові слова : США, полікультурна освіта, учні середніх шкіл.

Проблема полікультурної освіти є актуальною для всіх країн світу, оскільки більшість з них характеризуються етнічною неоднорідністю. Це стосується й України, де проживає багато різних національностей і останнім часом, на жаль, спостерігається тенденція до загострення міжетнічної напруги. Цьому, зокрема, сприяють й необдумані дії політиків, наприклад, прийняття надзвичайно дискусійних рішень про засади мовної політики в країні та ін. Тому, безперечно, питання полікультурної освіти вимагають ретельного вивчення.

Полікультурна освіта – важлива потреба багатонаціонального співтовариства. Сьогодні, як ніколи раніше, відчувається гостра необхідність обґрунтування і реалізації освіти, яка б протистояла ксенофобії і міжнаціональним чварам.

Полікультурність будь-якого суспільства вимагає від інди-

віда розуміння й толерантного ставлення до людей, які мають відмінності в способі життя, переконаннях, діях , поведінці тощо. Таке розуміння можливе лише за умови сформованої в особистості полікультурної картини світу, яку треба розвивати з дитинства і , зокрема, у шкільному віці. Ми поділяємо думку вчених, які вважають, що педагог повинен бути обізнаним із механізмами формування полікультурного образу світу дитини, володіти ефективними методами роботи з молоддю [1, с.4].

Зазвичай, полікультурну освіту розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп. Водночас, багато вчених, розглядаючи полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно, або ж навіть вживають термін полікультурне виховання як самостійний. Наприклад, вітчизняні вчені Л.Голік, Т.Клинченко, М.Красовицький, І.Левченко відзначають, що полікультурна освіта і виховання учнів загальноосвітньої школи - це така організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності учнів, взаємостосунків, яка забезпечує ознайомлення з культурою, звичаями, традиціями народів, що живуть в одній країні, створення умов для виникнення між ними почуття довіри й солідарності, уміння взаємодіяти, співпрацювати [2, с.41].

Полікультурна освіта передбачає формування у школярів полікультурної картини світу, суть якої полягає в узагальненій системі поглядів на світ, котрий складається з різних культурних, релігійних, етнічних груп, а також усвідомлення свого місця в ньому.

Слід відзначити, що загальні питання полікультурності, полікультурної освіти та виховання розглядаються в працях багатьох вітчизняних учених (Л.Голік, Л.Гончаренко, А.Зубко, Г.Дмитрієв, Т.Климченко, М.Красовицький, В.Кузьменко, І.Левченко, І.Мигович, В.Сагарда, М.Токар та ін.). Проте на сьогоднішній день теоретичні і практичні аспекти полікультурної освіти у вітчизняній науці досліджені недостатньо. Вважаємо, що більш глибокому осмисленню різних аспектів полікультурної освіти може сприяти вивчення зарубіжного досвіду, оскільки в багатьох зарубіжних країнах з цього питання є значні теоретичні напрацювання і практичні здобутки. До таких країн, в першу чергу, відносяться Сполучені Штати Америки, де питанням полікультурної освіти надається велика увага. Це стосується, насамперед, полікультурного навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл.

Вважається, що в організації процесу навчання в школах основний акцент повинен ставитися на вихованні у школярів уміння жити в суспільстві. Ця думка багато в чому визначає підходи до навчання і виховання учнів в сучасній американській школі.

Навчальні заклади розглядаються як своєрідні моделі суспільства, де учні отримують навички успішної діяльності і досвід взаємодії з іншими членами спільноти. Школа – це місце, де учні здобувають не тільки знання з різних навчальних дисциплін, але й перші знання про суспільство. Тут діти спілкуються з тими, хто не є їх родиною і вчаться взаємодіяти з різними, іноді дуже несхожими на них людьми.

Сьогодні в США все більш популярною стає думка про те, що школи повинні представляти всю різноманітність і багатоаспектність сучасного суспільства. Необхідно, щоб в школах і класах були представники всіх рас, етнічних груп і соціальних верств населення, в тому числі й діти з незначними фізичними і ментальними вадами тощо. Недопустимими є спроби формування контингенту учнів шкіл і класів на основі расової сегрегації (створення шкіл або класів для афроамериканців, латиноамериканців та ін.)

При правильній організації навчання і виховання такі умови будуть сприятливими для формування особистості всіх учнів.

Для реалізації завдань полікультурного навчання і виховання недостатньо проводити заняття з етнічних курсів, які базуються на простому запам'ятовуванні окремих історичних фактів, національних героїв. Багато американських дослідників ведуть мову про необхідність системної перебудови всіх компонентів навчального процесу, що вимагає ретельного аналізу освітнього і виховного середовища. Тільки за умови виховання учнів в багатонаціональному середовищі можна сформувати істинні ідеали демократії і плюралізму в суспільстві, які високо цінуються в США.

На сьогоднішній день одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень проблеми полікультурної освіти є визначення шляхів реалізації полікультурного навчання і виховання в середній школі. В результаті проведених досліджень були виявлені ті сфери, від яких в значній мірі залежить ефективне втілення ідей полікультурної освіти : зміст навчальних планів; процес здобуття знань; розвиток педагогіки рівності; розвиток культури навчального закладу.

Американськими вченими (П.Горскі, К.Грант, С.Сліттер, С.Нієто та ін.) пропонують різні моделі трансформації шкільного середовища з метою забезпечення ефективності полікультурності освіти. Це, зокрема, перегляд наступних аспектів: педагогіка, методи навчання; навчальний план; навчальний матеріал; система взаємовідносин в класі і школі; оцінка і контроль знань.

К.Грант виокремлює конкретні умови створення полікультурного освітнього середовища в школі : високі очікування від учнів; стиль навчання, який враховує особливості всіх учнів; релевантний навчальний план; врахування можливостей існування багатьох підходів до вирішення проблем; відображення ідей плюралізму в системі контролю і оцінці знань; використання мотивуючих рольових моделей поведінки; використання потенціалу позакласної роботи та ін. [3].

Відомий американський учений С.Нієто серед умов створення в школі полікультурного середовища звертає увагу на : реконструктуризацію шкільного середовища; трансформацію навчального плану; вибір адекватних середовищу методів навчання і виховання та ін. [4]. Крім того, вчений наголошує на важливій ролі вчителя в організації полікультурного навчання і виховання. Світогляд вчителя відображається певним чином на змісті знань, які він хоче донести до учнів. Підсвідомо він вносить свій підтекст в інформацію, яка пропонується учням. Адже вчитель, який вірить, що історія Америки починається з чистого аркуша з відкриттям її Колумбом, і вчитель, який усвідомлює, що до приходу Колумба Америка була заселена людьми з власною культурою, традиціями, звичаями, вносить різний підтекст у навчальний процес. Причому, дуже часто переконання самого вчителя передаються й учням.

Іншим важливим аспектом діяльності вчителя є бажання і вміння обговорювати з учнями питання расових відмінностей між людьми (колір шкіри, риси обличчя, культура та ін.). Замовчування цих питань може сприяти формуванню відчуженості між учнями, ворожості, агресивності, ізоляції учнів недомінуючої групи.

Вчителі є продуктом суспільної і освітньої системи, яка має історію расизму, дискримінації, виключень, що не може не позначитись на формуванні особистості самого вчителя. Тому педагогічна діяльність багатьох учителів може відображати їх власний життєвий і освітній досвід і вони підсвідомо будуть намагатися проводити аналогічну практику навчання і виховання учнів.

Багато вчених підкреслюють, що для вчителя недостатньо мати хороші наміри стосовно всіх без винятку учнів. Необхідно осмислити і проаналізувати власні (можливо, підсвідомі) упередження стосовно учнів – представників етнічних меншин і стереотипи поведінки. Все це може проявлятися в найрізноманітніших ситуаціях : наприклад, пояснюючи новий матеріал, учитель адресує його більше одній частині учнів класу, ніж іншій (погляд, міміка, жести, стиль викладу), частіше просить дати

відповідь на питання одних учнів і рідше інших, неадекватно оцінює досягнення різних учнів. Часто учні (афроамериканці, латиноамериканці) незадоволені тим, що рівень очікувань вчителя стосовно них є набагато нижчим, ніж щодо представників білої раси.

Зважаючи на надзвичайно важливу роль вчителя в ефективній реалізації завдань полікультурної освіти, навчальні заклади в США при прийомі педагогічних працівників на роботу орієнтуються на створення багатонаціонального педагогічного колективу, включаючи представників різних етнічних меншин.

Таким чином, на сьогоднішній день в Сполучених Штатах Америки здійснюється цілеспрямована планомірна робота в освітній сфері з метою забезпечення полікультурної освіти учнів – майбутніх громадян багатонаціональної країни.

Література і джерела

1. Гончаренко Л.А. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу / Л.А.Гончаренко, А.М.Зубко, В.В.Кузьменко / За ред.В.В.Кузьменка. – Херсон : РІПО, 2009. – 196 с.
2. Голік Л.О. Полікультурна освіта в Україні / [Л.О.Голік, Т.В.Клинченко, М.Ю.Красовицький, І.Г.Левченко] // Завуч. – 1999. - № 29. - С.3-4 .
3. Grant C. Recearch and Multicultural Education / C.Grant. – Washington, DC.: The Falmer Press, 1992. – 275 p.
4. Nieto S. Affirming Diversity / S.Nieto/ The Sociopolitical Context of Multicultaral Education. – Pearson Education, 2004. – 464 p.

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы поликультурного образования. Проанализирован опыт организации поликультурного образования учащихся в средних школах США.

Ключевые слова: США, поликультурное образование, учащиеся средних школ.

In this article aspects of multicultural education have been discussed. American experience of multicultural education of the secondary pupils schools has been considered.

Key words: the USA, multicultural education, the secondary schools' pupils.

УДК 37.013: 165.242.1:796-057.36

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-РИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сивохоп Едуард Миколайович
Маріонда Іван Іванович
м.Ужгород

В статті розглянуто педагогічні умови формування самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі фізичної підготовки.

Ключові слова: формування готовності, самопізнання, майбутні офіцери-прикордонники, фізична підготовка.

Ефективне формування готовності курсантів до самопізнання в процесі фізичної підготовки обумовлено комплексом педагогічних умов. Під педагогічними умовами розуміємо фактори, які забезпечують ефективність навчального процесу [1].

Метою нашого дослідження є теоретично виділити педагогічні умови формування самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі фізичної підготовки

Результати дослідження та їх обговорення. Для дослідження ми визначили дві групи педагогічних умов: організаційно-педагогічні та особистісно-орієнтовані. Такий вибір обумовлений специфікою предмету дослідження.

Організаційно-педагогічні умови.

1. *Орієнтування курсантів на ціннісне ставлення до формування особистості.* На основі самопізнання відбувається вдосконалення самого себе. Однією зі складових необхідного знання про себе є знання про своє фізичне «Я», що має особливу значущість. Воно впливає на зміну цінностей, мотивів, потреб особистості, є основою Я-концепції. Її фізичною складовою виступає образ тіла, що включає особливості індивідуального самосприйняття: сукупність знань, уявлень, тілесного досвіду особистості. За коректної оцінки педагогом курсанта виявляється вплив на формування адекватних і перспективних знань про нього, підвищується якість педагогічної взаємодії.

Ця педагогічна умова спрямовує на якісну зміну самосвідомості і Я-концепції; під впливом використання засобів фізичної підготовки вона спрямована на розвиток і зміну організму й тіла.

2. *Створення установки на продуктивну взаємодію між викладачем і курсантом.* У процесі спільної діяльності викладача і курсанта відбувається формування самосвідомості курсантів, основними функціями якого є пізнання себе й самовдосконалення. В ході активної взаємодії руйнується сформований негативний стереотип ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності, проявляється внутрішнє прагнення змінити, «переконструювати» себе.

Включення курсантів до системи довірливих, особистісних відносин з викладачем стимулює їхню пізнавальну активність, створює сприятливий психологічний клімат, гуманітаризує освітнє середовище академічних і позааудиторних занять [3].

Застосування широкого спектра неформальних прийомів спілкування в процесі проведення занять, уміння вести дискусію, формування спільної творчої діяльності, індивідуального ставлення курсанта до запропонованого змісту фізичної підготовки – все це сприяє психолого-педагогічній підтримці унікального розвитку кожного курсанта відповідно до вибору умов для самореалізації й самовдосконалення особистості.

Характер спілкування педагога багато в чому визначається вмінням збагнути внутрішній світ своїх учнів, забезпечити відповідальну, розумово й емоційно адекватну реакцію вихованців.

Творчий діалог з викладачем, його емоційна підтримка зусиль курсанта допомагають останньому набути впевненості у своїх силах, переконаності у значущості й необхідності самопізнання.

3. *Етапність і послідовність формування готовності до самопізнання.* На кожному етапі передбачалося вирішення певних завдань, забезпечувалося позитивне ставлення курсантів до процесу самопізнання, розвивався інтерес до фізкультурно-

спортивної діяльності, пробуджувалася потреба у всебічному аналізі власних достоїнств і недоліків, вирішувалися завдання особистісного самовизначення, розвитку здібностей до самопроектування програми фізичного самовдосконалення.

Експеримент проходив поетапно – від нижчого щабля до вищого. Послідовно, на певних етапах створювалися ситуації проблемного характеру; використовувалася система творчих завдань, організовувалися дискусії та семінарські заняття.

4. *Регулярне проведення консультацій з метою створення інформативної бази для засвоєння цінностей самопізнання в процесі фізичної підготовки.* За цієї умови створюються передумови для виховання позитивного ставлення курсантів до оптимального вибору адекватних засобів і методів цілеспрямованих впливів на свій організм.

На консультаціях триває формування навичок і вмінь орієнтування в науковій і навчальній інформації (вміння розбиратися в потоці різноманітної інформації, вести пошук та обирати джерела інформації залежно від аспекту вивчення проблеми, залучати додаткові джерела з метою більш повного розуміння того, що досліджується). Дуже важливо, щоб викладач на консультаціях актуалізував і стимулював курсанта до фізичного самопізнання.

5. *Орієнтація курсантів на довгострокову програму самопізнання.* Опанувавши способи самопізнання, курсант може усвідомлено і самостійно давати установку на формування програми роботи над собою, після того як закінчиться курс фізичної підготовки у ВВНЗ. Для цього курсант розробляє найближчі, середні й далекі перспективи індивідуального розвитку засобами фізичної підготовки, формує вміння й бажання самостійного поповнення своїх знань, удосконалення вмінь і навичок.

Розробка курсантами довгострокової програми фізичного самопізнання є можливою за умови оволодіння спеціальними знаннями, у процесі яких виробляються необхідні якості, вміння й навички, а також за наявності рухового досвіду особистості.

Особистісно-орієнтовані умови.

1. *Визначення вектора самопізнання в процесі фізичної підготовки з урахуванням цінностей особистості.* Цілі й завдання повинні бути посильними, ясними, привабливими. Для цього освітній процес було побудовано так, щоб ціннісні уявлення перетворювалися на перевірені особистим досвідом реальні мотиви самопізнання в процесі фізичної підготовки, брали активну участь у формуванні гуманітарної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Орієнтація індивідуальної програми самовдосконалення на постійну постановку завдань і вибір на основі отриманих операційних знань адекватних засобів їхнього вирішення є визначальним фактором самопізнання. Вмотивований інтерес до самопізнання, переконаність у правильності обраного шляху свідчать про сформованість відповідальності стосовно свого фізичного розвитку, певних пріоритетів у ціннісних орієнтаціях курсанта.

2. *Забезпечення курсантів різноманітними методиками щодо виявлення свого психофізичного стану.* Об'єктивна оцінка курсантом свого фізичного і психічного стану є свого роду індикатором і регулятором його поведінки. У цьому зв'язку викладач повинен пропонувати різноманітні, нестандартні методики, які підходили б курсантам.

За час експерименту курсантам пропонувалися сучасні методики самопізнання своїх психофізичних можливостей, розроблявся зміст психофізичної самохарактеристики, на основі якої було складено програму самовдосконалення [5].

Будь-який метод базується на обміні цінностями, знаннями, змінами, на взаємоповазі й довірі викладача і курсанта. Тому від вибору методів багато в чому залежить реалізація формування готовності до самопізнання.

Зміст різноманітних методик включав критичне ставлення до особистого фізкультурно-спортивного досвіду; мобілізацію психічних і фізичних можливостей у досягненні поставлених цілей; розвиток самодисципліни, вольових зусиль; авторський пошук методів самопізнання, адекватних власним можливостям.

3. *Вільний вибір курсантами видів фізичної активності, адекватних фізкультурно-спортивній діяльності у ВВНЗ.* Визначення цілей своєї діяльності є показником активності особистості, вираженням суб'єктивної позиції курсанта в процесі фізичного самопізнання. Коли ж мета задається курсантові викладачем, а сам курсант її не приймає, то така діяльність буде пасивною. У структурі самоосвіти виділено такі елементи як: визначення мети й порівняння її із власними можливостями; розгляд умов, необхідних для досягнення мети. Правильно поставлена мета визначає свідому діяльність людини. Виходячи з конкретних умов, курсанти ставлять певні цілі фізичного саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, здійснюючи тим самим передбачення і прогнозування своїх практичних дій [4].

4. *Досягнення курсантами особистісно-значущих результатів фізичного самовдосконалення; розширення і збагачення індивідуального досвіду.* Досягнення особистісно-значущих результатів дає певний стимул для подальшого самопізнання, емоційно заряджає особистість. За цієї умови розкриваються кращі прояви курсантів, зростає роль пізнавальної активності й самостійності курсантів, а також потреби до набуття нових знань і установки на майбутню творчу, пізнавальну діяльність. Здобуваючи індивідуальний досвід, курсант здатен самостійно відшуковувати необхідні для успішної діяльності знання, навички й уміння (застосовувати методику й техніку творчої розробки завдань, поглиблювати знання, самостійно освоювати нові системи). Курсанти мають бажання більше довідатися про себе, свій організм і способи управління життєдіяльністю [2].

Ми дійшли до висновку, що для забезпечення ефективності формування компонентів готовності до самопізнання визначили педагогічні умови цього процесу. Ми виділили два види умов: організаційно-педагогічні й особистісно-орієнтовані. Організаційно-педагогічні умови представлені такими: організаційно-педагогічні (орієнтація курсантів на ціннісне ставлення до формування особистості, створення установки на продуктивну взаємодію між викладачем і курсантом, етапність і послідовність формування готовності до самопізнання, регулярне проведення консультацій з метою створення інформативної бази для засвоєння цінностей самопізнання в процесі фізичної підготовки, орієнтація курсантів на довгострокову програму самопізнання). Особистісно-орієнтовані включають такі: визначення вектора самопізнання в процесі фізичної підготовки з урахуванням цінностей особистості, забезпечення курсантів різноманітними методиками щодо виявлення свого психофізичного стану, вільний вибір курсантами видів фізичної активності, адекватних фізкультурно-спортивній діяльності у ВВНЗ, досягнення курсантами особистісно-значущих результатів фізичного самовдосконалення, розширення і збагачення індивідуального досвіду.

Література і джерела

1. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посіб. / В.М.Галузинський, М.Б.Євтух. – К.: Інтелект, 1995. – 168 с.
2. Закорко И.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 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення»/ Иван Петрович Закорко / НУФВСУ. – К., 2001. – 197 с.
3. Ильин Е.П. Психология физического воспитания / Е.П.Ильин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – 486 с.
4. Калініченко А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.

13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Анжеліка Іванівна Калініченко. – Тернопіль, 2002. – 19 с.
5. Лисенко Л. В. Педагогічні умови забезпечення професійно орієнтованої виховної роботи в студентській групі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Вікторівна Лисенко. – Х., 1998. – 17 с.

В статье рассмотрены педагогические условия формирования самопознания будущих офицеров-пограничников в процессе физической подготовки.

Ключевые слова: формирование готовности, самопознание, будущие офицеры-пограничники, физическая подготовка.

The authors of the article have considered pedagogical conditions for the formation of self-knowledge of future officers, border-guards in the process of physical training.

Keywords: readiness formation, self-knowledge, future border-guards, physical training.

УДК 378

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ І МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ НА ПОЧАТКУ XXI СТ.

Слозанська Ганна Іванівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано системну реформації в галузі вищої соціальної освіти Австралії та основні напрями її модернізації; висвітлено базові перетворення, які були здійсненні в освітній системі країни; визначено характерні риси австралійської освітньої системи та розкрито принципи на яких вона базується.

Ключові слова: соціальна освіта, модернізація, конкурентоспроможність, вища освіта.

Актуальність дослідження. Початок третього тисячоліття позначений посиленням інтеграційних процесів, що актуалізували наукове співробітництво між усіма країнами світу. В інноваційному контексті суттєвих змін зазнає, зокрема, і галузь освіти. Динамічні зміни, що відбуваються у сучасному глобалізованому світі, детермінували нові вимоги до рівня освіти, професійної підготовки і компетентностей фахівців. Сьогодні на вищу освіту покладається завдання формування сучасної еліти, здатної забезпечити відтворення і розвиток інноваційного потенціалу економіки і демократизації суспільства. Крім цього, велика увага приділяється формуванню єдиного міжнародного освітнього простору через зближення підходів різних країн до організації освіти і процесів навчання своїх громадян, а також через визнання документів про освіту.

Метою статті є розкрити основні напрями розвитку і модернізації соціальної освіти Австралії на початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах перед вищою освітою Австралії постало питання про створення глобальних знань, які б сприяли вирішенню багатогранних соціальних, економічних, наукових і культурних проблем, що існують у сучасному суспільстві. Структурні перетворення, які відбувалися у системі вищої освіти Австралії в період з 1990 по 2010 рр., сприяли вирішенню даного питання. Глобальне її реформування було направлене, в першу чергу, на зміну концептуальних пріорітетів та пошук інтеграційних шляхів у світові системи освіти.

Австралія, як країна, що займає провідну позицію у світі у рейтингу оцінки якості освітніх послуг [2], завжди стояла перед вибором правильного напряму розвитку вищої освіти. Причиною цього є велика кількість іноземних студентів (близько 32 000), які отримують освіту у вищих навчальних закладах країни. Як свідчать матеріали нашого дослідження, Австралія є привабливою для іноземців з низки причин: по-перше, мова навчання – англійська; по-друге, протягом десятиліть країна вкладає кошти у розвиток сектору вищої освіти, що проявляється у наявності значної кількості освітньо-професійних програм та належному студентському сервісі; по-третє – висока якість освітніх послуг, можливість отримувати стипендію, відповідність освіти міжнародним освітнім стандартам, відсутність міжнаціональних та релігійних конфліктів тощо.

Вагомим чинником, який впливає на вибір іноземними студентами вищих навчальних закладів Австралії, є висока ймовірність працевлаштування. Так, згідно з даними Австралійського бюро статистики, станом на 2009 р. 94 % випускників австралійських університетів працевлаштувалися за спеціальністю. Цей показник є індикатором значного успіху вищих навчальних закладів країни [3].

Австралія, з метою забезпечення конкурентноспроможності вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг, максимально поліпшила організацію освітньої системи. Так, наприклад, щоб залучити до навчання студентів із інших континентів (не тільки по обміну але й тих, що платять за навчання), австралійські вищі навчальні заклади пропонують широкий вибір освітньо-професійних програм, які відповідають особистим та професійним запитам й інтересам споживачів освітніх послуг.

Приєднання Австралії у 1986 р. до Регіональної Конвенції про взаємне визнання наукових ступенів і дипломів вищої освіти в Азіатсько-тихоокеанському регіоні спростило умови мобільності студентів, викладачів та науковців між країнами Азії, Океанії й Австралії та сприяло відкриттю філіалів австралійських університетів на території країн цих континентів [12].

Долучення Австралії у вересні 2000 р. до Лісабонської конвенції та її ратифікація у двох палатах австралійського парламенту 12 березня 2002 р. [12] дала можливість вищим навчальним закладам Австралії вийти на новий рівень та конкурувати з навчальними установами Європи та Америки; розширити сфери навчання та працевлаштування для австралійських студентів та робітників.

Австралія континентально не належить до європейських країн. Однак, вона, як і багато держав Північної і Південної Америки та Азії, взяла на себе зобов'язання виконувати умови Болонської декларації.

Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і інституційні реформи у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників, підвищення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспромож-

ності європейської вищої школи. Для досягнення цієї мети було запропоновано прийняти зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; упровадити (як основну) трьохступеневу структуру вищої освіти; утвердити взаємовизнаний на європейському просторі вчений ступінь доктора філософії; використовувати єдину систему кредитних одиниць; увести уніфіковані і взаємно визнані на європейському просторі додатки до диплома; напрацьовувати, підтримувати і розвивати європейські стандарти якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки відповідно до вимог Європейської асоціації оцінювання якості вищої освіти, усунути наявні перепони для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників та управлінців вищої школи [1, с.49-56].

З метою реалізації основних вимог Болонського процесу, Міністерство освіти, працевлаштування, професійної підготовки і молодіжної політики Австралії спільно з урядом країни здійснили низку перетворень в освітній системі країни, зокрема:

- з ініціативи Міністерства освіти, працевлаштування, професійної підготовки і молодіжної політики Австралії, введено в дію Національні протоколи, що визначають умови створення та критерії оцінки якості діяльності вищих навчальних закладів Австралії (30 червня 2001 р.);
- прийнято Закон "Про вищу освіту" (2003 р.);
- об'єднано 15 освітніх кваліфікацій в єдину Систему австралійських кваліфікацій (2005 р.);
- затверджено програму про підтримку реформ, що відбувалися в системі вищої освіти країни (2006 р.);
- створено Комісію з реформування вищої освіти згідно вимог Болонського процесу (2006 р.). Результати проведення реформ в країні моніторить Міжнародний освітній комітет [14];
- внесено зміни в Закон "Про вищу освіту" про підготовку фахівців у вищих навчальних закладах Австралії згідно вимог Болонського процесу та надано вищим навчальним закладам країни право на самостійну (автономну) діяльність (квітень, 2007 р.) [7];
- створено Австралійське агентство контролю якості діяльності університетів (Australian University Quality Agency) (2007 р.) [9] та Організацію з дослідження якості австралійських кваліфікацій (Research Quality Framework) [18], метою діяльності яких є перевірка процесів, процедур та документації університетів і досліджень, які проводяться у них на предмет їх доцільності [9; 18].
- підписано урядами Європейських країн та Австралії угоду про створення єдиного освітнього простору до 2010 р., що стало новим етапом у розвитку вищої освіти. Учасники угоди зобов'язались працювати заради впровадження єдиної системи академічних кредитів – ECTS; взаємовизнання дипломів та кваліфікацій; підвищення якості освіти у вищих навчальних закладах, сприяння мобільності студентів та професорсько-викладацького штату (18 квітня 2007 р.) [10; 15];
- прийнято за ініціативи професора Д. Брадлей (координатора програми "Назад до австралійського майбутнього" ("Backing to Australian Future") план модернізації системи вищої освіти Австралії. Заплановані планом зміни стосуються децентралізації системи вищої освіти; забезпечення конкурентноспроможності вищих навчальних закладів на світовому ринку освітніх послуг та виділення бюджетних коштів на розвиток стипендіальних програм для залучення на навчання осіб з малозабезпечених сімей (17 грудня 2008 р.) [13].

Як свідчить аналіз нормативних документів, Австралія, враховуючи вплив глобалізаційних процесів на розвиток національних систем освіти, взяла курс на створення системи вищої освіти, яка б зберегла свою цілісність, відповідала вимогам суспільства, мала гуманістистичне спрямування, і, водночас, була конкурентноспроможною на світовому ринку освітніх послуг. Глобалізація освітньої системи країни вимагає, по-перше, її інформаційно-комп'ютерної модернізації, а по-друге – взаємоузгодження світових світоглядних орієнтирів з національними духовними цінностями.

У контексті орієнтації на європейські стандарти, австралійській освітній системі притаманні такі риси європейської освіти, як багаторівневість і безперервність, доступність, ефективність та якість.

Встановлено, що австралійська система освіти базується на загальноосвітніх принципах:

- індивідуалізму, тобто особистісної орієнтації освітньої системи. У цьому розумінні освіта перестає виконувати функцію підготовки особистості до життя в майбутньому; вона репрезентує повноцінні форми теперішнього буття її учасників;
- національної самототожності освітніх систем. Основною умовою інтеграції австралійської освіти до європейського освітнього простору є розбудова національного. Його завдання, з одного боку, полягає у забезпеченні засвоєння цивілізаційних здобутків, а з іншого – у формуванні та утвердженні національної ідентичності особистості та її культурної самобутності.
- гуманізму, значущість якого у розвитку освіти засвідчує те, що XXI ст. ЮНЕСКО проголосило століттям освіти, а ООН – століттям Людини [1, с.68-71].

Загальні тенденції реформування освітньої системи Австралії в умовах глобалізації притаманні спеціальним напрямам освіти, в тому числі і соціальній освіті. Основні завдання процесу реформування системи вищої освіти в Австралії полягають у: сприянні трансверсарності, взаємопроникненню різних рівнів підготовки фахівців; розробці нових механізмів доступу до різних видів вищої освіти; удосконаленні моделей підготовки фахівців, в тому чисті і з соціальної роботи; вдосконаленні механізмів почергового навчання; сприянні подальшому розвитку системи вищої освіти.

Результати здійсненого нами дослідження дають підстави для виокремлення таких основних напрямів реформування системи соціальної освіти Австралії в контексті модернізації вищої освіти країни*: 1) спрощення процесу переміщення студентів, викладачів і науковців між інституціями, що надають освітні послуги; 2) посилення уваги до якості освітньо-професійних програм; 3) спрощення умов вступу у вищі навчальні заклади і працевлаштування* [16]; [18, с. 99-116].

Реалізація ідеї спрощення процесу переміщення студентів, викладачів і науковців між інституціями що надають освітні послуги (забезпечення мобільності) відбувається шляхом розвитку співпраці вищих навчальних закладів Австралії, Азії, Америки, Океанії та Європи; а також шляхом визнання дипломів, ступенів і кваліфікацій, організації навчального процесу за принципом неперервності, застосування європейської кредитно-трансферної системи як засобу підвищення рівня мобільності студентів.

Ратифікація Австралією Лісабонської конвенції (2002 р.), що передбачає співпрацю вищих навчальних закладів Австралії, Америки та Європи, в тому числі і в галузі соціальної освіти, призвела до зміни структури вищої освіти країни. Затвердження у 2003 р. Міністерством освіти, працевлаштування, професійної підготовки і молодіжної політики Австралії загальноприйнятої системи вчених ступенів (3+2+3) дозволило скоротити термін навчання за програмами бакалаврату з 4 років до 3 (винятком є освітньо-професійні програми бакалаврату з соціальної роботи, якими передбачено чотирирічний термін навчання) із розрахунком 180 кредитів ECTS (6 семестрів); магістратури з 3 до 2 років (120 кредитів ECTS, 4 семестри) і докторантури з 4-5 до 3 років [11].

Із внесенням змін у Закон "Про вищу освіту" в 2007 р., ав-

стралійські університети запропонували студентам нову систему навчання, побудовану за основними вимогами Болонської декларації. Вищі навчальні заклади країни, взявши курс на автономію, виокремили два ключових цикли навчання: студентський (доступеневий) та аспірантський (післяступеневий). Студентський цикл передбачає навчання за освітньо-професійними програмами бакалаврату, аспірантський – магістратури і докторантури. Освітні програми підвищення кваліфікації, перекваліфікації або отримання додаткової спеціальності є невід'ємним компонентом останнього циклу.

Із метою підвищення рівня мобільності студентів та професорсько-викладацького штату всі вищі навчальні заклади Австралії, в тому числі і Школи соціальної роботи, ініціювали запровадження єдиного міжнародного Додатку до диплома, який з 2005 р. отримують усі випускники австралійських університетів.

Додаток до диплома, що видається вищими навчальними закладами Австралії, розроблено відповідно до моделі, запропонованої Європейською комісією спільно з Радою Європи та ЮНЕСКО із урахуванням специфіки національної системи вищої освіти. Даний документ видається власнику диплома з метою надання додаткової інформації про навчальну інституцію, яка присвоює кваліфікацію; про зміст і обсяг освіти; особливості навчання; форми підсумкового контролю; академічні і професійні права особи, що ним володіє тощо. Додаток до диплома є гарантом якості знань і навичок випускника; забезпечує доступ до професійного та академічного навчання; інформує про права випускників відносно їх професійного статусу [5]. Це значно спрощує процедуру визнання австралійських кваліфікацій в Європейському регіоні.

У рамках спрощення процедури переміщення студентів, науковців та викладачів між вищими навчальними закладами Австралії та світу впроваджено єдину систему освітніх кваліфікацій.

В Австралії термін "кваліфікація" використовується для позначення довільного посвідчення, сертифіката або диплома, які засвідчують успішне виконання певної освітньої програми в конкретній предметній області [7]. У Законі "Про вищу освіту" (2003 р.) затверджено основні положення, наявність яких дозволяє отримати освітні кваліфікації: 1) наявність у фахівця відповідних професійних компетенцій та професійного досвіду; 2) документу, що підтверджує отримання освітньо-кваліфікаційного рівня в будь-якій із професійних галузей; 3) професійного досвіду (волонтерська діяльність, проходження польової практики, робота на штатній посаді тощо) [7]. У процесі дослідження встановлено, що випускник вищого навчального закладу Австралії, в тому числі і Школи соціальної роботи, володіючи певною кваліфікацією, може без труднощів працевлаштуватись у певній сфері професійної діяльності. Так, наприклад, вивчення у Школі соціальної роботи Мельбурнського університету таких навчальних предметів, як "Соціальна робота з групами", "Практична соціальна робота з громадою", "Практична соціальна робота з індивідами та сім'ями", "Людський ризик і групи ризику" допоможе випускникам бакалаврських програм вибрати правильний напрям своєї майбутньої діяльності і працевлаштуватись у соціальній установі, яка займається даною проблематикою.

Важливим підґрунтям для підвищення рівня мобільності учасників навчального процесу між навчальними інституціями Австралії і світовим співтовариством стало впровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) в систему освіти Австралії. Основними її цілями є: 1) досягнення відповідних стандартів європейської системи освіти; 2) попит на австралійські кваліфікації на світовому ринку освітніх послуг; 3) запровадження загальноприйнятої системи освітньо-кваліфікаційних рівнів; 4) впровадження стандартизованого Додатку до диплома; 5) підвищення рівня знань; 6) забезпечення "прозорості" освіти і взаємовизнання дипломів. Уніфікована кредитно-трансферна система дозволяє чітко визначити обсяги виконаної студентами роботи з урахуванням всіх видів навчальної і наукової діяльності [5; 6].

Варто відзначити, що Австралія націоналізувала Європейську кредитно-трансферну систему та розробила методику розрахунку педагогічного навантаження викладачів та студентів вищих навчальних закладів країни із розрахунком, що 1 австралійський кредит (EFTSU) дорівнює 60 європейським кредитам (ECTS) [5] .

Модернізація системи вищої освіти Австралії, в тому числі і соціальної, проявляється в упровадженні ідеї діяльності університету як корпорації нових знань та відкриттів. Університет стає головним соціальним інститутом сучасного австралійського суспільства. Як елітні вищі навчальні заклади, університети перебирають на себе нові функції: а) організації та проведення спільних міжнародних фундаментальних наукових досліджень; б) забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; в) розвитку загальної освіти [17].

В умовах модернізації системи вищої освіти в Австралії спостерігається тенденція трансформації вищих навчальних закладів в об'єднання, що стають центрами науково-дослідної роботи. Згідно з даними, поданими в Довіднику з організації роботи австралійських університетів (Australian University Handbook), станом на 2010 р. були укладені угоди про співробітництво між 24 вищими навчальними закладами країни. Зокрема, у "Групу з восьми" входять 8 університетів-лідерів австралійського освітнього простору; 5 навчальних закладів утворили "Союз австралійських технологічних університетів"; 6 – об'єдналися під назвою "Інноватори у науковій сфері"; 5 – заснували "Нову генерацію австралійських університетів" [8].

Другий напрям модернізації соціальної освіти в контексті реформування системи вищої освіти Австралії полягає в *посиленні уваги до якості освітньо-професійних програм та* реалізується через розширення доступу до вищої освіти та забезпечення якісного рівня підготовки кваліфікованих фахівців, в тому числі і з соціальної роботи.

Модернізація та "європеїзація" систем освіти вимагає від усіх учасників Болонського процесу, в тому числі й Австралії, розширення доступу до отримання вищої освіти. Основними цілями доступної освіти є: рівність (справедливість), відповідність та якість.

Побудова системи освіти Австралії за принципом "навчання протягом усього життя" спонукає вищі навчальні заклади до створення можливостей для навчання осіб, незалежно від їх віку і статусу (включаючи визнання попередньої освіти) та розширення доступу до навчання за освітньо-професійними програмами як доступеневого, так і післяступеневого циклів.

Аналіз нормативно-правових документів свідчить, що розширення доступу до вищої освіти в Австралії відбувається шляхом:

- збільшення кількості абітурієнтів вищих навчальних закладів;
- ранньої профорієнтації (курси допрофесійної підготовки);
- забезпечення об'єктивності вступних випробувань;
- упровадження нових форм навчання (дистанційна та інтенсивна) з використанням новітніх, інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі;
- існування значної кількості стипендіальних програм та грандів для студентів і молодих науковців;
- виділення коштів з державного бюджету на фінансування наукових досліджень [5; 6; 7].

Одним із пріоритетних завдань уряду Австралії на сучасному етапі є зробити вищу освіту доступною для малозабезпечених верств населення. Саме тому урядом країни за рахунок бюджетних асигнувань заплановано до 2020 р. збільшити на 20% кількість студентів, вихідців з бідних сімей, які навчатимуться у вищих навчальних закладах Австралії [11].

Реформування соціальної освіти в контексті модернізації вищої освіти Австралії спрямоване на трансформацію кількісних показників освітніх послуг у якісні. Як свідчать результати дослідження, даний трансформаційний процес базується на засадах:

- збереження, примноження і розвитку національної ідеї вищої освіти;
- функціонування вищої освіти за законами ринкової економіки та конкуренції в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем;
- децентралізації вищої освіти шляхом надання автономії університетам;
- підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних вирішувати професійні завдання в умовах інформаційного суспільства;
- постійного вдосконалення освітньо-професійних програм відповідно до суспільних змін;
- впровадження інноваційних технологій у навчальний процес;
- зміцнення навчально-методичної та матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів [4;15]; [18, С. 99-116]

З метою належного забезпечення якісних показників освітньої діяльності законодавство Австралії передбачає чіткий та прозорий механізм її регулювання, основним елементом якого є акредитація [5]. Акредитація освітньо-професійних програм в Австралії здійснюється галузево неурядовими організаціями за умови узгодження з Державною Акредитаційною Комісією. Так, наприклад, спеціально створена при Асоціації Соціальних Працівників Австралії комісія акредитує програми Шкіл соціальної роботи. За умови успішної акредитації програму та навчальний заклад, в якому вона функціонує, вносять в Реєстр визнаних та акредитованих освітніх інституцій (Register of Recognized Education Institution and Authorized Accreditation Authorities) [5].

На сучасному етапі в умовах децентралізованої системи управління вищою освітою Австралії акредитація є важливою ланкою регулювання рівня освіти та якості освітніх послуг. Оскільки вищі навчальні заклади Австралії працюють за принципом автономії, то первинна відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному з них. Місцеві органи самоврядування й уряд федерації здійснюють контроль за діяльністю університетів і їх структурних підрозділів та за якістю наданих ними освітніх послуг на федеральному рівні.

Для забезпечення якості та ефективності навчання у вищій школі в Австралії діють показники та критерії якості навчального процесу та діяльності вищих навчальних закладів, які розроблені за вимогами Міжнародного Стандарту Якості серії IS09000 [4]. При оцінці якості навчального процесу враховують чотири основних критерії, важливість яких виражена у відсотковому показнику:

- якість освіти − не нижче 10 %;
- кількість викладачів-професорів − не менше 40 %;
- участь професорсько-викладацького штату і студентів у здійсненні наукових досліджень − більше 40 %;
- кількість відмінників у навчанні відповідно до розміру навчального закладу − не менше 10 % [2].

Основними нормативними документами, які регулюють створення, діяльність, систему акредитації вищих навчальних закладів, присвоєння освітніх кваліфікацій, перевірку якості наданих послуг освітніми установами в Австралії на загальнодержавному рівні є: Національні протоколи від 21 березня 2000 р. [16]; Система австралійських кваліфікацій [5].

На сучасному етапі головним завданням навчальних установ в Австралії є забезпечення повноцінного фінансування, що слугує невід'ємною умовою створення доступної, якісної та прозорої системи вищої освіти. Саме з цією метою в Австралії запроваджено систему співфінасування вищої освіти, яка передбачає побудову партнерських взаємин вищих навчальних закладів та великих підприємств, бізнес-організацій, зацікавлених структур громадянського суспільства. Такий підхід дозволяє здійснювати підготовку фахівців на їх замовлення цілими колективами та групами із подальшим забезпеченням роботою.

Як свідчать результати нашого дослідження, держава також бере активну участь у фінансування структурних перетворень, що відбувається в системі вищої освіти Австралії. Так, станом на 2008 рік, уряд федерації виділив 1,6 більйона австралійських доларів на реалізацію радикальних реформ вищої освіти країни. У 2009 році дана сума була збільшена на 23% [14].

Актуальним питанням модернізації системи соціальної освіти в контексті реформування вищої освіти Австралії є *спрощення умов вступу у вищі навчальні заклади (Школи соціальної роботи) і працевлаштування випускників.*

Австралія займає четверту позицію в світі (після США, Великої Британії та Німеччини) за рівнем розвитку системи освіти та якістю освітніх послуг [2].

Автономність австралійських університетів дозволяє їм самостійно визначати кількість абітурієнтів та політику їх відбору. Кожен окремий навчальний заклад, залежно від своїх можливостей, самостійно визначає кількість місць для зарахування вступників. Однак, Міністерство освіти, працевлаштування, професійної підготовки і молодіжної політики Австралії, на федеральному рівні має право заборонити університетам прийом на певну спеціальність за умови надлишкової кількості фахівців даного профілю на ринку праці.

Принцип вільного вступу в університет, що є характерним для Австралії, дозволяє кожному бажаючому, за наявності у нього Сертифікату про закінчення школи, або його еквівалента, стати студентом вищого навчального закладу. Окремі університети висувають додаткові вимоги до абітурієнта: наявність досвіду роботи, проходження співбесіди на визначення професійної придатності або складання додаткових іспитів. Одним із головних критеріїв, який враховуються при зарахуванні в університет є оцінка, що виставляється після закінчення школи – "Рейтинг для вступу у вищий навчальний заклад". Її особливістю є те, що вона одночасно є і оцінкою шкільної державної підсумкової атестації і результатом вступних випробувань у вищий навчальний заклад.

Ознайомлення з організацією навчального процесу в сучасних австралійських університетах свідчить, що в країні існує суворий відбір контингенту на окремі спеціальності. Мотивоване залучення студентів до навчання є індикатором успіху навчального закладу. Так, наприклад, проведення Школами соціальної роботи співбесіди на визначення професійної придатності абітурієнта дозволяє кваліфіковано підійти до вибору претендентів на навчання за певною освітньо-професійною програмою.

В умовах економічних, політичних, соціальних змін, що відбуваються в австралійському суспільстві, вища освіта покликана надавати студентам сучасні знання, формувати вміння та навички, які є необхідними для професійного розвитку. Основною метою вищих навчальних закладів Австралії є підвищення рівня початкових кваліфікацій, підтримка та оновлення кваліфікованих кадрів завдяки тісній співпраці навчальних закладів із професійним середовищем. Це дає змогу зрозуміти перспективи в освітній сфері, поліпшити надання і доступність послуг, сприяє працевлаштуванню випускників. Проходження практичної підготовки, що передбачає активне залучення практиканта до сфери професійної діяльності, дозволяє вдосконалити не тільки професійні навички, але й визначити місце майбутнього працевлаштування випускника.

Висновки. Як свідчать результати проведеного дослідження, австралійський досвід модернізації системи вищої освіти у контексті глобалізації освітнього простору, відповідно до вимог XXI ст. є актуальним і для України, яка переживає переломний момент у розвитку своєї освітньої системи.

Література і джерела

1. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К.: ІВЦ "Видавництво Політехніка", 2003. – 195 с.
2. Освітній портал. Рейтинги системи оцінки якості університетів світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 29.10.2010: − <www.osvita.org.ua/abroad/articles/22.html>. – Загол. з екрану. – Мова анг.
3. Australian Bureau of Statistics. Education Services for Students. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 11.08.2010: − <http://www.abs. gov.au/websitedbs/cashome.nsf/4a256353001af3ed4b2562bb00121564/20ab1c5b0d872790ca2572fe001e2ad9!OpenDocument>. – Загол з екрану. – Мова англ.
4. Astralian Government. Department of Education, Science and Training. The Bologna Process and Australia: Next Step [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 30.10.2010: − <www.dest.gov.au/nr/rdonlyres/d284e32f-98dd-4a67-a3c2-d5b6f3f4 1622/9998/bolognapaper.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade. – Australia in Brief [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 06.03.2007: − <http://www.dfat.gov.au/aib/history.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Australian Standard Classification of Occupations (ASCO) Second Edition, 1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 04.04.2009: − <http://www.abs.gov.au/Ausstats/abs@.nsf/0/C684DD00C99A1ADECA25697E0018508A?opendocument>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Australian University Handbook 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 14.10.2010: − <http//www.universitiesaustralia.edu.au/documents/publications/corporate/Australia_University_Handbook_2007_complete.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Astralian University Quality Agency [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 09.09.2010: − <www.auqai.edu.au>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Bachelor of Social Work. Distance [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.08.2010: − <http://www.csu.edu.au/courses/undegraduate/social_ work_ wagga/index.html>. – Загол з екрану. – Мова англ.
10. Bologna Seminar Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. Council of Europe Headquarter, 11 – 12 October. – Strasbourg, 2007. – P.44.
11. Brennan T. New community. Problems and policies / T. Brennan. – Sydney: Angus and Robertson, 1973. – 405 p.
12. Higher Education. Australian Qualifications Framework [Електронний ресурс]. – Режим доступу:15.02.2009: − <http://www.aqf.com.au>. – Загол з екрану. – Мова англ.
13. Higher Education. Coordination, Accreditation and Quality Assurance [Електронний курс]. – Режим доступу: 24.02.2008: − <http://www.dest.gov.au>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
14. Higher Education. Studies in Australia. Course and qualifications [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 11.04.2009: − <http://www.studiesin australia.com/higher_education>. – Загол з екрану. – Мова англ.
15. Kennedy K. S. Australian welfare history: Critical essays / K. S. Kennedy. – South Melbourne: Macmillan. – 1985. – P. 7-8.
16. O'Connor I. Who drives social work education in Australia? / I. O. Connor. – Auckland: New Zealand School of Social Work Conference, 1997. – № 9 (13 September). – P. 23−26.
17. Possible Futures for Social Work with Children and Families in Australia? The United Kingdom and the United States [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 16.02.2009: − <http://www.informationworld.com/smpp/content~content= a903113257~ db=all~jumptype=rss>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
18. RMIT University. Social Science and Planning. Doctor of Philosophy [Електронний ресурс].– Режим доступу: 06.12.2009: − <http://www.rmit.edu.au/browse;ID=DR040>. – Загол з екрану. – Мова англ.

Аннотация. В статье проанализированы системна реформации в области высшего социального образования Австралии и основные направления ее модернизации; освещены базовые преобразования, совершаемые в образовательной системе страны, определены характерные черты австралийской системы образования и раскрыты принципы, на которых она базируется.

Ключевые слова: социальное образование, модернизация, конкурентоспособность, высшее образование.

Annotation. The system of reformation in higher Social Education in Australia and the main directions of its modernization have been observed in this article; it has been shown the basic transformations that were committed in the educational system, defined the characteristics of the Australian education system and reveals the principles by which it is based.

Key words: social education, modernization, competitiveness, higher education.

УДК 159.94 (075)

ВПЛИВ СПІЛКУВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, НА РОЗВИТОК ЇЇ ВНУТРІШНЬОГО, СУБ'ЄКТИВНОГО СВІТУ, НА РОЗШИРЕННЯ І ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО І ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Смук Оксана Тарасівна
м.Ужгород

У сучасній психології загальноприйнятою є думка, що неможливо досліджувати розвиток і функціонування людського суспільства, розвиток і функціонування особистості, не звертаючись до поняття спілкування, не інтерпретуючи це поняття тим чи іншим чином, не аналізуючи його конкретних форм і функцій в тих чи інших соціальних та історичних умовах.

Ключові слова: психічний розвиток, спілкування, суб'єктивний світ, психологічний досвід.

Розвиток спілкування один із основних показників розвитку особистості. Дана проблема протягом десятиліть займає одне з центральних місць у психологічних дослідженнях, у ряді яких можна виділити декілька взаємопов'язаних напрямків: роль мови в психічному розвитку дитини (Л.Виготський, А.Запорожець, А.Леонтьев, А.Лурія, С.Рубінштейн, А.Люблінська); закономірності розвитку і становлення мови та окремих її сторін (Л.Виготський, А.Гвоздєв, Р.Левін, А.Лурія, Г.Ляміна, В.Лубовський, А.Маркова, Ж.Піаже, Г.Розенгарт-Пупко,

Н.Швачкін); особливості розвитку мови у дітей з проблемами у розвитку (Ю.Гаркуша, Є.Вінарська, Р.Лалаєва, Н.Серебрякова, А.Максаков, Є.Мастюкова, С.Миронова, Ф.Сохін); проблеми спілкування дітей даної категорії і характер впливу навчання на них у даному напрямку (В.Ветрова, М.Лісіна, Ю.Некрасова, Є.Смірнова, Т.Ушакова, А.Рузская та ін.) [1].

Спілкування−„ складний багатогранний процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжений потребою у спільній діяльності і включає у себе: обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини. Відповідно у спілкуванні розрізняють три сторони: комунікативна, інтерактивна та перцептивна" [2, с.231].

В психологічній науці встановлено, що міжособистісні відносини зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці (А.Запорожець, М.Лісіна, Е.Смірнова, Д.Ельконін) [3; 4; 5; 6]. З самого народження дитина живе серед людей і вступає з ними у різні відносини.

У віковій психології теоретично обґрунтована концепція, в рамках якої психічний розвиток дитини розуміється як процес присвоєння суспільно-історичного досвіду, а спілкування з дорослими−як необхідна і специфічна умова його розвитку. В процесі спілкування у дитини формуються специфічні для людини види психічної і практичної діяльності (вищі психічні функції), які, на думку Л.Виготського [7], складаються спочатку у вигляді відносин і тільки потім стають психічними функціями особистості. Експериментальним підтвердженням стали дані вітчизняних і зарубіжних дослідників про негативний вплив дефіциту спілкування з дорослими на розвиток дітей (І.Дубровіна, Р.Заззо, М.Лісіна, Й.Лангмаєр, З.Матейчик, В.Мухіна, А.Прихожан, Н.Толстих та ін.), ролі спілкування з дорослими в соціально-особистісному та інтелектуальному розвитку дитини раннього і дошкільного віку (Н.Авдеева, І.Дмітрова, Г.Капчеля, Е.Смірнова та ін.) [4]. Ці дослідження дозволяють уявити спілкування з дорослими як джерело і рушійну силу психічного розвитку в онтогенезі, як наскрізний механізм зміни провідного виду діяльності.

Спілкування і особистість можуть розглядатись по відношенню один до одного і як фактори взаємовпливу. В такому випадку спілкування варто розглядати як фактор життєдіяльності особистості і, навпаки, особистість, у якості фактора спілкування.

Функції спілкування у якості фактора особистості надзвичайно різноманітні. Передусім спілкування є глибокою потребою особистості, і відповідно, умовою і засобом її задоволення. За межами спілкування не можуть бути задоволені такі потреби особистості, які пов'язані з її потягом до самореалізації, самовираження і самоствердження. Спілкування − це спосіб і умова соціального розвитку особистості і її ефективного функціонування. Це було доведено у багаточисленних дослідженнях синдрому госпіталізму у дітей, які виховуються в дитячих будинках: відсутність повноцінного спілкування ставало причиною відставання цих дітей як у когнітивному, так і в мовленнєвому розвитку. Спілкування стає ніби „наскрізним механізмом" зміни ведучої діяльності у дітей, реалізації потенційних можливостей і розвитку всієї психічної сфери дитини. Спілкування суттєво впливає на розвиток всіх психічних процесів і станів: покращує засвоєння і відтворення інформації, підвищує активність мислення.

Спілкування необхідна умова формування кожної особистості. Без спілкування не виникло і не могло б існувати людське суспільство. В розвитку особистості важко переоцінити роль спілкування. Даний феномен неодноразово доводився в теоретичних і емпіричних дослідженнях багатьох авторів: А.Запорожця, М.Лісіною, Т.Репіною, Е.Смірновою, Д.Б.Ельконіним та іншими вченими [3; 4; 5; 6,]. Спілкування має величезний вплив на формування особистості, на розвиток її внутрішнього, суб'єктивного світу, на розширення і збагачення соціального і психологічного досвіду.

С.Рубінштейн відмічав, що „дитина відкриває не загальний теоретичний принцип; вона практично оволодіває−при допомозі дорослих−новим, у самій своїй основі соціальним, способом спілкування, опосередкованим словом. Вона дізнається, що через слово можна вказати на річ, звернути на неї увагу дорослих, отримати її... При цьому дитина починає користуватись відношенням слова до предмета який воно означає, теоретично ще не усвідомивши його....Теоретичне осмислення здійснюється протягом цілого ряду років розумового розвитку дитини" [8].

Прихильники нативіської теорії (І.Хомскій, Е.Леннеберг, Дж.Міллер) вказують на розвиток мови як на особливу вроджену людську потребу. Момент виникнення мови і подальше її вдосконалення вони пов'язують з розвитком структури організму. Значення зовнішнього середовища для розвитку мови, умов, що оточують дитину, не беруться до уваги. Т.Бауєр відмічав, що, нативісти песимістично відносяться до питання про можливості удосконалення людини" [6], оскільки знання і навички, на їх думку полягають у самій структурі організму. Проте, загальновідомо, що мова генетично не передається, наслідується тільки схильність до неї у вигляді органів мови, слухового апарату. Крім того, прихильники цієї теорії не звертають увагу на той факт, що діти чують мову дорослих які їх оточують, але тим не менш, можна спостерігати затримку мовленнєвого розвитку навіть у тих дітей, з якими дорослі багато спілкуються, але не дають можливості дітям висловити своє прохання в словесній формі.

В рамках когнітивної психології виникнення мови у дітей пов'язується з наявністю вроджених схем „чутливих до вираження емоцій і інтенцій", які можуть бути основою для наступного формування схем сприйняття мови [9]. Утворення схем, специфічних для сприйняття артикуляційних структур, типових для певної мови, У.Найссер пов'язує з розгортанням перцептивної активності, тобто, дитина може придивлятись до рухів матері, прислухатись до її голосу, торкнутись до неї рукою та інше. З часом дитина навчиться впізнавати ці структури як знайомі. На думку У.Найссера дитина знає, що мовленнєві звуки позначають як події так і об'єкти. Але „повинна існувати така стадія розвитку, коли відбувається включення назв речей в сам процес їх сприйняття. Схема об'єкта включає в себе підсхему для вокалізації і підсхему для зорового обстеження, і ця схема одночасно мотивує обидві активності" [9]. Розкриваючи свою концепцію становлення мови, У.Найссер наголошує на значній ролі дорослого, зокрема матері, у формуванні комунікативних здібностей дитини. Мова дорослого надзвичайно цікавить немовлят, і, проявляючи цей інтерес, вони постійно дивляться на обличчя людини яка промовляє певну інформацію, цікавляться кожним рухом дорослого (наближення, посмішка, жести...).

Розвиток мови, на думку дослідників, обумовлений тими знаннями, які дитина отримує від дорослого. Роль дорослого дійсно вагома у загальному психічному розвитку дитини, і конкретно у вербальному, але кількісне збільшення знань, які дитина отримує від дорослого, не пояснює факт переходу до власної активної мови.

Опираючись на погляди Л.Виготського, А.Запорожця, А.Леонтьєва, А.Лурії, Д.Ельконіна можна зробити висновок, що розвиток вищих психічних функцій відбувається в ході засвоєння дитиною суспільно історичного досвіду, накопиченого людством, в процесі діяльності дитини по відношенню до предметів і явищ оточуючого світу. Така діяльність дитини формується у практичній і в мовленнєвій взаємодії з людьми у спільній діяльності з ними [9]. Як відмічав А.Леонтьєв, оволодіння мовою складає „ важливу умову" розумового розвитку дитини, так як, „ зміст історичного досвіду людей, досвід їх суспільно-історичної практики закріплюються не тільки у формі матеріальних речей, він узагальнюється і відображається у словесній формі. Саме в цій формі перед дитино виступає багатство накопичених людством знань, понять про оточуючий світ" [5].

З цих позицій мова виступає, перед усім, засобом соціального спілкування, і первинною функцією мови є комунікативна

функція, „ функція повідомлення, соціального зв’язку, вплив на оточуючих, як зі сторони дорослого, так і зі сторони дитини. Таким чином первинна мова дитини чисто соціальна...” [5].

Л.Виготським була висловлена думка про діяльнісний підхід до розуміння проблеми розвитку психіки, яка надалі була розроблена у працях С.Рубінштейна [8], А.Леонтьєва [5], А.В.Запорожця, Д.Ельконіна [6]. Зокрема, в роботі А.Запорожця, Д.Ельконіна, в рамках діяльнісного підходу до розвитку мови в онтогенезі, було підкреслено, що мова – це складна система засобів, які використовуються для спілкування і вироблені людством у ході історичного розвитку. Мова є для дитини такою ж дійсністю як і всі інші предмети. Важливу роль у розвитку мови в онтогенезі Д.Ельконін відводить предметній діяльності, етапу співробітництва дитини з дорослим [6]. Цей погляд Д.Ельконіна уточнює Г.Шмідт, який, не заперечуючи ролі предметної діяльності, все ж вважає, що оволодіння дитиною мовою не є „епіфеноменом предметної діяльності”. В процесі становлення мови „переплітаються і підтримують взаємно один одного соціальна орієнтація, емоційні зв’язки, сприйняття мови, когнітивна переробка мовленнєвої інформації (засвоєння правил) і результати розвитку мови з зворотніми сигналами із соціального середовища” [6].

Ця думка не є новою. Вона була вже висловлена у роботах М.Лісіної [3] і співробітників лабораторії психічного розвитку і виховання дітей дошкільного віку. У цих роботах підхід до розвитку мови в онтогенезі у процесі спілкування набув подальшого розвитку.

Дитина раннього віку проявляє свої інтереси у трьох основних напрямках: інтерес до мами або до людини яка піклується про неї, до вивчення оточуючого простору, до оволодіння новими руховими навичками. У спілкуванні з дорослим дитина не просто спостерігає за ним, а намагається привернути і утримати її увагу, особливо коли виконання якогось завдання викликає труднощі.

Значну роль у формуванні майбутніх стосунків між дитиною та іншими людьми відіграє характер взаємодії дитини і дорослих у період раннього дитинства. Саме в цей період формується рання дитяча прив’язаність. Вважають, що для повноцінного розвитку дитини необхідна тісна взаємодія з однією людиною, зазвичай з мамою − це дає дитині почуття впевненості та захищеності. Якщо ці стосунки носять емоційно позитивний характер, то у дитини формується рання дитяча прив’язаність. Прив’язаність можна визначити як емоційний вид спілкування, для якого характерна позитивна установка на об’єкт прив’язаності та залежністю від нього. Прив’язаність − це форма емоційної комунікації, яка базується на задоволені дорослими потреб, що формуються в дитини потреби в безпеці та любові. Рання дитяча прив’язаність є необхідною умовою повноцінного розвитку дитини і відіграє неоціненну роль у формуванні дитячої особистості. Прив’язаність дитини до мами формується поступово в процесі взаємодії дитини і дорослого.

Результати лонгитюдного дослідження яке провели американські психологи [10], довели вплив ранньої дитячої прив’язаності на формування багатьох позитивних якостей особистості і рис характеру. Так, діти, для яких характерна надійна прив’язаність у віці 18 місяців, пізніше (з двох і п’яти років) краще вміли користуватись іграшками та вільніше спілкувались з ровесниками, ніж інші діти. В період навчання у початковій школі діти з високою мірою прив’язаності проявляли більшу наполегливість у навчанні і більш ефективно взаємодіяли з однокласниками. Ці діти вирізнялись вищим рівнем розвитку пізнавальних процесів і проявляли високий інтерес до самостійної дослідницької діяльності.

Крім виключної форми прив’язаності (прив’язаності до мами) існує ще й кількісна форма прив’язаності, яка виникає у тому випадку якщо за дитиною доглядає відразу декілька людей. Така форма прив’язаності також позитивно впливає на психічний розвиток дитини. В любому випадку тісні емоційні контакти дитини з певною людиною будуть сприяти становленню більш ефективної взаємодії підростаючої людини з оточуючим середовищем та людьми.

М.І.Лісіна виділяє форми спілкування які характерні для дітей раннього віку:

- Ситуативно-особистісне спілкування. Воно характерне для немовлят і для дітей раннього віку. Це, як правило, взаємодія дитини і дорослого. Перед усім дитина потребує емоційного контакту;
- Ситуативне-ділове спілкування. Ця форма спілкування виникає тільки у ранньому віці. У дитини виникає потреба не тільки в емоційному контакті з мамою, а й у співробітництві. Дитина освоює простір, знайомиться з новими предметами, і дорослий допомагає їй у цьому, показує як можна діяти з іграшками, предметами побуту та ін. [3].

У дитини після 1,5 років з’являється потяг до самостійності, але дитина все ще не може обійтись без допомоги дорослого у освоєнні нових предметів і нових видів діяльності. Поступово спілкування між дорослим і дитиною перестає бути домінуючим типом діяльності, але роль його ще дуже вагома. Спілкування виступає як засіб здійснення предметної діяльності. Діловий мотив стає головним мотивом спілкування. Якщо спілкування з дитиною є обмеженим, це може негативно вплинути на загальний розвиток і на розвиток мови. Якщо дорослі намагаються випередити любе прохання малюка, виражене невербально, у дитини також не буде мотиву до оволодіння навичками мовленнєвої взаємодії [6].

У цей період мова дорослого особливо приваблює увагу дитини. Вони з задоволенням слухають все про що говорять старші між собою, з великим задоволенням слухають казки або вірші, які їм розповідають.

Таким чином, фізичний, когнітивний та емоційний розвиток дитини залежить від характеру взаємодії з дорослим.

Потреба у спілкуванні з ровесниками, на думку М.Лісіною, Є.Смірнової та інших, виникає у дитини з півтора року [4]. Взаємодію дітей цього віку, як вважає Є.Смірнова, уже можна назвати спілкуванням на основі наступних критеріїв:

- прояв уваги та інтересу до ровесників;
- емоційне відношення до ровесників;
- намагання заволодіти увагою ровесника;
- чутливість до вчинків ровесників.

Спілкування дітей раннього віку відбувається за допомогою різноманітних дій, аналіз яких дозволив М.І.Лісіній виділити чотири основні категорії [3]

1. Відношення до ровесника як до „ цікавого об’єкту”. Дитина розглядає ровесника, його одяг, обличчя, підходить близько до нього. Такі дії проявляються і по відношенню до других дітей, і до дорослих, і навіть до не одушевлених предметів.
2. Дії з ровесниками як з іграшкою. Зазвичай ці дії носять безцеремонний характер. Причому небажання „ іграшки” взаємодіяти зовсім не цікавить дитину, ровесника можуть схопити за волосся, за ніс, торкатися обличчя. Така форма взаємодії у спілкуванні з дорослим уже не зустрічається.
3. Наступна категорія дій−це спостереження як за дорослими так і за дітьми та наслідування їм.
4. Емоційно забарвлені дії, характерні тільки для взаємодії дітей один з одним. Ця категорія дій є специфічною для дитячого спілкування і, як правило, не використовується при контактах „дорослий – дитина”. Діти разом стрибають, сміються, падають на підлогу і кривляються. До цієї категорії відносяться і негативні дії: діти лякають один одного, сваряться, деруться.

Таким чином, якщо для дітей 1-1,5 років характерне відношення до ровесника як до об’єкту дій. То ближче до 3 років все частіше можна спостерігати суб’єктивний підхід у взаємовідносинах з ровесниками. Після 1,5 років поведінка дитини стає не такою безцеремонною.

В.Каган відмічає, що з 1,5 річного віку діти починають боятись незнайомих дітей. Вони можуть перестати гратись, почати ховатись за маму і навіть плакати при наближенні інших дітей. До 2−2,5 років тривога при зустрічі з іншими дітьми зникає.

Спільні дії між дітьми другого року життя, ще не носять постійний характер, вони виникають спонтанно і швидко припиняються, так як діти ще не вміють домовлятись один з одним і враховувати інтереси обох сторін. Часто причиною конфлікту може виступати іграшка. Тим не менше інтерес до ровесника поступово наростає.

Приблизно у 1, 5 роки відбуваються значні зміни у спілкуванні між дітьми. Є.Смірнова підкреслює, що „ дії з ровесниками як з не одушевленими предметами ідуть на спад, швидко зростає доля ініціативних актів, розрахованих на те щоб зацікавити собою свого ровесника, одночасно загострюється і чутливість дітей до того як до них відносяться їх однолітки" [4].

До кінця другого року життя діти вступають у спільну ігрову діяльність, яка приносить їм велике задоволення. Слід відмітити, що іграшки і предмети, що знаходяться біля дітей які спілкуються, відволікають їх від цього процесу і знижують ефективність комунікаційного процесу.

На третьому році життя спілкування між дітьми активізується. Особливості цього спілкування − „яскрава емоційна забарвленість", безпосередність, відвертість. Для більшості спільних ігор характерне наслідування один одного.

На думку багатьох вчених, діти з раннього віку починають цікавитись один одним, вчаться виражати свої почуття, починають змагатись один з одним [3; 4; 5; 6; 7].

„Становлення спілкування дітей з ровесниками, відмічає Є.Смірнова, − розтягується на два довгих роки..." [4].

Спілкування являє собою ніби „наскрізний механізм" зміни ведучої діяльності у дітей, реалізація потенційних можливостей і розвитку всієї психічної сфери дитини [4]. Спілкування має також суттєвий вплив на розвиток всіх психічних процесів і станів: покращується засвоєння і відтворення інформації, підвищується активність мислення. Спілкування є спосіб і умова соціального розвитку особистості та її ефективного функціонування. Це було доведено у багатьох дослідженнях синдрому госпіталізму у дітей, які виховуються у різних інтернатних закладах: відсутність повноцінного спілкування приводить до відставання як в когнітивному так і в мовленнєвому розвитку.

Всебічна розробка проблеми спілкування була зроблена В.Мясищевим при дослідженні патогенетичної теорії неврозів.

Обґрунтовуючи методологію своїх наукових побудов, В.Мясищев відмічав, що при вивченні вищих форм людської психіки, виступаючи функцією мозку, тобто функція частини організму, є тією стороною, через яку здійснюється вся різноманітність впливів на організм зовнішнього світу, і перед усім – соціальної дійсності.

Торкаючись безпосередньо особистісних детермінант, він конкретизує це положення наступним чином: „Вплив зовнішнього світу−індивідуально-соціальний досвід, формує складні динамічні системи функціональні утворення мозку, які у людини в її соціально-психологічній стороні обіймаються поняттям особистості" [9]. Виходячи із цього, можна зробити висновок, що позначена індивідуальна система залежить від соціального оточення.

При дослідженні проблеми спілкування необхідно відмітити роботи Л.Виготського (1983). Розроблена ним концепція культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій опирається на ідею розвитку. Сам процес культурного розвитку,--вважає Виготський,-- потрібно розуміти як зміну основної вихідної структури і виникнення на її основі нових структур" [7]. Результати експериментів, які проводились як на нормальних так і на аномальних дітях, дозволили Л.Виготському по-новому інтерпретувати проблему розвитку психіки. Л.Виготський вводить поняття „психологічна система", елементами якої виступають взаємопов'язані психічні функції. Розвивається вся психологічна система в цілому, а не окремо взяті функції, хоча в процесі цього розвитку співвідношення цих функцій змінюється. Цей висновок Л.С.Виготського поряд з онтопсихологічним підходом Б.Ананьєва стали основою для створення його учнем Д.Ельконіним концепції вікової періодизації розвитку психіки. Згідно концепції Л.Виготського, кожна вища психічна функція спочатку зароджується у спілкуванні, потім інтеріоризується і переходить у внутрішній план. Виготський вказує: „Ми можемо сформулювати загальний генетичний закон культурного розвитку у наступному вигляді: будь-яка функція у культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі у двох планах, спочатку в соціальному, потім психологічному, потім всередині дитини як категорія інтрапсихічна" [7]. Таким чином, основним положенням відносно спілкування і його ролі у розвитку психіки виділяють наступне: спілкування генетично передує виникненню вищих психічних функцій і визначає їх структуру, яка в свою чергу, визначає їх прояви−як знову відкритих на спілкування, при цьому носіями структурних новоутворень, які викликаються процесом спілкування, є знаки−елементи прихованих, сформованих у ранньому онтогенезі структур людської психіки. Л.Виготському належить виділення тріади основних видів діяльності (праці, пізнання і спілкування), яка отримала подальше обґрунтування у працях Б.Ананьєва.

Погляди Л.Виготського були розвинуті у працях його учня А.Леонтьєва (1972). В історії вітчизняної психології А.Леонтьєв, поряд із С.Рубінштейном, відомий як ще один із засновників діяльнісного підходу. Досліджуючи проблему спілкування з точки зору цього підходу, А.Леонтьєв розглядає спілкування як одну із сторін діяльності, виходячи з того, що спілкування або у відкритому, або у прихованому вигляді присутнє у любому виді діяльності. Спілкування „ не як індивідуальний, а як соціальний феномен", розглядався вченим, вважаючи його умовою любої діяльності людини [9]. Це не означає, що спілкування у всіх випадках виступає самостійним видом діяльності. Важливо, що воно може бути таким, хоча може виступати і як компонент, складова частина (і одночасно умова) іншої не комунікативної діяльності. Аксіомою, на думку А.Леонтьєває „по-перше його інтенціональність (наявність специфічної цілі, самостійної або підпорядкованої іншим цілям; наявність специфічного мотиву); По-друге, його результативність−міра співпадання досягнутого результату з наміченою ціллю; по-третє, нормативність, яка виражається, перед усім у факті обов'язкового соціального контролю за протіканням і результатами акту спілкування" [9]. А.Леонтьєв підкреслював роль спілкування як засобу соціалізації особистості, як умова розвитку мислення. У своїй роботі „ Проблеми розвитку психіки" він вказував: „ На даний момент наука має достатньо достовірних фактів, які свідчать про те, що якщо діти з самого раннього віку розвиваються поза суспільством і створених суспільством явищ, то вони залишаються на рівні розвитку тварин... У них не тільки не формується мова і мислення, навіть рухи нічим не нагадують людські: достатньо сказати, що вони не набувають навіть властивої людям вертикальної ходи" [9].

Аналізуючи проблему спілкування як об'єкта сучасного психологічного дослідження, на увагу заслуговує дисертаційна робота. І.Залюбовського який у своєму дослідженні „Філософський аналіз проблеми спілкування в умовах сенсорної недостатності" (1981) вказує, що в умовах нормального розвитку при наявності каналів зв'язку (органів відчуттів) процес спілкування людини з зовнішнім світом відбувається непомітно. Однак, при відсутності або порушенні одного або декількох каналів зв'язку цей процес стає специфічним. Процес спілкування при цьому характеризується тим, що в умовах сенсорної недостатності людина використовує інші засоби спілкування, ніж при наявності всіх каналів зв'язку з оточуючим світом, наприклад, мову жестів, сурдотехнічну апаратуру при глухоті або Брайчевський шрифт і тифлотехнічні засоби при сліпоті.

Аналіз спілкування як діяльність дозволив М.Лісіній співста-

вити спілкування з іншими видами діяльності людини, зрозуміти місце спілкування у їх системі і в кінцевому результаті визначити зв'язок спілкування з загальною життєдіяльністю індивіда. Спираючись на концепцію суб'єктно-об'єктної парадигми, було складено уявлення про структуру і про його зміст на різних етапах раннього і дошкільного віку. Було виділено чотири форми спілкування дітей з дорослими: ситуативно-особистісне, ситуативно-ділове, поза ситуативно-пізнавальне, і поза ситуативно-особистісне. Спілкування дитини з дорослими і з ровесниками розглядалось школою М.Лісіної як два різновиди однієї і тієї ж комунікативної діяльності. Фактором який об'єднує ці дві різні сфери спілкування дитини − є предмет спілкування, яким у обох сферах виступає людина як партнер по спілкуванню. Спілкування з дорослим є первинним по відношенню до спілкування з ровесниками і фактично визначає розвиток і особливості контактів з дітьми. Особливе місце у цьому процесі займає період дошкільного дитинства.

М.Лісіна приходить до висновку, що „протягом дошкільного дитинства спілкування дитини з ровесниками поглиблюється і набуває позаситуативного характеру. У ході спільної діяльності формується вибіркова прив'язаність дошкільнят одне до одного. Основою для їх виникнення стає задоволення потреби дитини у спілкуванні з ровесниками" [3]. Дошкільнята надають перевагу ровесникам які задовольняють їх потребу у доброзичливій увазі, далі−це товариші які виконують програму ігрового співробітництва і співпереживання. У ході спільної діяльності формується вибіркова прив'язаність дітей один до одного.

Вивчення рівня динаміки параметрів розвитку спілкування у дітей з ровесниками і з дорослими було проведено Л.Мітєвою (1985, 1990). У всіх вікових групах спілкування з дорослими частіше носить позаситуативний і позадіяльнісний характер, у той час як у спілкуванні з ровесниками надають перевагу діловим контактам, хоча з віком кількість особистісних контактів значно збільшується. У старшому дошкільному віці відбувається зближення показників які виділяються у двох сферах спілкування у результаті різкого збільшення позаситуативних і позадіяльнісних висловлювань, адресованих ровеснику. До аналогічних висновків приходить у своїх дослідженнях Р.Терещук, доводячи, що до шести років у дитини уже сформовано складний образ його ровесника, категорії вибору партнера якому надається перевага. Наслідком такого розвитку сфери спілкування з ровесниками стає збільшення чутливості до звернень ровесників, намагання виробити з партнером узгодженого відношення до оточуючих предметів і явищ, тобто виникає потреба в особистісних, позадіяльнісних контактах.

С.Харін (1998) вивчав розвиток форм спілкування з дорослими у дітей першого півріччя життя і прийшов до висновків, що „ розвиток спілкування з дорослими у дітей першого півріччя життя носить стадіальний характер і проходить три етапи. На першому етапі здійснюється становлення комплексу пожвавлення, який служить формою відповіді дитини на звернення до неї дорослого. Останній починає виступати для дитини у якості партнера по спілкуванню. Другий етап характеризується розширенням комунікативних можливостей дитини, що дозволяє дорослому організувати взаємодію за допомогою дистантних звернень. На даному етапі дитина засвоює зв'язок між типом звернення дорослого і характером власних дій-відповідей. На третьому етапі дитина починає переживати емоційно позитивний стан від одного вигляду дорослого" [9].

Досвід спілкування займає особливе місце в структурі комунікативної компетентності особи. З одного боку він соціальний та включає інтеріоризовані норми та цінності культури, з іншої−індивідуальний, оскільки базується на індивідуальних комунікативних властивостях та психологічних подіях, пов'язаних з спілкуванням в житті особи. Динамічний аспект цього досвіду складають процеси соціалізації та індивідуалізації, які реалізуються у суспільстві, забезпечують соціальний розвиток людини, а також адекватність її реакцій на ситуацію спілкування та їх своєрідність

Експериментальні роботи виконані, під керівництвом М.Лісіної, показали, що спілкування у дітей розвивається в процесі зміни декількох якісно своєрідних форм комунікативної діяльності. Кожна з них характеризується особливим змістом потреби у спілкуванні, відображає певний рівень розвитку діяльності спілкування з дорослим.

Форми спілкування як вікові нормативи комунікативного розвитку дитини.

Ситуативно-особистісна форма спілкування (перше півріччя дитини). Основна потреба дитини у спілкуванні − потреба в увазі і доброзичливому ставленні дорослого. Мотиви спілкування немовляти−особистісні. Засоби спілкування−експресивно-мімічні.

Ситуативно-ділова форма спілкування (6 місяців−3 роки). Вона характеризується потребою у співробітництві, діловими мотивами. Основні засоби спілкування−функціонально перетворені предметні дії, ситуативна мова.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування (3−5 років). Основна потреба у спілкуванні−бажання визнання і поваги зі сторони дорослого. Дана форма характеризується пізнавальними мотивами і мовленевими засобами.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування (5−7 років). Ця форма є вищим досягненням комунікативної діяльності у дошкільному віці. Основна потреба у спілкуванні−намагання знайти взаєморозуміння і повагу зі сторони дорослого. Ця форма характеризується особистісними мотивами і мовленнєими засобами.

Кожна нова форма нашаровується на попередню, а відповідно, їх перетворює, але не відміняє. Чим старша дитина, тим більш гнучко вона користується усіма комунікативними засобами, тим легше вона змінює форму спілкування відповідно до умов діяльності.

Література і джерела

1. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под.ред.проф. У.Льенковой. − СПб.:Питер, 2007. − 304 с.
2. Дьяченко М. Психологический словарь-справочник / М.Дьяченко, Л.Кандыбович. − Мн.:Харвест, М.:АСТ, 2001. − 576 с.
3. Лисина М. Проблемы онтогенеза общения/ М.Лисина. − М. «Педагогика», 1986. − 136 с.
4. Смирнова Е. Детская психология: Учеб. Для студ. высш. пед. учеб. Завед / Е.Смирнова. − М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2003. − 368 с.
5. Леонтев А. Избранные психологические произведения. В 2 − х томах. Т.2 / А.Леонтев. − М.: Педагогика, 1983. − 405 с.
6. Семенюк Л. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студ. / Л.Семенюк / Под ред. Д.Фельдштейна: издание 2-е, дополненое. − М.: Институт практической психологии, 1996. − 304 с.
7. Выготский Л. Психология развития человека / Л.Выготский. − М.: Изд-во Смысл; Изд − во Эксимо, 2006. − 1136 с.
8. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С.Рубинштейн // Составители, авторы комментариев и послесловия А.Брушлинский, К.Абульханова-Славская. − СПб: Издательство «Питер», 2000. − 309 с.
9. Куницына В. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Куницына, Н.Казаринова, В.Погольша. − СПб.: Питер, 2001. − 544 с.
10. Скулер Джейн І.. Діти, які пережили травму, сімї, що приносять зцілення / Джейн І.Скулер, Бетсі Кіфер Смолі, Тімоті Дж.Каллаган. − К.: «Фенікс», 2011. − 280 с.

В современной психологии общепринятым является мнение, что невозможно исследовать развитие и функционирование

человеческого общества, развитие и функционирование личности, не обращаясь к понятию общения, не интерпретируя это понятие тем или иным образом, не анализируя его конкретных форм и функций в тех или иных социальных и исторических условиях.

Ключевые слова: психическое развитие, общение, субъективный мир, психологический опыт

In modern psychology it is generally accepted that it is impossible to explore the development and functioning of human society, the development and functioning of the individual, not referring to the concept of communication, not interpreting this concept in any way, without analyzing its specific forms and functions in different social and historical conditions.

Key words: mental development, communication, subjective world, the psychological experience.

УДК 37: 316.7

ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Соломка Едуард Тіберійович
м. Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами суспільства в переосмисленні гендерних питань. Автором проаналізовано основні нормативно-правові документи, в яких відображено завдання утвердження гендерної (паритетної) демократії в суспільстві. Простежено динаміку поглядів української суспільності на гендер: від трактування його як питання про жіночі права до переосмислення гендерних досліджень у напрямі створення умов для рівного розвитку як чоловіків, так і жінок.

Ключові слова: гендер, законодавча база, чоловіки, жінки.

Серед пріоритетів зовнішньої політики найвищим пріоритетом України сьогодні виступає євроінтеграція [9, с. 2]. Сучасні умови суспільного розвитку України позначені прагненням країни до вступу в загальноєвропейський культурно-політичний простір, що робить злободенним питання реформування всієї системи освіти за рахунок переорієнтації на світові стандарти. Істотно змінюється структура освіти, переглядаються концептуальні підходи до змістовної і функціональної сторони. Головне завдання сучасної освіти полягає у формуванні не лише освіченої особистості. Випускник навчального закладу сьогодні повинен бути людиною, спрямованою на подолання стереотипних уявлень минулого, вільною від будь-яких дискримінаційних установ, тобто бути людиною дійсно культурною, яка добре знайома з інтелектуальним досвідом попередніх поколінь та намагається поєднати кращі його надбання із сучасним рівнем наукового знання.

Основою для виникнення гендерного підходу у другій половині XX століття стало нове соціальне знання (М. Фуко, І. Гофман, П. Бергер, Т. Лукман та інші) і наукові розвідки теоретиків фемінізму, практично невідомі в Україні до останніх 15 років (Дж. Скотт, Дж. Батлер, Ю. Крістева, Л. Ірігарей та інші). На пострадянському просторі гендерній проблематиці в освіті приділяють увагу такі дослідники, як І. Кон, О. Ярська-Смирнова, Л. Попова, Л. Штильова, І. Клецина, Ф. Мамедова, К. Рахмадуліна, О. Чеснокова та ін. Серед українських вчених ґрунтовні дослідження гендерної системи в Україні здійснюють (І. Жеребкіна, І. Головашенко, І. Лебединська, Т. Мельник, Н.Чухим та ін.), гендерних стереотипів та гендерних ролей (Т. Виноградова, В. Семенов, П. Горностай, М. Пірен, В. Суковата та ін.), проблем інтеграції гендерного підходу в систему освіти України в цілому і, особливо, в систему вищої педагогічної освіти (Л. Булатова, Т. Говорун, І. Звєрєва, В. Кравець, О. Кікінеджі, Я. Кічук, О. Луценко, Л. Міщик, О. Смоляр, О. Сухомлинська та ін.), розробки науково-теоретичних засад гендерної педагогіки (Н. Грицяк, О. Друзь, В. Кравець, О. Петренко та ін.).

Проблеми шкільної освіти з урахуванням ґендерної складової досліджують Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінеджі, Н. Лавриченко; впровадження ґендерного підходу до виховання учнівської молоді та її професійної підготовки – Т. Голованова, І. Мунтян, О. Цокур.

Питання законодавчої бази гендерних досліджень розглядали Р. Айвазова (1991), Т. Вороніна (1988, 1990), І. Клименкова (1993), Л. Посадська (1993). Сьогодні спостерігаємо зміщення акцентів гендерного питання із наукового поля у правове, що свідчить про конвенціоналізацію цього поняття. Сучасне розуміння гендеру трактує його як соціальну стать, на відміну від біологічної.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Гендерна політика в українському соціумі будується з орієнтацією на європейську модель та з урахуванням власної національної специфіки. Зазначимо, що більшість документів донедавна орієнтували на покращення становища жінок. Однак сучасна національна концепція переорієнтовує гендерні дослідження на врахування особливостей обох статей та залучає до процесу гендерних перетворень не лише жінок, а й чоловіків. Тому виникає потреба переосмислення гендерних досліджень у напрямі створення умов для рівного розвитку як чоловіків, так і жінок. З метою розширення кола гендерних досліджень, усунення стереотипів щодо гендерної проблематики як суто жіночої метою статті ми визначили висвітлення законодавчої бази гендерних досліджень як підгрунтя порозуміння обох статей, формування андрогінної особистості.

Україна бере на себе відповідальність за гарантування умов для ефективної діяльності обох статей, жінок і чоловіків, а також їхню підтримку й допомогу.Наша держава, яка обрала нетоталітарний, демократичний шлях розвитку, зараз спрямовує свою законодавчу та державну діяльність на створення відносин ґендерного паритету між жінками та чоловіками в усіх сферах суспільного життя. З метою виконання взятих на себе зобов'язань щодо забезпечення ґендерної рівності у відносинах між жінками та чоловіками у всіх сферах суспільного життя, в Україні прийнято низку нормативно-правових документів, в яких відображено завдання шостої цілі. Так, серед останніх варто згадати Закон України „Про забезпечення рівних прав та можливостей для жінок та чоловіків" (2005 р.), Указ Президента України „Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" (2005 р.), Постанови Кабінету Міністрів України „Про підготовку та проведення Року ґендерної рівності" (2007 р.) та „Про консультативно-дорадчі органи з питань сім'ї, ґендерної рівності, демографічного розвитку та протидії торгівлі людьми" (2007 р.), Постанови Верховної Ради України „Про Рекомендації парламентських слухань на тему: "Рівні пра-

ва та рівні можливості в Україні: реалії та перспективи" (2007 р.) та „Про Рекомендації парламентських слухань „Сучасний стан та актуальні завдання у сфері попередження гендерного насильства" (2007 р.), Програма розвитку ООН "Сприяння гендерній рівності"; Програма ПРООН "Гендер у розвитку"; указ Президента від 25 квітня 2001 року "Про підвищення соціального статусу жінок в Україні"; Закон України "Про державні гарантії рівних прав та можливостей чоловіків та жінок" тощо.

Окремо варто згадати Державну програму з утвердження ґендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року, затверджену Постановою Кабінету Міністрів України у 2006 році [3, с. 91].

Попри те, що в Україні визнано наявність проблеми ґендерної нерівності, жінки в нашій державі мають більш низький соціальний статус, потерпають від насильства і фактичної ґендерної дискримінації. В умовах сьогодення рівність статей у правах часто сприймається не як синонім вільного вибору, а скоріш розуміється як уподібнення жінок чоловікам. За визначенням міжнародних і вітчизняних експертів, в Україні наявна яскраво виражена гендерна нерівність у політичному житті, доступі до економічних ресурсів, працевлаштуванні тощо [1, с. 38].

План заходів Державної програми з утвердження ґендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року передбачав впровадження принципу рівності чоловіків і жінок у сферах політичного, соціального й економічного життя українського суспільства [3, с. 91]. В цьому зв'язку аналіз результатів першого етапу виконання Державної програми з утвердження ґендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 р. на рівні центральних органів виконавчої влади, а також регіонів і областей є особливо повчальним, що дасть можливість проаналізувати ситуацію, врахувати недоліки, прогалини й активізувати діяльність задля досягнення шостої цілі розвитку тисячоліття.

Суспільна затребуваність гендерних досліджень на сьогоднішній день, мабуть, уже ні в кого не викликає заперечень. Обґрунтуванням доцільності введення питань гендерного характеру до змісту освіти на Україні можна вважати низку урядових документів, а також поступово впроваджувану тут Програму розвитку ООН "Сприяння гендерній рівності". Очевидно, більшість з декларованих документів може так і залишитися на папері, оскільки їх реальна дійовість потребує іншої, істотно зміненої суспільної свідомості, вітчизняного менталітету [10, с. 130-131].

Державна політика в Україні щодо охорони здоров'я, освіти, соціально-політичного і економічного становища жінок, охорони материнства, дитинства та сім'ї, а також щодо функціонування громадських, жіночих, культурних та інших професійних організацій, сфери інтересів яких торкаються сім'ї та жінок, визначається відповідним національним законодавством [8, с. 124].

Основні засади ґендерного розвитку в Україні викладені у Конституції, де зазначено, що всі громадяни, незалежно від статі, мають рівні конституційні права та свободи; вони є рівними перед законом. Це забезпечується через надання жінкам рівних прав і можливостей для самореалізації в усіх сферах життя; це означає, що сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою (Стаття 51). У статті 24 Конституції України зафіксовано, що громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Але реальна рівність прав жінки і чоловіка може бути забезпечена наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї, соціальними заходами щодо охорони праці і здоров'я жінок, встановленням пенсійних пільг. Особливо важливим є створення умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством, правовим захистом, матеріальною і моральною підтримкою материнства і дитинства, включаючи надання оплачуваних пільг та відпусток вагітним жінкам та матерям [4].

Однак конституційні норми можуть бути реалізовані лише за умови подальшого їх розвитку в усій системі законодавства та практичного втілення за допомогою відповідних інституційних механізмів.

Як свідчать законодавчі норми та програми діяльності, уряд України переконаний у тому, що ґендерна рівність є основою демократичного суспільства та передумовою стабільного розвитку. Це означає, що Україна використовує найкращий міжнародний досвід для вирішення своїх внутрішніх питань. Україна підписала міжнародні документи, що передбачають ґендерний підхід, тим самим визнала, що ґендерний підхід є найефективнішим для формулювання та реалізації національних програм; країна також взяла на себе зобов'язання гарантувати рівність, розвиток і справедливість у країні, регіоні та світі, керуючись ґендерними ідеями соціальної рівності.

Підписавши загальну декларацію прав людини, ратифікувавши міжнародні договори про права та свободи особистості, підсумкові документи IV Всесвітньої конференції щодо становища жінок (Пекін, 1995), Верховна Рада України 12 липня 1995 року прийняла постанову "Про рекомендації учасників парламентських слухань щодо реалізації в України Конвенції ООН", "Про ліквідації всіх форм дискримінації", де зазначається, що українська держава зобов'язується здійснювати політику включення жінок в усі процеси сучасного суспільства, залучати їх до розробки й прийняття економічних, політичних, соціальних та правових рішень, підвищувати роль жінки в національному, культурному, соціально-економічному, духовному розвитку суспільства та в процесі державотворення. Україна визначає факт гендерної асиметрії в українському суспільстві й бере на себе відповідні зобов'язання з її ліквідації. У міжнародних документах головним чином використовується словосполучення "рівні права і можливості чоловіків та жінок", у науковій літературі останнього часу проблема взаємин статей у суспільстві формулюється як проблема значно складніша, тому що пов'язана не тільки зі зрівнянням, а з усвідомленням і визначенням різності світобачення та життєвих стратегій статей [6, с. 65].

Гендерна політика України перебуває на початковому етапі становлення, її орієнтації та механізми мають розкрити нові аспекти у формуванні всієї системи державних і громадських структур, а також у їх взаємодії та взаємозв'язку. Важливу роль у цьому відіграє Програма ПРООН "Гендер у розвитку", яка цілеспрямовано проводить діяльність з формування гендерної концепції розвитку та культури населення, гендерного виховання та освіти, сприяє спрямуванню роботи державних і різних громадських структур на гендерний аналіз сучасного права [2, с. 29-30].

Україна реформує державні структури і включилась у вирішення гендерних проблем. Національний досвід потребує наукового аналізу та перетворення існуючих механізмів на сучасний механізм гендерного забезпечення рівних прав і можливостей. Ідеї рівноправності найширше можуть бути втілені за допомогою державного механізму, який діятиме в усій системі державних структур. Тобто за умови, що сама рівноправність стає змістом державної політики і реалізується через створені для цього структури.

За останні роки Україна підписала цілу низку документів міжнародного і локального рівня зі сприяння створенню суспільства гендерної рівності на вітчизняному просторі. Вийшов указ Президента від 25 квітня 2001 року "Про підвищення соціального статусу жінок в Україні", виданий як відповідь на критику міжнародних спостерігачів про бездіяльність української влади у справі втілення в життя підписаних міжнародних актів зазначеного вище спрямування.

Однак досвід упровадження законодавчих норм та положень засвідчив шкідливість однобічного розуміння гендеру лише як жіночої проблеми. Науковці зазначають низку недоліків реалізації документів, пов'язаних із орієнтуванням на покращення становища лише жінок у суспільстві [11, с. 121]. Тіньове становище чоловічих проблем, про наявність яких переконливо

свідчать статистичні дані, замовчування їх у публічному дискурсі уповільнювали процеси очікуваних суспільних перетворень, ефективної модифікації становища чоловіків та жінок. Основними завданнями гендерної політики на сучасному рівні Т. Хавлін визначає активне включення жінок в публічну сферу діяльності, з одного боку; з іншого боку – збільшення "чутливості до чоловічого питання" та підвищення ролі чоловіка в приватній сфері – створення умов для відповідального батьківства, активної участі у виховному та освітньому процесі дітей, перерозподіл домашніх обов'язків [11, с. 121]. Гендерна політика, побудована на принципах рівних прав, свобод та обов'язків чоловіків та жінок, по-перше, відображає нову форму усвідомлення гендерної проблематики з урахуванням інтересів і проблем не лише жінок, а й чоловіків; по-друге, відображає реальне місце та проблемні ситуації обох статей у суспільстві.

Впродовж 2008-2011 років в Україні реалізували Проект Програми розвитку ООН та Євросоюзу "Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні", у рамках якого підготовлено 18 посібників, майже 2500 тренінгів для 50 тисяч працівників різних галузей, 3 освітні центри, 5 спеціалізованих кафедр в університетах, створення гендерної карти України [5].

Як бачимо, Україна поділяє основні ідеї міжнародних документів із гендерних питань. Сьогодні принципи гендерної рівності закріплені у Конституції України та низці нормативно-правових актів. У 2005-2006 роках Україна прийняла декілька визначальних актів, покликаних забезпечити рівні права і можливості чоловіків і жінок. Серед них Закон України "Про забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків та жінок", Указ Президента України та Державна Програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві у період до 2010 року. Сьогодні ведеться робота із розроблення державної програми забезпечення гендерної рівності в Україні на 2013-2016 роки [5].

Отже, проблема створення в Україні суспільства гендерної рівності сьогодні актуальна. Процес інтегрування гендерних досліджень гальмується, і, вірогідно, не лише через певні суспільні обставини. Треба констатувати, що до визнання існування гендерної асиметрії не готові як значна більшість академічних вчених, так і переважна більшість пересічних громадян. Невизнання існування проблеми, – традиційно зневажливе ставлення.

Таким чином, для створення нової демократичної реальності необхідним є рівень культури і цивілізованості соціально-рольових функцій чоловіка і жінки. Глибокі економічні та соціальні зміни в суспільстві сьогодні неможливі без змін загальної культури державотворчого процесу в Україні, виразним проявом якої є утвердження гендерної (паритетної) демократії в суспільстві.

Стаття не вичерпує усіх аспектів багатогранної проблеми. Перспективними у контексті сучасних перетворень в Україні вважаємо дослідження й узагальненння діяльності вітчизняних гендерних центрів та проектів, компаративний аналіз гендерних досліджень, вивчення співвідношення гендерних та освітніх питань.

Література і джерела

1. Грицяк Н. Формування ґендерної політики в Україні: проблеми теорії, методології, практики : моногр. / Н. Грицяк. – К. : Вид. НАДУ, 2004. – 384 с.
2. Дармограй Н. М. Культура державотворення в Україні: гендерний аспект / Н. М. Дармограй // Статистика України. – 2002. – № 1. – С.29-34
3. Державна програма з утвердження ґендерної рівності в Україні на період до 2010 року : за станом на 19 січня 2007 р. / Офіційний вісник України, 2007. – № 1. – 96 с.
4. Конституція України. – К., 2004. – 50 с.
5. Новини: ресурсний центр "Гурт" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gurt.org.ua/news/recent/12981. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Пашкова О. Теоретичні засади гендерної культури і смисложиттєві орієнтири. Гендерна культура, особистість і суспільство // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – № 2. – 2005. – С. 61-68.
7. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року" від 27.12.06 № 1834 // Офіційний вісник України. – 2007. – № 1. – С. 91.
8. Проблеми розвитку демократії та забезпечення рівних прав для жінок і чоловіків в Україні трансформаційного періоду: Наукова доповідь. – К.: АТ Видавництво "Столиця", 1998. – 176 с.
9. Україна обирає шлях реформ // Україна – Євросоюз у деталях. – 2010. – № 2. – 18 с.
10. Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – Державний інститут проблем сім'ї та молоді; Український інститут соціальних досліджень, 2002. – 222 с.
11. Хавлін Т. В. Гендерна політика в рамках Європейського Союзу та український вимір / Т. В. Хавлін // Український соціум. – 2008. – № 2. – С. 113-122.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена насущными потребностями общества в переосмыслении гендерных вопросов. Автором проанализированы основные нормативно-правовые документы, в которых отражены задачи утверждения гендерной (паритетной) демократии в обществе. Прослежена динамика взглядов украинского общества на гендер: от трактовки его как вопрос о женских правах к переосмыслению гендерных исследований в направлении создания условий для равного развития как мужчин, так и женщин.

Ключевые слова: гендер, законодательная база, мужчины, женщины.

The author of the article has analyzed main legal documents, reflecting the gender task (parity) of democracy in a society as well as dynamics of Ukrainian community views on gender from its interpretation as a matter of women's rights to reconsideration of gender studies in the direction of creating conditions for equal development of both men and women.

Keywords: gender, legal framework, men and women.

УДК 37.014

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сорока Ольга Вікторівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена висвітленню проблеми компетентнісного підходу у підготовці вчителя початкової школи. Розкрито зміст понять «компетенція», «компетентність»; охарактеризовано професійну компетентність учителя початкових класів і представлено компоненти професійної компетентності педагога.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, учитель початкових класів.

Наказом Президента України від 4 липня 2005 р. № 1013 (п. 7) «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» визначено заходи, спрямовані на реалізацію в Україні положень Болонської декларації, зокрема з розроблення та затвердження нових галузевих стандартів вищої освіти.

В основі розробки нових галузевих стандартів вищої освіти України покладено компетентнісний підхід, у відповідності до якого, одним із ключових моментів оцінки якості процесу навчання є результат формування системи компетенцій.

Необхідність введення компетентнісного підходу спричинено загальноєвропейською й світовою тенденцією інтеграції, глобалізації економіки й, зокрема, гармонізації «архітектури європейської системи вищої освіти» [6, с.8].

Педагогічною теорією і практикою зумовлено необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистості, яка володіє визначеним набором компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов життєдіяльності, що постійно змінюються, конкурувати на ринку праці. Переорієнтація оцінювання результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція», «компетентність» тих, хто навчається, характеризує компетентнісний підхід в освіті [16, с. 1].

Проблемі становлення компетентнісного підходу в освіті присвячені дослідження В. Адольфа Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дахіна, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сорочан та ін. Аспекти проблеми, пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців і практику освіти, розглядаються в працях В. Болотова, В. Лозової, С. Сєрікова, О. Хуторського, С. Шишової та ін.

Поряд з тим, недостатньо вивченими залишаються питання, що розкривають особливості комптетентнісного підходу у професійній підготовці вчителя початкової школи.

Мета статті: дослідити особливості компетентнісного підходу у підготовці вчителя початкової школи.

Методологічна база для виникнення терміну «компетентнісний підхід» була закладена в 60-х роках ХХ століття американськими вченими, а згодом включена до професійних освітніх програм США 1970-х років, професійно-підготовчих програм Великобританії і Німеччини в 1980-х роках.

Компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до учіння, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреним тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента.

Компетентнісно зорієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя початкових класів має за мету досягнення інтеграційного результату – професійної компетентності, і тому співвідноситься не тільки з професійно-практичними, а й гуманістичними цінностями освіти. Цей підхід потрібен в умовах варіативної системи освіти, що знаходить своє вираження в розробці й застосуванні альтернативних методів і форм навчання молодших школярів.

Для розуміння сутності компетентнісного підходу розглянемо поняття «компетенція», «компетентність». Уявлення про зміст цих понять можна отримати безпосередньо за допомогою визначень, вказівок, пояснень, описів, характеристик, порівнянь, розрізнень, а також опосередковано через контекст, у якому вони зустрічаються.

Важливо усвідомлювати різницю між поняттями «компетенція» та «компетентність». Компетенція в перекладі з латинського «competentia» значить коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями та досвідом. Натомість «компетентність» – це ступінь оволодіння цими знаннями, вміннями й навичками, яка дає людині ті чи інші офіційні і змістові підстави вирішувати проблеми певного спектру і визначеного рівня складності.

Варто зазначити, що термін «компетенція» не має єдиного визначення. Так, у своєму дослідженні І. Задорожна розглядає компетенцію «як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності) у межах певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності; сукупність знань, навичок та умінь, які формуються у процесі вивчення дисципліни, а також здатність виконувати ту чи іншу діяльність на основі набутих знань, умінь і навичок…» [5, с.11].

Також компетенція визначається як коло чиїх-небудь повноважень. Повноваження – офіційно надане кому-небудь право будь-якої діяльності. Ведення справ можна розуміти двояко:

- мати право ще не означає мати відповідну теоретичну або практичну базу. У цьому випадку компетенція більше стосується місця, посади, яку хтось займає, тому може бути розглянута як перелік посадових обов'язків (це ніби мета, на досягнення якої повинна бути спрямована професійна підготовка);
- коло повноважень, які людина виконує, якщо підготовлена до цього, а отже, має необхідні знання, уміння, навички, досвід [9].

Якість і конкурентоспроможність випускника навчального закладу розглядається у двох аспектах:

- професійному – професійна підготовка у навчальних закладах – ПТУ, коледжах, вищих навчальних закладах – повинна ґрунтуватися на загальноприйнятих постулатах: гуманізації підготовки працівника і громадянина, всебічного розвитку особистості, інтеграції науки, технології й змісту навчання, мобільності, впевненості, креативності, вміння творчо мислити. Впровадження цих категорій у практику діяльності начального закладу, наголошує Н.Ничкало, здійснюється тільки через новітні технології, методики, методичне забезпечення начального процесу [13]. А це передбачає, як мінімум, дотримання таких умов: бажання викладача, вчителя реагувати на нові вимоги суспільства сучасної ринкової економіки до рівня професійної компетентності випускника навчального закладу, його готовності до використання нових підходів у навчанні та сприяти нововведенням;
- особистісної орієнтації, що набула в освіті широкого визнання. Один із підходів ґрунтується на тому, що особистість слід розглядати як здатність людини бути автономним носієм культури, де культуру розуміють як таку, що складається з різних культур (етнічної, художньої, професійної).

У своєму дослідженні Н. Яциніна розрізняє поняття «компетенція» і «компетентність» і використовує їх у такому розумінні:

компетентність – це інтегральна характеристика особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми й типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та засвоєної системи цінностей; компетентність складається з різних компонентів – компетенцій, які визначають засновані на знаннях, уміннях і досвіді, набутих завдяки навчанню, готовність і здатність особистості до успішної діяльності стосовно визначеного кола реальних об'єктів [16, с.6].

У Глосарії термінів Європейського фонду освіти (1997 р.) поняття «компетенція» і «компетентність» використовується в одних і тих же значеннях: «Здатність робити що-небудь добре або ефективно. Відповідність вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу. Здатність виконувати особливі трудові функції» [6, с. 12].

Розведення смислового наповнення цих термінів необхідно для розуміння механізму їх взаємозалежності: саме певний набір компетенцій створює підстави для рівня і спектру компетентності фахівця, визначений серед іншого і його посадовою інструкцією [12].

У максимально лаконічному і змістовно чіткому вираженні поняття «компетенції» включає відповідні знання, вміння і навички, теоретичні і практичні компоненти. Більш детально компетенції визначаються як характеристики персоналу, необхідні для успішної професійної діяльності: сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, докладених зусиль та стереотипів поведінки:

- знання – масив інформації, яка визначає інтелектуальний потенціал людини і необхідна для виконання роботи;
- вміння – набір практичних способів і технологій виконання професійних функцій;
- навички – відпрацьоване (на певному рівні автоматизму) володіння засобами і методами виконання певних завдань, які проявляються від фізичної сили до спеціалізованого навчання;
- здібності, обумовлені вродженою схильністю виконувати певний вид діяльності;
- зусилля, пов'язані зі свідомим докладанням в певному напрямку психічних і фізичних ресурсів;
- стереотипи поведінки – це наочні моделі, форми дій, які актуалізуються для виконання певних робіт.

О. Семеног зазначає, що терміни компетентність, компетенція, незважаючи на структурну схожість, все ж не є тотожними.

Розмежовуючи ці терміни, Н.Бібік зауважує: якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» особистості для «забезпечення спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі» [2, с.45].

Поняття «компетентність» хоч і є близьким, однак не тотожним, а дещо ширшим. Професійну компетентність педагога розуміють як інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [1, с.15]; як якість особистості педагога, що має свою структуру та ознаки і дозволяє спеціалісту вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані на формування особистості учня та сприяє самовдосконаленню особистості вчителя [10, с.15]. Компетентна в певній галузі людина, за визначенням Великого тлумачного словника сучасної української мови, це особа, яка «має достатні знання в якій-небудь галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща» [3, с.560].

Польські науковці, розглядаючи суть поняття компетенція, акцентують увагу на тому, що найчастіше цей термін вживається у двох значеннях: як правомочність особи, групи, індивіда виконувати професійну діяльність; як здатність суб'єкта виконати певні завдання.

Нині українські науковці пропонують такі дефініції. Компетентність визначається як «інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції» [8, с.93]. Вона побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. А термін компетенція – як «об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія» [8, с.93].

І. Соколова робить деякі узагальнення щодо тлумачення поняття компетенція. На думку науковця, дефініційний аналіз свідчить, що цей термін «є похідним від поняття компетентність і визначає сферу застосування знань, умінь та навичок людини, у той час як компетентність є семантично первинною категорією та являє собою їхню інтеріорізовану сукупність, систему, певний знаннєвий «багаж» людини» [14, с.9].

Таким чином, термін «компетенція» має два значення: коло повноважень будь-якої особи та коло питань, у яких дана особа володіє досвідом і знаннями. Освітня галузь оперує другим значенням цього терміну. Мати досвід, здатність діяти у ситуаціях невизначеності – саме ці якості дає можливість сформувати у випускника компетентнісний підхід.

Подальший аналіз науково-педагогічної літератури показує, що найчастіше поняття «компетентність» характеризує особистість із позицій її фахової підготовки і в проекції на педагогічну сферу передбачає єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення своєї професійної діяльності. Тому цілком зрозуміло, що у наукових дослідженнях доволі часто вживається поняття «професійна компетентність».

Дослідження професіонально-педагогічної компетентності вчителя почалося з робіт Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіна та ін.

Н.Яциніна під професійною педагогічною компетентністю розуміє інтегративну професійно-особистісну характеристику майбутнього вчителя, що складається з різних компонентів – компетенцій, що визначають його готовність і здатність стосовно успішного виконання відповідних видів педагогічної діяльності [16, с.6].

Л.Хоружа визначає професійну компетентність учителя початкових класів як «сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуальних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [15, с.28]. Компетентність майбутнього вчителя початкових класів має динаміку розвитку, його «джерелом є розв'язання суперечності між професійним та індивідуальним в особистості вчителя, що найефективніше відбувається через вирішення завдань, його спеціальне навчання і активну практичну діяльність» [15, с.29].

Основними компонентами професійної компетентності фахівця, які необхідно формувати у студента педагогічного вищого навчального закладу, визначені:

- знання – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;
- вміння – психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навиків діяльності;
- навички – дії, сформовані в процесі повторення і доведення до автоматизму;
- професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості;
- індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності,

поведінки і виявляються в якостях особистості;

- акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які обумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконалення [4].

Професійна компетентність учителя початкових класів – це система взаємопов'язаних сфер (мотиваційно-ціннісна, змістова, операційно-діяльнісна, особистісна та рефлексивна) [7].

Отже, ми можемо констатувати, що поняття професійної компетентності досить багатогранне. Воно розглядається як: сукупність знань і умінь, що визначають рівень професійної підготовки; низка навичок для виконання завдання; комплекс особистісних якостей; єдність теоретичної та практичної готовності до праці.

Формування професійної компетентності закладено в зміст освітньо-професійної програми спеціальності: «Початкова освіта» як складова галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями [11].

Якщо звернутися до Державних галузевих стандартів зі спеціальності «Початкова освіта», то як справедливо зазначає О. Митник: «У галузевий стандарт вищої педагогічної освіти не закладені знання, уміння, якості, якими має володіти вчитель-діяч, що, в свою чергу, гальмує процес формування конкурентноздатної особистості» [11, с.36].

Наряду з професійною комптентністю дослідники виділяють професійно-фахову компетентність, музично-педагогічну компетентність, музичну компетентність тощо. Ми, у свою чергу, пропонуємо формувати «арт-терапевтичну компетентність» у вчителя початкової школи, що являє собою сукупність знань, умінь, навичок студентів, набутих у процесі навчання образотворчого мистецтва та сучасних арт-терапевтичних технологій; здатність орієнтуватися в сучасному художньо-естетичному просторі, готовність до використання арт-терапевтичних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи для виконання майбутньої педагогічної діяльності, її вдосконалення, а також для власного розвитку і самореалізації.

Реалії сучасності вимагають від майбутнього вчителя початкових класів бути інтелектуально та художньо-естетично розвинутим, соціально активним, застосовувати різноманітні педагогічні технології й засоби для здійснення найважливішої професійної функції – готувати молодших школярів до адаптації та співіснування в соціумі. Тому, належний рівень арт-терапевтичної компетентності стає невід'ємною складовою характеристики професійної діяльності педагога.

Отже, встановлено, що поняття «компетенція» та «компетентність» є системними, багатокомпонентними. Опрацювання наукових розвідок з питань педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; а компетентність розглядається як показник професіоналізму, а також як здатність особистості ефективно здійснювати педагогічну діяльність, вирішувати педагогічні завдання.

Перспективами подальшого розгляду питання може бути визначення компонентів арт-терапевтичної компетентності вчителя початкової школи.

Література і джерела

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Вікторія Володимирівна Баркасі. – О., 2004. – 20 с.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47-53.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. Та CD.) / Укладач і головний редактор В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
4. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навч. посіб. для студентів ВНЗ / О.І.Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
5. Задорожна І.П. Компетентнісний підхід у сучасній системі мовної освіти / І.П.Задорожна // Вісник КНЛУ. – Вип. 14. – Київ, 2008. – С. 10-14.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентносного подхода в образовании. Авторская версия. [Електронный ресурс] / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Режим доступу: www.rc.edu.ru − Загол. з екрану. − Мова рос.
7. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис… канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»/ В.О.Калінін. – Житомир, 2005. – 173с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
9. Мадзігон В. М. Якість системи освіти як чинник високого рівня професійних компетенцій маркетологів: [Електронний ресурс] / В.М.Мадзігон, М.В.Вачевський // Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/APE/2011_1/APE-2011-01/69-76.pdf − Загол. з екрану. − Мова укр.
10. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Г.В.Мельниченко. – О., 2004. – 20 с.
11. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О.Митник // Початкова школа. – 2009. – №11 (485). – С.35-37
12. Нестеренко Г.О. Інноваційні компетенції викладача вищої школи: нелінійний підхід: [Електронний ресурс] / Г О.Нестеренко // Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011_55/Gileya55/F34_doc.pdf − Загол. з екрану. − Мова укр.
13. Ничкало Н.Г. Науково-методичне забезпечення – ключова умова розвитку системи навчання / Нелля Григорівна Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 2. – С.12-13
14. Соколова І.В. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І.В. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С. 8-16.
15. Хоружа Л.Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти / Людмила Леонідівна Хоружа // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С.27-33
16. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «теорія навчання»/ Наталія Олександрівна Яциніна; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 23 с.

Статья освещает проблемы компетентностного подхода в подготовке учителя начальной школы. Раскрыто содержание понятий «компетенция», «компетентность»; охарактеризована профессиональная компетентность учителя начальных классов; представлены компоненты профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, учитель начальных классов.

The article deals with the problem of competence-based approach in the training of an elementary school teacher. Content analysis of the terms "competence", "competence", described professional competence of teachers of primary classes, are components of professional competence of teachers.

Keywords: competence approach, expertise, competence, primary school teacher.

УДК 378.091:159-05

ЗМІСТОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З МАРГІНАЛЬНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ГРУПАМИ

Степаненко Людмила Михайлівна
м.Київ

В даній статті розкрито змістове забезпечення підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами. Розглянуто співвідношення основних складових навчального процесу із вимогами професійної підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. Детально охарактеризовано вимоги до професійної підготовки майбутніх психологів.

Ключові слова: навчальний процес, змістове забезпечення, майбутні психологи, вимоги до професійної підготовки, маргінальні соціальні групи, складові навчального процесу.

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких фахівців – носіїв окремих функцій, а всебічно розвинених соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Не дивлячись на те, що для будь-якого кваліфікованого фахівця необхідні глибокі знання, для психологічної діяльності особливо важливі професійно значущі особистісні якості. Ці якості потребують адекватних знань, які отримують студентів під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Вищі навчальні заклади України, які готують професійні кадри, на сучасному етапі не можуть залишитись осторонь прискореного, випереджувального, інноваційного розвитку освіти і науки. Сучасна країна вимагає забезпечення умов для розвитку, самоствердження і самореалізації особи впродовж життя. Модернізовані сучасні технології вимагають від молодих фахівців не просто освіченості, активності, пошуку, а й інтелекту, самостійності, умінь, впевненості, відповідальності, вміння жити і працювати в нових умовах, бути соціально зорієнтованими.

Теоретичну основу нашого дослідження становлять наукові узагальнення педагогів: Г.М.Андреєва [1], В.І. Бондар [5], Г.В. Булєнька [4], А.П.Верхова [7], І.М.Ковчина [14], О.І.Пометун [13], Л.В.Пироженко [13].

Мета статті. Розглянути співвідношення основних складових навчального процесу із вимогами професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змістове забезпечення професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами вимагає дотримання певних вимог у змістовому наповненні навчального процесу. Вимога - провідна ідея, основна вимога до діяльності, поведінки тощо. Вимога у професійній підготовці – вихідна складова процесу навчання, що випливає із закономірностей його ефективної організації. Вимоги професійної підготовки є певною системою основних складових процесу навчання, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність [14, с. 209-2211].

До основних складових навчального процесу відносяться завдання навчання, зміст навчання, методи навчання і відповідні їм засоби, форми організації навчання, умови і результати навчання [9, с. 108-109]. Розглянемо співвідношення основних складових навчального процесу із вимогами професійної підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах.

Основні складові навчання	Вимоги професійної підготовки
Завдання навчання	Спрямованість навчання на вирішення у завдань освіти і загального розвитку студента-психолога у їх безпосередньому взаємозв'язку
Зміст навчання	Науковості, систематичність і послідовність навчання
Методи навчання і відповідні їм засоби	Наочність навчання, поєднання різних методів, а також засобів навчання залежно від завдань і змісту навчання
Форми організації навчання	Поєднання різних форм навчання залежно від завдань, змісту і методів навчання
Умови для навчання	Створення необхідних умов для навчання
Результати навчання	Усвідомлення дієвості результатів професійної підготовки

Розташування вимог до професійної підготовки в логіці розвитку структурно цілісного циклу процесу навчання є достатньо послідовним і відповідає цілісній моделі професійної підготовки студента-психолога. Модель - в широкому тлумаченні слова - є необхідною частиною будь-якого прогнозу: перенесення динаміки якого-небудь процесу в майбутнє завжди здійснюється у вигляді тієї або іншої моделі. В той же час моделювання, який є методом прогнозування, відмінним від екстраполяції, має риси, які ріднять його з екстраполяцією. Ці риси визначають велику частину обмежень для прогностичних можливостей моделювання. Справа в тому, що прогнозування за допомогою моделі - це свого роду екстраполювання, перенесення властивостей моделі процесу в тому його вигляді, в якому він існував на певному відрізку часу, у минулому і сьогоденні, за межі цього відрізання, в майбутнє. За умови, що в майбутньому збережуться незмінними закономірності, взаємозв'язки, які покладені в основу моделі, прогноз буде вірним. Якщо ж з'являться нові чинники, зв'язки, то прогноз не виправдається

Проте слід підкреслити, що співвідношення елементів процесу і вимог професійного навчання є не абсолютним, а відносним з погляду домінуючого впливу тієї або іншої вимоги на відповідний навчальний елемент. Важливо мати на увазі, що будь-яка попередня вимога має відношення до всіх інших подальших складових навчання, тому що умови, функції, принципи, напрями та форми професійної підготовки майбутнього психолога визначають зміст навчання та методи, що відповідає вибору форм організації навчання.

Для детальнішого обґрунтування змістового забезпечення професійної підготовки студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами на різних курсах, потрібно детальніше охарактеризувати вимоги професійного навчання.

Професійна підготовка насамперед вимагає спрямованості навчання на вирішення взаємозв'язку завдань освіти і розвитку. Це означає, що при проектуванні результатів навчання повинні знаходитися не тільки вирішення завдань з формування знань і умінь, але і ефективність розвиваючих впливів проведеного заняття або системи занять з даного модуля. Таким чином, вимога професійного навчання через основні завдання навчання робить опосередкований вплив на все подальші структурні елементи навчання, включаючи і аналіз його результатів [5, 34-35; 4, с. 54-57; 35, с. 112-15].

Професійна підготовка вимагає науковості у навчанні. Вона спирається на закономірний зв'язок між змістом науки і навчальної дисципліни. Науковість у професійній підготовці вимагає, щоб зміст навчання знайомив студентів-психологів із науковими фактами, поняттями, закономірностями, теоріями всіх основних розділів психологічної, педагогічної та соціальної науки. Науковість професійної підготовки повинна наближати я до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку надалі. Використання на практиці вимоги науковості в першу чергу передбачає реалізацію у ході навчання всього об'єму вимог навчальних програм, в їх теоретичній і практичній частині. Вимога науковості вимагає розвитку умінь у майбутніх психологів і навиків наукового пошуку. Цьому сприяє впровадження в навчання елементів проблемної лабораторних і практичних робіт, навчання студентів умінню спостерігати явища, фіксувати і аналізувати результати спостережень, умінню вести наукову дискусію, доводити свою точку зору, раціонально використовувати наукову літературу [2, с. 156-157; 7, с. 98-99].

Вимога у професійній підготовці систематичності і послідовності вимагає, щоб знання, уміння і навики формувалися у системі в певному порядку, коли кожен новий елемент навчального матеріалу логічно зв'язується з іншими, наступне змістове наповнення дисципліни спирається на попереднє, готує студента до засвоєння нового. При дотриманні логічних зв'язків навчальний матеріал запам'ятовується у більшому обсязі і міцніше. Систематичність і послідовність в навчанні дозволяють досягти високих результатів.

Доступність змістового матеріалу у професійній підготовці *вимагає*, щоб навчання будувалося на рівні реальних навчальних можливостей, щоб студенти не відчували інтелектуальних, фізичних, моральних перевантажень, що негативно позначаються на їх фізичному і психічному здоров'ї. При занадто ускладненому змісті знижується мотиваційний настрій на навчання, швидко слабшають вольові зусилля, різко падає працездатність, з'являється надмірне стомлення. Разом з тим, вимога доступності ні в якій мірі не означає, що зміст навчання повинен бути спрощеним, елементарним. Спеціальні дослідження показують, що при спрощеному змісті навчання знижується інтерес до навчання, не формуються необхідні вольові зусилля, не відбувається бажаного розвитку навчальної працездатності. Проте слід враховувати труднощі, завдяки яким може бути навчання на високому рівні трудності. Але у даному випадку високий рівень трудності передбачає подолання перешкод. Ця вимога професійної підготовки допомагає розкрити духовні сили майбутнього фахівця-психолога, дає йому простір і спрямовує до подальшого навчання. Ступінь трудності регулюється дотриманням міри трудності. Міра трудності передбачає такий навчальний матеріал, який може бути осмислений студентами. Характер трудності має на меті не будь-яку трудність, а трудність, що полягає у пізнанні взаємозалежності явищ, їх внутрішньому суттєвому зв'язку [8, с. 145-147; 10, с. 99-101, 197-199].

Вимога наочності у теорії і методиці професійної підготовки показує, що ефективність навчання залежить від міри залучення до сприйняття всіх органів чуття людини. Чим різноманітніші чуттєві сприйняття навчального матеріалу, тим міцніше він засвоюється. Ця закономірність вже давно знайшла своє вираження в дидактичному принципі наочності, в обґрунтування якого внесли суттєвий вклад В.І.Бондар І.Є.Булах, І.М.Ковчина, О.І.Пометун [5, с. 27-28; 6, с. 267-269; 14, с. 213-217; 24]. Саме вони найповніше використовують «золоте правило дидактики» Я.Коменського, що вимагає залучати до навчання всі органи чуття. Л.Г.Дротянко показав необхідність поєднання наочності із спеціальним уявним формуванням понять [12]. Г.М.Андреєва розкрила значення наочних відчуттів для розвитку мови [1]. Вона детально вивчила можливі варіанти поєднання слів і наочності. Наочність в дидактиці розуміється ширше, ніж безпосереднє зорове сприйняття. Вона включає і сприйняття через моторні, тактильні відчуття. Тому до наочних засобів відносять і лабораторне устаткування, і статичні і динамічні навчальні посібники [11, с. 108-111].

Вимога до поєднання різних методів і засобів навчання залежно від завдань змісту професійної підготовки. У процесі навчання використовуються різні методи навчання - словесні, наочні, репродуктивні і пошукові, методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності і контролю. Настільки же широке коло різних засобів навчання. Завдання професійної підготовки студентів-психологів полягає в тому, щоб вибрати оптимальне поєднання методів і засобів навчання. Дидактика встановила закономірну залежність методів від завдань і змісту навчання. Якщо вибір методів і засобів навчання відповідає поставленим завданням, враховуючи особливості змісту і можливості студентів, то ефективність навчання виявиться максимально можливою у відповідних умовах. Тому лише якісні змістове наповнення навчального матеріалу у поєднанні можливостей різних методів і засобів навчання дозволить забезпечити передачу високоякісного професійного матеріалу у відповідних умовах.

Висновки. Професійна підготовка функціонувати ефективно не зможе без створення у ході навчання сприятливої морально-психологічної атмосфери відповідно до вимог педагогічної етики. Вимога професійної підготовки проектувати міцні, усвідомлені і дієві результати навчання виховання і розвитку пред'являє до результатів професійної готовності студентів-психологів вищі вимоги, ніж просто традиційну міцності знань. Тому під час проектування змістового наповнення професійної підготовки потрібно орієнтуватися на забезпечення дієвості знань, умінь і навиків, практичній спрямованості, звернення до вирішення соціально-життєвих проблем клієнтів.

Завершуючи розгляд вимог до професійної підготовки та змістового наповнення курсових дисциплін, потрібно особливо підкреслити, що тільки за умов сукупності забезпечується успішний вибір змісту, методів і засобів навчання у вищому навчальному закладі.

Під час змістового наповнення у навчанні студентів робиться наголос на тому, що у сучасному світі зростає роль індивідуальності, роль особистості.

Можемо констатувати, теорія і практика професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами дозволяє наповнити навчальні дисципліни психологічного спрямування змістовим матеріалом.

Визначено змістове наповнення дисциплін завдяки вивченню професійних вимог до майбутнього психолога, відображених у нормативних документах та аналізі власного досвіду підготовки до використання знань у майбутній діяльності.

Професійна підготовка вимагає науковості у навчанні. Вона спирається на закономірний зв'язок між змістом науки і навчальної дисципліни. Науковість у професійній підготовці вимагає, щоб зміст навчання знайомив студентів-психологів із науковими фактами, поняттями, закономірностями, теоріями всіх основних розділів психологічної, педагогічної та соціальної науки. Науковість професійної підготовки повинна наближати я до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку надалі.

Література і джерела

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студ. психол. и пед. спец. вузов. – 2 изд., переработ. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Антошкіна Л.І. Науково-методичні основи державного регулювання вищої освіти: дис... доктора екон. наук: 08.02.03 «організація управління, планування і регулювання економікою» / Лідія Іванівна Антошкіна. − Бердянський ін-т підприємництва. – К., 2005. – 446 с. - Бібліогр.: арк. 420-441. Затв. 08.06.06 № 59-06/6.
3. Безносюк О.О. Система модульно-рейтингового контролю успішності студентів (на матеріалах підготовки офіцерів запасу у вищих навчальних закладах): дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Олександр Олександрович Безносюк. − Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченко. – К., 2001. – 231 арк. - Бібліогр.: арк. 175-195. Затв. № 8-06/5 від 15.05.02.
4. Бєлєнька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі (на матеріалі курсу «Методика ознайомлення дошкільників з природою»). - 2-ге вид., стереот. / Г.В.Бєлєнька – К.: НПУ, 2003. – 118 с.
5. Бондар В. І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики) / В. І.Бондар. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 49 с.
6. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис... доктора пед. наук: 13.00.01 «теорія та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Буллах. − Київський ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – К., 1995. – 430 с. - Бібліогр.: арк. 381–394. Затв. 28.03.96 № 8/3.
7. Верхола А.П. Дидактические основы оптимизации процесса обучения дисциплинам вуза: дис… доктора пед. наук: 13.00.01 «теорія і методика професійної освіти» / А.П.Верхола. − Киев. технологич. ин-т пищевой пром-сти. – К., 1988. – 426 с.
8. Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: [Монографія] / Під заг. ред. Андрущенка В.П., Михальченка М.І., Кременя В.Г. – К.: ДЦССМ, Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 440 с.
9. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В.Габай. – М.: МГУ, 1988. – 255 с.
10. Герасина Л.Н. Обновление современной высшей школы в контексте глобальных проблем образования: дис… доктора социол. наук: 22.00.06 / Людмила Николаевна Герасина. − Украинская гос. юридическая академия. – Х., 1994. – 433 с.
11. Дзюба Л.А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі: дис… канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Лілія Анатоліївна Дзюба. − Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2003. – 225 с. - Бібліогр.: арк. 191–209. Затв. 11.02.04 № 7-11/2.
12. Дротянко Л.Г. Феномен фундаментального і прикладного знання: (Постнекласичне дослідження): дис... доктора філос. наук: 09.00.01 « онтологія, гносеологія, феноменологія» / Любов Григорівна Дротянко. − Київ. нац. ун-т ім.Тараса Шевченка. – К., 2000. – 391 с. - Бібліогр.: арк. 358–391. Затв. 04.07.01 № 43-06/7.
13. Інтерактивні технології навчання / [О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, Г.І. Коберник та ін.]: Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – К.: Науковий світ, 2004. – 86 с.
14. Ковчина І.М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи / І.М.Ковчина. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 373 с.

В данной статье раскрыто содержательное обеспечение подготовки будущих психологов к взаимодействию с маргинальными социальными группами. Рассмотрены соотношения основных составляющих учебного процесса с требованиями профессиональной подготовки будущих психологов в высших учебных заведениях. Подробно охарактеризованы требования к профессиональной подготовке будущих психологов.

Ключевые слова: учебный процесс, содержательное обеспечение, будущие психологи, требования к профессиональной подготовке, маргинальные социальные группы, составляющие учебного процесса.

The author of the article has considered the content of training of future psychologists to the communication with marginal social groups. The interrelation of main components of the educational process with the requirements to the professional training of psychologists in higher education has been considered here. The requirements to the future psychologists' training have been defined in detail.

Keywords: educational process, thematic providing, future psychologists, requirements to the professional preparation, marginal social groups, components of the educational process.

УДК 371.3 (73)

ДЕРЖАВНІ І НЕДЕРЖАВНІ ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США

Стойка Олеся Ярославівна
м.Ужгород

В статті розглядаються деякі аспекти функціонування системи вищої освіти в США, зокрема специфіка діяльності державних і приватних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: США, вища освіта, державні і приватні навчальні заклади.

В Україні впродовж останніх років відбувається трансформація системи вищої освіти, в якій значну роль відіграють зарубіжні запозичення.

Теоретичне осмислення і обґрунтування необхідності змін в системі вітчизняної вищої освіти можна знайти в працях І.Зязюна, В.Кременя, Н.Ничкало, В.Кравця, Г.Терещука та ін. Проте вивченню і узагальненню зарубіжного досвіду функціонування вищої школи поки що, на нашу думку, науковці не приділяють достатньо уваги. Водночас, багато західних країн мають значні теоретичні напрацювання і вагомі практичні здобутки у розвитку вищої освіти, які можуть бути творчо переосмислені і успішно використані в Україні. До таких країн, безперечно, на-

лежить США. На думку багатьох фахівців, в масштабах світової вищої школи американські вищі навчальні заклади загалом користуються набагато більшою автономією і мають більше академічних свобод, ніж європейські. У своїй навчальній і науково-дослідній роботі вони опираються не тільки на державні, але й на громадські структури. До того ж навіть державні вищі навчальні заклади не вимушені суворо підкорятися Департаменту освіти штату, а володіють достатньою автономією у вирішенні багатьох питань, чого дуже бракує вітчизняним ВНЗ.

В даній статті стисло охарактеризуємо систему державних і недержавних ВНЗ США.

Всі сучасні американські навчальні заклади поділяються на державні і недержавні (приватні). Зауважимо, що приватний сектор вищої освіти Сполучених Штатів завжди домінував і продовжує домінувати за кількістю вищих навчальних закладів. Цікаво відзначити, що, незважаючи на те, що приватних ВНЗ в системі вищої освіти США значно більше (приблизно на 15-20%), загальна кількість студентів є набагато чисельнішою саме в державних ВНЗ (приблизно на 40-50%).

Історичний екскурс свідчить, що державний сектор вищої школи почав домінувати за кількістю студентів з середини минулого століття і в 1970 році його доля складала вже 74,9%. Вона продовжувала зростати до початку 1990 років, потім дещо знизилась, що було пов'язано зі зниженням державного фінансування. Проте впродовж усіх років розвитку вищої освіти в США чисельність державних ВНЗ була значно меншою, ніж приватних, але студентів навчалося значно більше, ніж у приватних.

Це пов'язано з основною місією державних вищих навчальних закладів, яка полягає в наданні масової, а не елітної освіти.

Слід відзначити, що приватний освітній сектор не є однорідним. Всі приватні вищі навчальні заклади поділяються на комерційні і некомерційні.

Некомерційні ВНЗ функціонують як безприбуткові організації, які не ставлять за мету отримати прибуток , вони не розподіляють прибуток серед учасників. Діяльність некомерційних організацій спрямована на досягнення соціального ефекту, тобто культурних, освітніх, наукових, благодійних та інших суспільно-корисних цілей. Надання якісної вищої освіти є для них основним завданням.

Комерційні навчальні заклади, навпаки, створюються з метою отримання прибутку та його подальшого розподілу між учасниками процесу, в основному – засновниками. Безперечно, комерційні вищі навчальні заклади США пропонують ту ж професійну освіту, що й некомерційні, проте через суттєві відмінності в меті діяльності, якість освіти тут дещо нижча. Розподіляючи значну частину прибутку між учасниками процесу, комерційні ВНЗ, відповідно, витрачають менше коштів на освітні послуги, розвиток навчального закладу.

Приватні некомерційні вищі навчальні заклади за їх кількістю складають приблизно дві третини приватного сектора (за чисельністю студентів – приблизно 80%). Вони не є дуже великими і чисельними, але більшість з них мають високу репутацію і добре відомі не тільки в країні, але й за її межами.

Некомерційні ВНЗ пропонують освіту вищого рівня, включаючи престижну елітну освіту. На їх основі сформована група провідних науково-дослідних університетів, які визначають розвиток вищої освіти і всієї американської науки. Приблизно половина некомерційних вищих навчальних закладів підтримується релігійними організаціями різних напрямків, яких сьогодні нараховується понад 60. Серед них найбільш відомі католицькі, баптистські, пресвітеріанські організації [1].

Комерційні навчальні заклади пропонують освіту середнього рівня. За кількістю вони складають приблизно одну третю приватного сектора, а за кількістю студентів – приблизно 17- 18%. Часто вони мають закритий характер. Незважаючи на це, комерційний сектор вищої школи США займає певну нішу і ефективно виконує свою роль, яка полягає в основному в тому, щоб відповідати вимогам місцевих ринків праці, стежити за всіма змінами в освітній сфері і на ринку праці. Сучасні комерційні ВНЗ зазвичай готують фахівців в таких галузях, як бізнес, музика, живопис, комп»ютерне програмування та ін.

Державні вищі навчальні заклади створюються державною владою різного рівня, а також різними державними структурами, проте доля федеральних ВНЗ незначна як за кількістю самих навчальних закладів, так і за кількістю студентів.

Таким чином, можна стверджувати, що державний сектор американської вищої освіти майже повністю складається з ВНЗ штатів і місцевих навчальних закладів.

Саме державні вищі навчальні заклади забезпечують Сполучені Штати масовою професійною освітою і саме з цієї причини ці заклади є найбільш численними, а рівень їх освіти визначає середній рівень освіти в країні. Престижна приватна освіта, яка має давні традиції в США, не потребувала великої кількості студентів, але на певному етапі розвитку економіка почала вимагати масову професійну освіту і державний сектор почав заповнювати цю нішу.

Вища освіта в США перебуває у віданні штатів. В рамках виконавчої влади штату за питання освіти відповідає безпосередньо губернатор, голова з питань освіти і керівної ради. В одних штатах губернатори мають право призначати керівну раду, в інших штатах ця рада обирається, деякі штати використовують і перший і другий спосіб.

Сучасна американська система освіти відзначається високим рівнем децентралізації. У відповідності з 10-ю поправкою до Конституції США, федеральний уряд не має права встановлювати загальнонаціональну систему освіти, визначати політику і навчальні програми для шкіл і вищих навчальних закладів. Рішення по цих питаннях приймаються на рівні влади штатів. Тому майже всі штати мають системи освіти з певною специфікою. Роль федерального уряду в сфері освіти зводиться до загального керівництва без надмірного втручання [2]. Водночас, федеральний уряд несе юридичну відповідальність з захисту права кожного громадянина отримати рівний доступ до державних навчальних закладів.

Розробкою загальнонаціональної політики в сфері освіти займається Міністерство освіти США (U.S. Department of Education). Міністерство освіти інтегрує плани розвитку вищої освіти в плани регіонального економічного розвитку, особливо у великих штатах. Паралельно з управлінськими структурами в багатьох штатах функціонують також координаційні ради.

Вищими навчальними закладами керують Департаменти освіти штату. Вони можуть обиратися, або, найчастіше, призначаються губернатором і затверджуються законодавчим органом штату. Основним обов'язком Департаменту є призначення президента університету.

У сфері адміністрування слід відзначити наявність для державних ВНЗ управлінської і координаційної ради на рівні штату, а для приватних ВНЗ – це опікунська або управлінська рада на інституційному рівні.

Опікунська рада складається з осіб, які мають високий статус у суспільстві і зазвичай мають високі прибутки, що дозволяє їм здійснювати благодійні акції на користь навчальних закладів. Цікаво відзначити, що дуже часто опікуни-благодійники самі є випускниками даного вищого навчального закладу. Як правило, рада складається з 28 членів, які зустрічають для обговорення різних питань приблизно 3-4 рази в рік. Дуже незначна частина членів рад працює безпосередньо в адміністрації навчальних закладів або в якості викладачів.

Основна функція рад – розробка загальної фінансової і академічної політики, яка повинна забезпечити ефективність функціонування вищого навчального закладу; здійснення загального контролю над землями, будовами та іншою власністю навчального закладу; контроль за його видатками. Щорічно ради розглядають і затверджують доповідь для виконавчої влади штату, в якій представлена вся інформація про стан

навчального закладу (прибуток і витрати, чисельність професорсько-викладацького складу, адміністративного персоналу, заробітна плата, чисельність студентів по факультетах, оцінка витрат на наступний рік, досягнутий навчальний прогрес, експериментальна наукова робота, її вартість і результати [3].

Слід відзначити, що у випадку успішного виконання вищим навчальним закладом всіх своїх функцій, в тому числі оптимального використання наданих коштів і залучення нових ресурсів для наукових досліджень, він користується повною свободою проведення науково-дослідної роботи і використання її результатів.

Таким чином, здійснений нами стислий аналіз функціонування системи вищої освіти США дає підстави для висновку про можливість використання окремих прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі. В першу чергу, це стосується значної самостійності вищих навчальних закладів США у забезпеченні навчального процесу і проведенні наукових досліджень.

Література і джерела

1. Digest of Education Statistics. − Washington: NCES of US Department of Education, 2005. − 178 p.
2. Система образования США. Путеводитель по международному образованию [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studyabroad.ru> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Багаутдинова Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра. Пути преодоления кризиса / Н.Г.Багаутдинова. – М.: Экономика, 2003.- 160с.

В статье рассматриваются некоторые аспекты функционирования системы высшего образования в США, в частности специфика деятельности государственных и негосударственных высших учебных заведений.

Ключевые слова : США, высшее образование, государственные и частные учебные заведения.

The author of the article has considered particular aspects of the USA system of the higher education. Much attention has been paid to the activity of state and private universities.

Key words: USA, higher education, state and private universities.

УДК 364.01 (091)

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОЇ ДОПОМОГИ НАСЕЛЕННЮ У XIX — НА ПОЧАТКУ XX СТ.

Стремецька Вікторія Олександрівна
м.Миколаїв

У статті аналізується історичний досвід допомоги безробітним. Показано процес створення та функціонування посередницьких закладів для пошуку роботи, землеробських колоній для безробітних, притулків-готелів та продовольчих станцій, систему почергового призріння бідних.

Ключові слова: пошук роботи, безробіття, землеробські колонії, притулки-готелі, продовольчі станції, почергове призріння бідних.

Дослідження обраної теми є, безперечно, актуальним з огляду на те, що навіть в умовах налагодженої системи функціонування центрів зайнятості, органів соціального захисту населення надання роботи всім, хто цього потребує, залишається достатньо проблематичним. Тому вивчення досвіду організації трудової допомоги в XIX - на початку XX ст. є важливим та має привертати увагу сучасних істориків соціальної роботи.

Питання історії трудової допомоги населенню вивчала Л.В.Бадя, зокрема увагу привертають такі праці автора як "Становлення і розвиток трудової допомоги населенню в дореволюційній Росії", "Вітчизняний досвід подолання бідності методами трудової допомоги (XVIII - початок XX століття)", навчальний посібник "Трудова допомога в Росії (XIX - початок XX ст.) та інші [1]. Окремі аспекти проблеми розглядалися в підручниках з історії соціальної роботи [2]. Тим не менш багато питань в контексті теми вимагають поглибленого вивчення, тому метою даної статті є висвітлити найбільш розповсюджені у XIX - на початку XX ст. форми трудової допомоги в різних країнах.

Зазначимо, що під поняттям "трудової допомоги" більшість дослідників XIX - початку XX ст. розуміли систему заходів, що має на меті боротьбу з нестатками, обумовленими вимушеним або добровільним ледарством, шляхом праці". Вживалося також поняття “пришукання роботи", яке у словнику Ф.А.Брокгауза та І.А.Ефрона визначається як “посередницька діяльність між попитом та пропозицією робітничої праці” [7, с.295]. У системі трудової допомоги не останню роль посідали посередницькі установи з пошуку робочих місць. Під різними назвами, однак зі спільною метою створювалися такі заклади: довідкові бюро для безробітних, товариства пошуку роботи, біржі праці (робітничі біржі) та інші. Перший заклад такого роду з'явився у Франції у 1803 р. Це було посередницьке бюро для пекарів, які під страхом штрафу в 20 франків зобов'язані були користуватися послугами лише цієї установи. Пізніше подібні установи почали виникати й для інших категорій працівників. У 1896 р. в країні вже налічувалося 46 бірж праці. У 1895-96 рр. з 56108 заяв про пошук роботи французькими біржами були задоволені 30562 (54,5%) [7, с.297]. З Франції біржі перейшли до Італії, Бельгії та інших держав.

У Німеччині перші заклади з підшукання роботи з'явилися у Дрездені в 1840 р. та Лейпцизі у 1844 р. У 1865 р. у Штутгарті місцева влада організувала громадські довідкові бюро для безробітних чоловіків. Вони брали гроші з пошукачів роботи: 20 пфеннінгів вступних та 30 — за підшукання роботи [7, с.296]. Пруський, баварський, вюртемберзький, саксонський, баденський та гессенський уряди у 1893-1894 рр. видали спеціальні розпорядження, які сприяли виникненню установ пошуку праці, особливо в містах зі значною кількістю населення. Діяльність бюро з пошуку роботи була достатньо ефективною. Так, у Кельні у 1897 р. 74% чоловіків та 95% жінок знайшли роботу за допомогою таких бюро [6, с.198]. Усі установи з пошуку роботи в Німеччині поділялися на громадські та приватні. Перші підшуковували місця праці безкоштовно та створювались з метою навести лад на ринку праці. Як стверджує М.Лур'є, приватні контори не передбачали жодних суспільних цілей, існували заради збагачення власника та брали плату за вказання місця роботи. Вони не турбувалися про те, чи відповідає місце, куди відсилали робітника, його навичкам та стану здоров'я. Тому 2 червня 1910 р. було видано перший імперський закон, який обмежив приватне посередництво [5, с.311].

Проблемами, які спіткали установи пошуку роботи, були відсутність компетентності працівників (брак знань щодо специфіки тієї чи іншої професії), відсутність взаємозв'язку між різними посередницькими установами, що не давало об'єктивної картини становища на ринку праці. На початку Першої світової війни лише в Берліні нараховувалося близько 400 різних посередницьких бюро, які працювали неузгоджено [5, с.314]. Тому 9 серпня 1914 р. була створена загальнонаціональна центральна установа, засновано "Вказівник" стану робітничого ринку, усі біржі змушені були подавати туди дані двічі на тиждень. У березні 1915 р. рейхстаг реформував систему посередництва, зокрема було засноване імперське та обласні відомства праці, куди потрапляла вся інформація про випадки влаштування на роботу та звільнення. Особи, які працювали в посередницьких установах, мали знати специфіку відносин в тій галузі, яку вони обслуговували. Посередництво за наймом відбувалося безкоштовно, іноземну робочу силу залучали тоді, коли не вистачало вітчизняної [5, с.327-328].

У 1886 р. створена Амстердамська біржа праці, в 1896 р. - женевська. В Англії найбільш ефективно працювала Лондонська біржа праці, яка була заснована й утримувалася на кошти Армії Порятунку. Широко розповсюдженими там були приватні посередницькі установи для жіночого домашнього обслуговуючого персоналу; посередницькі бюро в галузі промислової праці не отримали належного розповсюдження: у 1893 р. їх нараховувалося лише 10 [7, с.296].

Достатньо ефективною була організація системи пошуку роботи в Австрії. Завдяки посередництву 2385 установ у 1895 р. було отримано 319000 робочих місць. Близько 47,3% з них існували суто для жінок, 1,5% - для чоловіків, решта 51,2% - для осіб обох статей. 1854 установи не брали плату за послуги, 36 стягували її з роботодавців, 42 — з робітників і 9 — з обох сторін. Найбільша кількість установ припадала на великі міста: Відень — 468, Прага — 141, Грац — 67, Львів — 22 [7, с.297].

Оригінальна система пошуку роботи склалася у великому герцогстві Люксембурзькому. Давати відомості про становище ринку праці люксембурзький уряд у 1892 р. зобов'язав поштові установи, які повинні були збирати й вчасно публікувати дані про попит та пропозицію на ринку праці, а також сприяти зближенню пошукачів роботи з роботодавцями. Як ті, так і другі висловлювали свої прохання в листах, що надсилалися до найближчої поштової установи або до центральної пошти Люксембургу; до останньої потрапляли й заяви з-за кордону. На підставі отриманих таким шляхом даних як центральна пошта, так і окремі поштові установи щодня друкували бюлетені, які виставляли в особливих рамках біля входу на пошту.

У середині XIX ст. продовжувала існувати система надання роботи в робітних будинках. Останні, за твердженням В.Рошера, виникли в Італії в XVI ст.: у 1539 р. згадується про існування Генуезького "притулку для бідних", в якому 500 чоловіків та 1300 жінок займалися ткацькими роботами; в Англії влаштування робітного будинку було рекомендовано з 1646 р., однак з'явився він у 1697 р. у Бристолі. У 1817 р. вже чверть англійських громад мала робітні будинки [6, с. 186]. Причому слід розрізняти робітничі (з добровільною працею) та робітні будинки. Останні — це заклади з примусовою працею в основному для жебраків та бродяг; люди потрапляли туди за вироком суду. Ці будинки були невеликими, щоб службовці могли знати кожного, хто перебував у ньому; у роботі з останніми звертали більше уваги на виховний, а не економічний момент, підтримувалась сувора дисципліна. Наприклад, у Дрездені існував звичай карати кожного рецидивіста ударами палиць. Робота за межами закладу не заохочувалася, проте обов'язковою була участь у богослужінні; замість грошей мешканцям видавали особливі марки для отримання харчів та ночівлі, інколи — необхідний одяг. Треба зауважити, що і робітничі будинки, наприклад, в Англії, де у 1834 р. була введена сувора дисципліна, отримали назву "бастилій": вийти звідти можна було лише з дозволу директора; відносини з відвідувачами дозволялися, однак під контролем наглядачів у спеціально відведеній залі; заборонялося вживати алкоголь, палити. Якщо люди не бажали працювати, їх залишали без їжі.

Мешканці цих резидентних закладів (in door relief) розподілялися на 7 класів. Перший становили хворі та старі чоловіки, другий — здорові чоловіки після 15 років, третій — хлопці від 7 до 15 років, три наступні — жінки з таким же розподілом, сьомий — діти молодше 7 років. Як бачимо, члени однієї сім'ї не мешкали разом; лише подружжю старше 60 років з 1847 р. це дозволили [6, с. 190]. Близько 53% мешканців, наприклад, Лондонських робітничих будинків, були нездатними до праці, 37% мали вік більше 60 років. З решти лише десята частина була спроможна самостійно здобувати собі засоби до існування. У зв'язку з цим В.Рошер пропонував замість "робітничого" вживати назву "будинок призріння бідних" [6, с.186-187]. Робота оплачувалася (працювати треба було 4 години після сніданку, далі — за бажанням).

Тривалість перебування у робітних будинках була різною: не менше 8 місяців у Баварії, не менше року — у Франції і Бадені [6, с.188]. Ці будинки відрізнялися спеціалізацією праці (робота варіювалася від пошиву одягу, розпилювання дерева, виготовлення стеклярусу, плетіння мережива тощо до догляду за хворими). Проблемою їх функціонування, як зазначав В.Рошер, було те, що робітники займалися такими видами діяльності, які вони раніше ніколи не виконували, що знижувало продуктивність праці; крім того, з ними розраховувалися за ринковими цінами, отже, у робітника не було стимулу шукати роботу за межами робітного будинку. Треба також сказати, що мешканці цих будинків складали суттєву конкуренцію вільним робітникам, тому у деяких місцевостях з'являлися накази, щоб робітний будинок не виконував робіт, які переважали на даній території. Часто мешканці робітничих будинків змушені були виконувати т.зв. "данаїдини роботи" (засипали канави, які щойно викопали, або сортували овочі, які щойно змішали та т.п.) [6, с.190-194]. Зауважимо також, що ці заклади були досить витратними: якщо, наприклад, робітників відправляли на ремонтування доріг, то їх робота навіть не покривала вартості виданих їм інструментів. Тому багато робітних будинків закривалися або перебували у скрутному матеріальному становищі.

Щодо Російської імперії, то у 1881 р. О.Іоанн Кронштадський заснував перший будинок працелюбства; невдовзі такі заклади почали масово виникати в усій країні. Вони мали на меті надання чесної праці й притулку виписаним з лікарень та звільненим з місць відбування покарання, а також всім, хто зазнав крайньої бідності. За даними на 1 жовтня 1898 р. нараховувалося 129 будинків працелюбства, де призрівалося 2013 осіб. На відміну від робітних будинків, які створювалися в Європі і засновувалися переважно на принципі примусової праці, будинки працелюбства в Російській імперії базувалися на принципі обов'язкової винагороди за працю. У 1895 р. було засновано "Опікунство про будинки працелюбства та робітні будинки" під заступництвом імператриці Олександри Федорівни. Опікунство при будинках працьовитості влаштовувало їдальні, нічліжні притулки, ясла, трудові притулки для підлітків, бюро для реєстрації нужденних і посередництва щодо надання їм роботи. У віданні опікунства були й так звані ольгінські (на честь великої князівни Ольги Миколаївни) дитячі притулки працьовитості, яких у 1912 р. нараховувалося 239 [7, с.298]. З 1897 р. почав виходити журнал "Трудова допомога".

У XIX ст. у Голандії, Німеччині та інших країнах почали створюватися землеробські робітничі колонії для безробітних. Як стверджував В.Ф.Дерюжинський, "завдання робітничих колоній полягало в тому, щоб дати притулок і роботу таким людям, які є здатними до праці та бажають працювати, однак не мають заробітку, внаслідок чого змушені шукати собі засоби до існування в просінні милостині й бродяжництві" [4, с.33]. За словами дослідника, колонії прагнули здійснити на мешканців також моральний

вплив, привчити до добропорядного та трудового життя.

Ідея трудової землеробської допомоги найраніше виникла в Голландії, де у 1818 р. з ініціативи генерала Йоганна Ван-ден-Боша (1780-1844) була заснована колонія. Він повернувся з острова Яви, де бачив, як китайські колоністи здобували засоби до існування обробкою пустирів, і вирішив запровадити цю систему на батьківщині. У 1816 р. він заснував "Голландське благодійне товариство", яке придбало 300 гектарів малородючої землі й заснувало колонію "Фредеріксфорд", якою потім керувало. У ній в окремих будинках мешкали 52 бідні працездатні сім'ї. У 1850 р. колонія була вже здатна утримувати 12000 осіб [3, с.57]. Той, хто вступав до колонії, зараховувався до розряду простих робітників. Через 6 місяців останній міг орендувати ділянку землі в 2,5 гектари й узяти безвідсоткову позику.

Усі колонії цього благодійного товариства поділялися на 3 категорії: 1) для дорослих з вільною працею (таких було 3, у 1850 р. їх населення становило 2500 осіб); 2) для дітей-сиріт існували колонія, сільськогосподарська школа, ферма; 3) колонія з примусовою працею [3, с.61]. Відповідним був і контингент колоній. За кожного мешканця вносили певну суму грошей (громада, приватні особи, військове міністерство за відставних солдатів). Працівники вільних колоній практично не спілкувалися з особами, які жили навколо. Протягом п'яти днів вони працювали на колонію, шостий день їм виділяли для обробки власного городу, догляду за худобою. Якщо якийсь колоніст відрізнявся гарним веденням господарства, старанністю, йому давали власну ділянку за умови сплати аренди, і він ставав “вільним селянином”. У колоніях також існувала обробна промисловість, видобування торфу, оскільки фізично не всі колоністи могли займатися сільськогосподарською працею, не мали знань та навичок такої роботи. Для дітей вільних колоністів (1000 осіб) було побудовано 7 шкіл з обов'язковим відвідуванням дітьми до 12 років. Діти могли залишатися біля батьків до 18-20 років, а потім повинні були знайти собі самостійне заняття, що П.І.Георгієвський вважав негативним моментом, оскільки, по-перше, діти залишали батьків саме тоді, коли останнім потрібна була допомога, і по-друге, колонія несла витрати по вихованню нового покоління, а потім втрачала виховану нею робочу силу [3, с.67].

Щодо дитячої колонії, то до неї приймалися діти-сироти з двохрічного віку; до 7 років діти навчалися разом, потім — окремо; з 12 років вони зобов'язані були працювати 10 годин влітку та 8 годин взимку, за що отримували зарплату. З 1822 р. функціонувала сільськогосподарська школа з млином та пекарнею. У дитячій колонії діти могли перебувати до 18-20-річного віку, потім підшуковували собі самостійне заняття. У колоніях з примусовою працею існував достатньо жорсткий режим. Мешканець міг залишити колонію через рік за умови зароблення не менше 25 флоринів; якщо він заробляв вполовину менше, він залишався на ще один рік і т.д.

У середині XIX ст. землеробські колонії утримували 6-9 тис. осіб. У 1859 р. було вирішено залишити лише вільні колонії, населення яких складалося з трьох категорій: колоністи-робітники, “вільні селяни”, “пансіонери” (молоді люди, яких розміщували в сім'ї за певну плату з метою навчання ремеслам). У 1889 р. у колоніях нараховувалося 2000 осіб [3, с.72].

У Німеччині перша землеробська колонія була заснована в 1882 р. у Вільгельмсдорфі, біля Білефельду з ініціативи пастора фон Бодельшвінга, якому вдалося зібрати потрібну суму грошей і придбати ділянку землі з кількома будівлями. До колонії приймалися безробітні особи чоловічої статі без розрізнення стану й віри, які прийшли добровільно, за виключенням хворих небезпечними хворобами. Достатньо швидко почали виникати подібні заклади в різних округах. Кожна колонія надавала місця переважно мешканцям свого округу, але на вакансії могли бути прийняті особи з інших округів. Головним завданням колоній був "моральний підйом їхніх мешканців на ґрунті землеробської праці", однак допускалися й інші заняття (наприклад, ремесла). Праця колоністів винагороджувалася (перші два тижні колоністи працювали безкоштовно), але в меншому в порівнянні з ринковою ціною розмірі. Гроші не видавалися працівникам одразу, а накопичувалися до моменту їх виходу з колонії [4, с. 40].

З 1896 р. до колоній почали приймати жінок, які займалися шиттям сорочок, пранням і веденням господарства. У 1897 р. у Німеччині існувало вже 28 землеробських колоній, з них 8 - жіночих. До 1898 р. у цих колоніях побувало 98719, вийшли з них 95698 осіб. Згідно даних за 1887-1889 роки 60,4% мешканців залишили колонії за власним бажанням, 20,8% знайшли роботу, 4,4% були звільнені за погану поведінку та 0,5% за пияцтво [4, с.38]. Не дивлячись на те, що лише 23,1% осіб, прийнятих в колонію, не піддавалися кримінальним покаранням [4, с.39], негативні явища там були практично відсутні. До того ж, у тих провінціях, де існували землеробські колонії, кількість злочинів зменшилася на 25-30%. Хоча, слід сказати, що і своєї основної мети — влаштування клієнтів на роботу — колонії досягали слабко. Протягом 1891-93 років з тих, хто залишив колонії, 16,5% отримали роботу, 67,1% - знову почали жебракувати [4, с.39].

Важливо, що проходили з'їзди представників колоній з метою обговорення та вирішення спільних актуальних питань. До 1891 р. такі з'їзди влаштовували щорічно, а з того року їх вирішено проводити раз на два роки [4, с.35].

В Англії існувала колонія Гедле, заснована в графстві Ессекс Армією Порятунку, яка була розрахована на 300 поселенців, перебувала в зв'язку з робітними будинками Армії і була частиною плану боротьби з соціальними проблемами, складеного "генералом" Армії У.Бутом. Колонії поділялися на міські, сільські й заморські. Спочатку людина потрапляла до міської колонії, де працювала у майстернях, які пропонували заняття, що відповідали здібностям і можливостям окремих колоністів. Будь-який нужденний міг тут заробити їжу й нічліг, а після кількох днів за умови старанності й гарної поведінки одержувати щотижня певну суму, яка видавалася при виході з колонії. Якщо колоніст не міг підшукати собі роботи, він переводився до сільської колонії. За працю тут отримували не заробітну плату, а нагороду. Після певного часу перебування в сільській колонії її поселенці або влаштовувалися в Англії, або емігрували до заморських колоній, переважно у Південній Африці.

У деяких країнах (переважно у тих, де щільність населення була невеликою, тобто заснування робітничих будинків було недоцільним) виникла така форма трудової допомоги як почергове призріння бідних. Її сутність полягала у тому, що бідняка (“черговий бідняк”) брали до себе в будинок по черзі різні сім'ї, переважно сільські, там, де потреба у додаткових робочих руках була значною. Ця система має давнє коріння. Так, у Швеції Упландський закон (кінець XIII ст.) предписував, щоб бідних та немічних водили з одного села до іншого, і щоб кожен селянин приймав їх на одну ніч. У Норвегії часів Жерандо (1772-1842) до одного заможного селянина надсилали 50 бідняків [6, с.183]. Малолітні, хворі, душевнохворі не підлягали черговому призрінню. В одних місцевостях (Швеція) кожен селянин мав узяти такого бідняка хоча б на одну ніч, в інших (Австрія) — не менше ніж на 8 днів, в деяких країнах взагалі сформувалася група опікунів, які постійно брали до себе людей. У Східній Пруссії цей захід застосовувався у якості крайнього засобу, коли громада вже нічого не могла зробити зі своїми бідними. У північній Шотландії та її островах ті, хто не хотів приймати до себе бідного, призначеного за чергою, мав сплатити грошовий штраф. Ті ж, хто давав роботу бідному, могли вимагати винагороду з благодійної каси. Хазяїн підписував “черговому бідняку” особливий білет, де вказувалися обсяги роботи, і за яким бідняк отримував оплату своєї праці у благодійній касі. У Массачусетсі бідняки розподілялися за жеребкуванням. Завдяки цій системі бідні не отримували тепер милостині, а сільськогосподарських покращань протягом кількох років було досягнуто більше, ніж за 30 років. Однак, спочатку дуже популярна, ця система поступово слабшала: якщо у 1866 р. вона була застосована до 10114 бід-

них, то у 1885 р. - до 4496 [6, с.183].

Недоліки цієї системи полягали в наступному: бідняки могли потрапити до сім'ї невчасно, коли актуальна потреба в їх праці вже зникла; прийняття чужої людини вносило хаос у сімейний побут; прийшлі робітники часто були небезпечними, схильними до крадіжок тощо; гарні робітники самі могли знайти собі роботу, отже, цією формою трудової допомоги користувалися переважно некваліфіковані тощо.

З метою сприяння у пошуці роботи, а також для запобігання перетворення пошукачів роботи на жебраків створювалися такі заклади як притулки-готелі. Останні були запроваджені у Німеччині у середині 1850-х років Феодором Пертессом. Людина, яка шукала роботу, могла знайти тут приміщення для ночівлі, а також християнську проповідь. У 1893 р. у Німеччині було 426 таких притулків, які мали 15462 ліжка; скористалися нічлігом у них 3,55 млн. осіб. Продовольчі станції (станції для короткотривалої допомоги натурою), які допомагали безкоштовно, виникли близько 1865 р. [4, с.42-43] та також призначалися для подорожуючих, що шукали роботу. У Німеччині кожна округа мала від 3 до 10 таких станцій. Останні розташовувалися таким чином, щоб кожна з них була на відстані 2-3 годин ходи від іншої [3, с.57]. Робітник працював до обіду, отримував за це гроші і знову вирушав у путь після обіду. Якщо робітник мав більше ніж 3 марки, він не приймався. Відмовляли також у прийомі п'яним та тим, хто користувався послугами станції менше ніж 2-4 місяці тому. У разі пияцтва, порушення дисципліни викликали поліцію. У 1890 р. в Німеччині, за даними В.Ф.Дерюжинського, нараховувалося 762 станції допомоги натурою, з яких 602 утримувалися комунальними закладами, 110 — приватними ферейнами, 50 — окремими громадами [4, с.43], кількість відвідувачів протягом однієї ночі коливалася у межах 5000-10000 (на всіх станціях). Важливо, що в 60% станцій були контори для підшукання роботи, за допомогою яких подорожній ввизначався, куди йому йти далі.

Як бачимо, трудова допомога існувала не лише для боротьби з безробіттям, але й як засіб протидії бродяжництву та жебрацтву, причому до т.зв. "професійних" жебраків застосовували елементи примусової праці. Варто також зауважити, що "пришукання" роботи розглядалося тодішніми суспільними діячами, теоретиками системи призріння як гідна альтернатива безрозбірливому поданню милостині. Крім розглянутих форм трудової допомоги застосовувалися також превентивні методи, а саме, навчання ремеслам, освіта, виховна та культурно-просвітня діяльність тощо, які є предметом окремого розгляду. Варто також приділити увагу аналізу досвіду застосування громадських робіт.

Таким чином, у XIX - на початку XX ст. був накопичений значний досвід допомоги людям, які з тих чи інших причин не мали роботи. Суттєво розвиненою була система посередницьких закладів пошуку роботи, яка мала певні відмінності в різних країнах. Цікавими формами роботи з безробітними були землеробські робітничі колонії, мережа притулків-готелів та посередницьких бюро, "почергове призріння бідних". Вважаємо за необхідне продовжити дослідження теми, виписати конкретні пропозиції щодо можливості адаптувати історичний досвід сьогодні.

Література і джерела

1. Бадя Л.В. Отечественный опыт преодоления бедности методами трудовой помощи (XVIII - начало XX века) / Л.В.Бадя. - М.: АНО СПО «СОТИС», 2008. - 220 с.; Бадя Л.В. Становление и развитие трудовой помощи населению в дореволюционной России / Л.В.Бадя. - М.: Изд. МСЭИ, 2005. - 220 с.; Бадя Л.В. Трудовая помощь в России (XIX - начало XX в.): Учебное пособие / Л.В.Бадя. - М.: МГУС, 2003. - 80 с. та інші.
2. Горілий О.Г. Історія соціальної роботи: Навчальний посібник / О.Г.Горілий. – Тернопіль: Вид-во „Астон", 2004. - 174 с.; Кузьмин К.В., Сутырин Б.И. История социальной работы за рубежом и в России: с древности до начала XX в. / К.В.Кузьмин, Б.И.Сутырин. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. - 480 с.; Фирсов М.В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В.Фирсов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 256 с. та інші.
3. Георгиевский П.И. Призрение бедных и благотворительность / П.И.Георгиевский. - Спб., 1894. - 118 с.
4. Дерюжинский В.Ф. Заметки об общественном призрении / В.Ф.Дерюжинский. - М., 1897. - 115 с.
5. Лурье М. Реформа учреждений по указанию труда в Германии / М.Лурье // Вестник Европы. - 1916. - январь. - С.312-338.
6. Рошер В. Система призрения бедных и мероприятий против бедности / В.Рошер. - Черкассы, 1899. - 350 с.
7. Энциклопедический словарь / Ф.А.Брокгауз, И.А.Ефрон. - Т.49 (25). - Спб., 1898. - С.295-298.

В статье анализируется исторический опыт помощи безработным. Показан процесс создания и функционирования посреднических учреждений для поиска работы, земледельческих колоний для безработных, приютов-отелей и продовольственных станций, систему поочередного призрения бедных.

Ключевые слова: поиск работы, безработица, земледельческие колонии, приюты-отели, продовольственные станции, поочередное призрение бедных.

In the article historical experience of the help to the unemployed has been analyzed. Process of creation and functioning of intermediary establishments for job's search, agricultural colonies for the unemployed, shelter hotels and food stations, system of serial guardianship of the poor is shown have been considered.

Key words: job's search, unemployement, agricultural colonies, shelter hotels, food stations, serial guardianship of the poor.

УДК 378.373

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Теличко Наталія Вікторівна
м.Мукачево

Стаття присвячена актуалізації проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів. Автором проаналізовано теоретичне підґрунтя формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи та охарактеризовано процес її формування як педагогічну систему.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійна підготовка, імідж педагога, професійна компетентність, педагогічна техніка, педагогічне спілкування, іншомовна комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Перетворення в українському освітньому середовищі на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості вимагають визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у галузі підготовки фахівців вищої школи. Провідним напрямом у процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності є гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу на розкриття потенційних можливостей та здібностей особистості й утвердження загальнолюдських цінностей. Підготовка вчителя до професійної діяльності є складною проблемою, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці.

Особливого значення набуває формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи. Актуальність цієї проблеми підкреслюється прийняттям Постанови КМУ №462 від 20.04.11 року "Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти". Розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; базується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку, що питання підготовки педагогів знайшли своє розв'язання у працях О.Абдуліної, Л. Ахмедзянової, І. Богданової, М. Євтуха, В. Кан-Калика, В.Крутецького, З. Курлянд, В. Лозової, Н.Ничкало, Н.Тализіної, М. Ярмаченка, а також психологів Л.Войтко, О.Киричука, С.Максименка, В. Семиченко та ін. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та за кодоном була предметом дослідження багатьох науковців, які обґрунтовували систему підготовки вчителів початкової школи у Європейському освітньому просторі (О. Гордійчук, Ю. Соловйов) і, зокрема, у Великій Британії (О. Волошина, Л. Заблоцька), в Італії (А. Степанюк), у Польщі (Н. Мотрук); в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття (К. Маргітич) та ін.

Науковці (А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Лисенкова, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хоружа, М. Фіцула та ін.) відзначають особливості професійної підготовки вчителя початкової школи і наголошують на необхідності подальшого детального обґрунтування й аналізу окремих її аспектів, що залишаються недостатньо вивченими та невирішеними частинами загальної проблеми.

Методичні засади формування педагогічної майстерності вчителів обґрунтовували І. Андріаді, Ш.Амонашвілі, І.Зязюн, Л.Крамущенко, І. Кривонос, П. Лузан, А. Маркова, В. Теслюк, Л. Шовкун та ін. Предметом дослідження інших науковців були окремі аспекти педагогічної майстерності, а саме: основні ознаки іміджу педагога (А. Калюжний, З. Капустіна, П. Лернер, П. Мовчан, Л. Хрипункова); професійна компетентність учителя середньої школи (Т. Коляда, І. Маслікова О. Ситник, Е. Соф'янц); творчість як детермінанта духовної культури вчителя (В. Наумчик); етика педагога (Е. Савченко); практико-орієнтовані дидактичні підходи досягнення та складові педагогічної майстерності (Н. Палтишев, В. Перлова); розвиток педагогічної техніки (С. Болсун, Н. Островерхова, А. Чернявська), культури діалогічного мовлення (Н. Десяєва, В. Павленко, А. Севастьянов) і майстерності педагогічного спілкування (Ю. Васьков, М. Бабенко, І. Зарецька, В. Киричок, Т. Колодько, Н. Островерхова, Т. Симоненко) і, зокрема, діалогічної компетентності у професійному розвитку вчителя молодших класів (М. Байматова, П. Ершов, М. Палтишев) та ін. Дослідниками вивчалися проблеми акторської майстерності у педагогічній діяльності (О. Булатова, О. Єршова, В. Букатов, А. Савостьянов); упровадження інноваційних підходів для підвищення компетентності педагогів (О. Темченко); управління формуванням професійної компетентності вчителя (В. Бондар) та ін.

У деяких дисертаційних дослідженнях науковці розглядали проблему педагогічної майстерності вчителя, зокрема, у творчій спадщині В.О.Сухомлинського (А. Луцюк). Однак проблема системного формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи не була предметом сучасних досліджень.

Мета статті полягає у розкритті сутності проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів молодших класів.

Виклад основного матеріалу. Особлива увага до формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи обумовлюється тим, що фахівці цього профілю повинні враховувати сукупність психолого-педагогічних факторів, які впливають на розвиток молодшого школяра і в подальшому на формування особистості в цілому. Такими факторами є:

1) нова соціальна ситуація розвитку, яка виникає у дітей молодшого шкільного віку, залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра і реалізується в межах взаємодії «вчитель – учень» і «учень – учень»;

2) соціальна ситуація розвитку дітей молодшого шкільного віку пов'язана зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями і навичками;

3) навчання суттєво змінює мотиви поведінки та відкриває нові джерела розвитку пізнавального та особистісного потенціалу молодшого школяра;

4) перехідним періодом, що відділяє дошкільне дитинство від молодшого шкільного віку є криза семи років – криза саморегуляції, період зародження соціального "Я".

Учитель початкової школи має відзначати і контролювати динаміку формування новоутворень, що виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до навчальної діяльності. Це довільність психічних процесів, яка виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди, керувати своєю поведінкою; внутрішній план дій та уміння молодшого школяра організувати навчальну діяльність, які передбачає пошук і вибір варіантів дій, планування їх порядку і засобів реалізації (самоорганізації), необхідність контролю і самоконтролю, словесного звіту, само-

оцінки в навчальній діяльності; рефлексія – осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз, що змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння. Тому вчитель початкових класів у своїй педагогічній діяльності повинен керуватися висловом В. Сухомлинського: "Щоб не перетворити дитину в сховище знань, комору істин, правил і формул, треба вчити її думати" [8].

Тому предметом сучасних дисертаційних досліджень з проблеми професійної педагогічної підготовки науковці обґрунтовують особливості підготовки вчителів початкових класів до попереджувально-корекційної роботи з учнями (О. Васильєва); до діагностичної діяльності (С. Мартиненко) до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі (Л. Петриченко); до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів (Л. Колбіна); до роботи з батьками (А. Шанскова); до класного керівництва (О. Шквир); до проектування уроку (І. Шапошнікова); до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів (Ю. Клименюк); до роботи із соціально занедбаними учнями (В. Вовк); визначають організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки (Н. Казакова); вважають комп'ютерну грамотність як складову професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів (Л. Макаренко) та ін.

Відтак зростають вимоги до формування у майбутніх учителів початкової школи високого рівня професійної психолого-педагогічної підготовки, вміння творчо працювати на ниві навчання і виховання молодших школярів, самостійно приймати науково-обґрунтовані, своєчасні та правильні рішення, виявляючи зразки педагогічної майстерності. Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться до неї і не обмежується лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Майстерність є виявом найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей, в активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Актуальність цієї проблеми підтверджується низкою недоліків традиційної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті досліджуваної проблеми, серед яких визначаємо такі: спрямованість і результативність професійної підготовки студентів недостатньо відповідає потребам дієво-практичної готовності студентів до висококваліфікованої педагогічної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку; в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін знання теорії недостатньо інтегруються з професійними вміннями студентів майстерно виконувати функції вчителя початкової школи; застосування педагогічних інновацій майбутніми вчителями початкової школи, використання оптимальних зразків педагогічної техніки у педагогічній практиці як показника їхньої педагогічної майстерності має епізодично-фрагментарний характер.

Вивчення літературних джерел, нормативно-правових актів та інших матеріалів, аналіз практичного досвіду підготовки вчителів молодших класів засвідчив наявність в означеній галузі низки суперечностей, що стають на заваді розв'язанню актуальних проблем формування педагогічної майстерності учителів початкової школи, а саме:

– між значним зростанням вимог до професійної компетентності вчителів початкової школи у світлі постанови «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» (2011 рік) і реальним станом підготовленості студентів до реалізації основних положень цього документу з виявленням педагогічної майстерності, сформованої ще під час навчання у вищій школі;

– між загальними напрямами формування педагогічної майстерності педагогів і недостатністю спеціальних наукових розробок цього спрямування з урахуванням специфіки педагогічної діяльності вчителів початкової школи;

– між постійним зростанням вимог суспільства до рівня професійної майстерності вчителів молодших класів у нових соціально-економічних умовах і реальним рівнем їх готовності до виконання професійних функцій у мінливих умовах інформаційного розвитку суспільства та динамічних змінах особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку;

– між постійним ускладненням педагогічних функцій учителя початкової школи, потребою в застосуванні ним інноваційних технологій у професійній діяльності та відсутністю системного формування педагогічної майстерності педагога, яка ґрунтується на реалізації інтеграційно-інноваційних процесів у навчанні студентів цього профілю у ВНЗ;

– між новими освітніми потребами суб'єктів навчального процесу та недостатнім методичним забезпеченням навчальних закладів до реалізації цих потреб.

Якісна професійна підготовка учителів для професійної діяльності у початковій школі на рівні сучасних вимог можлива за умови подолання зазначених суперечностей на основі теоретичного і методичного обґрунтування процесів формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Розширення напрямів дослідження педагогічної майстерності об'єктивно зумовлює потребу поглибленого вивчення різних аспектів цього педагогічного феномену і створення науково обґрунтованої системи цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть комплексному формуванню професійної майстерності вчителів молодших класів з урахуванням основних ознак іміджу педагога, його комунікативної компетентності, розвитку педагогічної техніки, культури мовлення, майстерності педагогічного спілкування і, зокрема, діалогічної компетентності у професійному розвитку вчителя молодших класів.

Враховуючи важливість системного підходу до формування педагогічної майстерності учителів початкової школи у процесі професійної підготовки студентів цього профілю у ВНЗ, а також стан вивченості зазначеної проблеми та потребу її розв'язання, доцільним буде всебічне вивчення теоретичних і методичних засад формування педагогічної майстерності майбутніх учителів для професійної діяльності в початковій школі. Зокрема, наше дослідження в цьому напрямку буде виконуватися відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри іноземних мов Мукачівського державного університету з теми: "Психолого-педагогічні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови".

Метою науково-дослідної роботи визначено теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку системи формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи з урахуванням суспільних вимог, потреб практики, споживачів освітніх послуг.

Необхідною умовою створення оптимальної системи формування педагогічної майстерності вчителів молодших класів є визначення теоретичного підґрунтя дослідження, яке складається з основних положень філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концепції про природу та структуру особистості (Б. Ананьев, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтьев, Г. Костюк, С. Максименко, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.); теорії професійного становлення особистості (Є. Климов, Б. Ломов, Т. Титаренко та ін.); а також результатів досліджень з проблеми формування і розвитку професійної компетентності, творчості, особистісної культури (Н. Кичук, В. Моляко, В. Паламарчук, С. Сисоєва, Р. Хмелюк та ін.); питань психолого-педагогічної підготовки вчителів (І. Богданова, М. Євтух, В. Кан-Калик, В. Крутецький, З. Курлянд, В. Лозова, Н. Ничкало, Н.Тализіна, Г.Троцко, М. Ярмаченко, В.Семиченко

та ін.); сучасних досліджень різних аспектів підготовки вчителів початкової школи (С.Дубяга [1], С. Мартиненко [4], Р. Моцик [5], Н. Павленко [6], Л.Присяжнюк [7] та ін.) та формування педагогічної майстерності (Л. Задорожна [2], А.Луцюк [3] та ін.).

Науково-теоретичні засади, складний інтегративний характер педагогічного феномену – процесу професійної підготовки вчителів початкової школи з метою формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів для роботи з дітьми молодшого шкільного віку зумовили обґрунтування концептуальних засад дослідження на методологічному, теоретичному і практичному рівнях.

Методологічний рівень відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що застосовуються під час дослідження, зокрема:

- системного, що дає можливість проаналізувати процес професійної підготовки вчителів початкової школи з позицій цілісності, розкрити компоненти системи професійної підготовки і формування педагогічної майстерності як вершини готовності студентів до фахової діяльності у початковій школі, виявити механізми їх взаємозв'язків і взаємовпливів;

- функціонального, який сприяє конкретизації основних функцій учителя початкової школи і забезпечує спрямованість професійної підготовки студентів для виконання цих функцій на високому рівні педагогічної майстерності та практичного забезпечення їх реалізації в конкретних умовах діяльності;

- аксіологічного, що уможливлює програмування процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі формування у них ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної висококваліфікованої педагогічної діяльності;

- особистісно-діяльнісного, що дає змогу студентам зайняти суб'єктну позицію в процесі формування власної педагогічної майстерності, виступає своєрідним методологічним імперативом, з урахуванням якого в навчальних закладах визначаються змістовий, технологічний і діагностичний компоненти професійної підготовки вчителів початкової школи;

- професійно-особистісного, що сприяє забезпеченню єдності процесів формування професійної компетентності і професійно важливих особистісних якостей студента як показника педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи;

- полісуб'єктного, який відображає єдність особистісно-діяльнісного і професійно-особистісного підходів, дає змогу розглядати учасників процесу професійного навчання як партнерів, здатних ставити і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати плани і реалізувати їх;

- культурологічного, що сприяє формуванню комунікативної компетентності вчителя початкової школи на основі іншомовної підготовки.

Теоретичний рівень дає можливість виявити провідні теорії, ідеї, вихідні параметри, дефініції, покладені в основу розуміння процесу професійної підготовки вчителів початкових класів у ВНЗ, наукового опису досліджуваних фактів і явищ, їх аналізу, узагальнення і синтезу, а також обґрунтувати модель системи формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи, основні положення щодо напрямів, змісту та нормативно-правових засад діяльності учасників освітнього процесу та керування ним.

Практичний рівень передбачає впровадження моделі системи формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи, розробку, апробацію та впровадження сучасних педагогічних технологій професійної підготовки студентів та методики визначення ефективності цього процесу на різних етапах його здійснення.

Базуючись на методологічному, теоретичному і практичному рівнях осмислення концептуальних засад формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи, вважаємо, що професійна підготовка цих фахівців має розглядатися як компонент цілісної системи освіти в Україні.

Отже, здійснення дослідження на основі певних концептуальних підходів дає змогу охарактеризувати процес формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи як педагогічну систему, котра водночас є складовою системи вищої освіти. У зв'язку з цим її будова й функціонування ґрунтуються на сукупності загально педагогічних закономірностей і принципів з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку цього процесу.

Вважаємо, що окреслені концептуальні положення втілюються в загальній гіпотезі дослідження, яка полягає в тому, що система формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи буде успішною за умови її теоретико-методологічного обґрунтування і реалізації на основі принципів цілісності, неперервності, прогностичності з урахуванням особливостей і потреб практики відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти.

Загальна методологія дослідження ґрунтується на філософських положеннях теорії наукового пізнання; гуманістичної філософії; теорії систем; діалектичної теорії про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності; системного та діяльнісного підходів до розуміння соціальної природи особистості; єдності свідомості та діяльності у формуванні та розвитку; положеннях педагогічної науки щодо становлення особистості, її фахового розвитку з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності.

На різних етапах наукового пошуку нами будуть враховуватися положення Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Постанова КМУ №462 від 20.04.11 року «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». Використання положень загальної і конкретної методології буде зумовлювати формування та обґрунтування понятєво-термінологічного апарату дослідження, визначення провідних ідей і методів їх теоретичного обґрунтування, наукового аналізу досліджуваних фактів і явищ педагогічної дійсності, узагальнення і синтезу, експериментальної перевірки, оцінки відповідності розробленої системи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової освіти реальним процесам, що мають місце у його професійній діяльності.

Висновок. Створення ефективної системи формування педагогічної майстерності вчителів молодших класів буде успішним за умов:

– розробки і реалізації моделі системи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи на основі взаємодії системотвірних і структурних компонентів, що забезпечують високий рівень професійної підготовки студентів;

– врахування особливостей процесу професіоналізації майбутніх учителів початкової школи, розширення його функцій, динаміки змін у професійному зростанні;

– врахування результатів пролонгованої діагностики професійної придатності до діяльності у початковій школі;

– орієнтованості педагогічних технологій професійної підготовки студентів на створення сприятливих умов для професійно-особистісного формування педагогічної майстерності і професійного вдосконалення вчителя початкової школи на різних етапах його трудової діяльності в майбутньому;

– забезпечення єдності теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки студентів, залучення суб'єктів цього процесу до практичного формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в тому, щоб обґрунтувати і забезпечити ефективність упровадження системи формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи за допомогою використання сукупності методів дослідження на різних етапах наукового пошуку. До теоретичних методів ми віднесли метод концептуально-порівняльного аналізу, за допомогою якого будуть зіставлятися

теоретичні підходи до визначення та обґрунтування концепції професійної підготовки вчителів початкової школи з метою формування у них педагогічної майстерності; метод моделювання, який уможливить розробку професійної моделі педагога та модель системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи; метод структурно-системного аналізу, застосування якого дасть можливість виокремити основні компоненти професійної підготовки вчителів, виявити закономірності та особливості їх функціонування; метод мисленого експерименту, що дасть змогу здійснювати критичну рефлексію проміжних результатів і висновків на різних етапах дослідження. Серед емпіричних методів дослідження основним буде педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; моделювання різних форм функціонування основних компонентів педагогічної майстерності; спостереження, анкетування, тестування, бесіди, реєстрації результатів, метод експертної оцінки результативності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на різних етапах її здійснення. Математична обробка результатів експерименту буде виконуватися за допомогою методів математичної статистики.

Література і джерела

1. Дубяга С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Світлана Миколаївна Дубяга; НПУ ім.М.П.Драгоманова. – Київ, 2008. – 23 с.
2. Задорожна Л.В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874 - 1917 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Леніна Вікторівна Задорожна; Луган. держ. пед. ун-т ім.Т.Шевченка. – Луганськ, 2000. – 18 с.
3. Луцюк А.М. Проблема педагогічної майстерності вчителя творчій спадщині В.О.Сухомлинського: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Анатолій Михайлович Луцюк; Інститут педагогіки АПН України. – К. 1996. – 24 с.
4. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. дис. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Світлана Миколаївна Мартиненко; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2009. – 47 с.
5. Моцик Р.В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання персонального комп'ютера як засобу навчальної діяльності: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ростислав Васильович Моцик; Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2009. – 21 с.
6. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Олександрівна Павленко; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ, 2008. – 332 с.
7. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Андріївна Присяжнюк; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 350 с.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский; сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик ; 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.

Статья посвящена актуализации проблемы формирования педагогического мастерства будущих учителей младших классов. Автором проанализирована теоретическая основа формирования педагогического мастерства будущих учителей начальной школи и охарактеризовано процесс его формирования как педагогическую систему.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, профессиональная подготовка, имидж педагога, профессиональная компетентность, педагогическая техника, педагогическое общение, иноязычная коммуникативная компетентность.

The article is dedicated to the actualization of the problem of formation of the future primary school teachers' pedagogical mastery. The theoretical basis of formation of the future primary school teachers' pedagogical mastery has been analyzed; the process of formation of pedagogical mastery as the pedagogical system has been characterized.

Key words: pedagogical mastery, professional preparation, teacher's image, professional competitiveness, pedagogical communication, foreign language communicative competitiveness.

УДК 378.014

ОСВІТНІ АСПЕКТИ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ЧЕХІЇ

Товканець Ганна Василівна
м.Мукачеве

В статті розглядаються проблеми розвитку вищої освіти та вищої професійної освіти в Чеській Республіці в контексті стратегії сталого розвитку. Акцентується увага на основних завданнях, напрямах розвитку освіти як чинника соціально-економічного розвитку Чехії.

Ключові слова: вища освіта, вища професійна освіта, стратегія сталого розвитку, Чехія.

У глобалізованому світі освіта і наука стали визначальним чинником людського розвитку. Сьогодні вони є безальтернативним засобом національного самоутвердження. Повноцінним учасником глобальної економіки може бути лише та країна, в якій інтелектуальні професії стали масовими, а інвестиції у розвиток людського потенціалу – вагомими і ефективними. Країни, які свого часу зробили ставку на науку і освіту, тепер стали світовими лідерами. Розвиток, інвестиційну привабливість європейських країн дослідники пов'язують із здатністю вищої школи динамічно реагувати на соціальні та економічні зміни.

Пишаючись своїми науковими здобутками, український народ усвідомлює необхідність об'єднання зусиль усіх європейських народів заради прискорення економічного й культурного прогресу на усьому європейському континенті й у кожній окремій країні. Тому вивчення досвіду становлення вищої освіти європейських країн, зокрема вищої професійної освіти та її ролі в соціально-економічному розвиткові держав на сучасному етапі, на нашу думку, є актуальним.

Проблеми розвитку європейських країн та ролі вищої освіти у формуванні європейського економічного простору розглядали-

ся такими українськими вченими, як Н.Авшенюк, В.Андрущенко, В.Журавський, М.Згуровський, І.Зязюн, В.Кудін, М.Култаєва, М.Михальченко, Н. Ничкало, Л.Пуховська, В.Огнев'юк, Л.Рижик, В.Скотний, М.Степко, П.Таланчук, В.Ярошовець. Вища освіта та її вплив на економічний розвиток країни були предметом розгляду зарубіжних вчених Г.Ашина, П.Друкера, Й.Масуди, Дж.Нейсбіта, Е.Тофлера.

Загалом, науковці відмічають, що темпи глобалізації світової економіки, які дедалі більше зростають, інтеграція в Європу вносять суттєві зрушення в загальний розвиток суспільства, розвиток економіки та системи вищої економічної освіти як в Україні, так і в прогресивних європейських країнах, зокрема у Чехії, Словаччині, Польщі. Рівень навчання, якість, ефективність функціонування системи освіти – міра того, як суспільство використовуватиме творчий потенціал усіх своїх членів. Насамперед це продиктовано часом, з другого боку - вимоги Євросоюзу. При цьому вимоги Євросоюзу до бізнесу в більшій мірі носять скоріше навчально-методичний та прикладний характер. Так, в Чеській Республіці створено мережу Європейських інформаційних центрів та діють цілий ряд структур (в т.ч. підприємницьких) з питань європейської інтеграції (Євроскоп, Євросервіс, Європейсько-Чеський форум та цілий ряд інших).

Важливе значення для розвитку вищої освіти, зокрема економічної, має прийнята в Чеській Республіці стратегія освіти для сталого розвитку на 2008 – 2015 роки (Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015)).

Метою статті є науковий аналіз стратегії освіти Чехії та її впливу на формування сталого розвитку країни.

Підкреслимо, що стратегія освіти для сталого розвитку в Чеській Республіці (ОСР ЧР) базується на стратегічних державних документах: «Стратегія сталого розвитку ЧР» (Strategie udržitelného rozvoje České Republiky) [9], «Стратегія безперервного навчання в ЧР» (Strategii celoživotního učení ČR) [8], «Довгостроковий план розвитку освіти та освітньої системи в Чеській Республіці» (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 2007) [5], що прийнятий у 2007 році та європейської «Стратегії освіти сталого розвитку», що прийнята Європейською економічною комісією ООН (т.зв. Вільнюська стратегія) (Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj Evropské hospodářské komise OSN) [7] (рис. 1.).

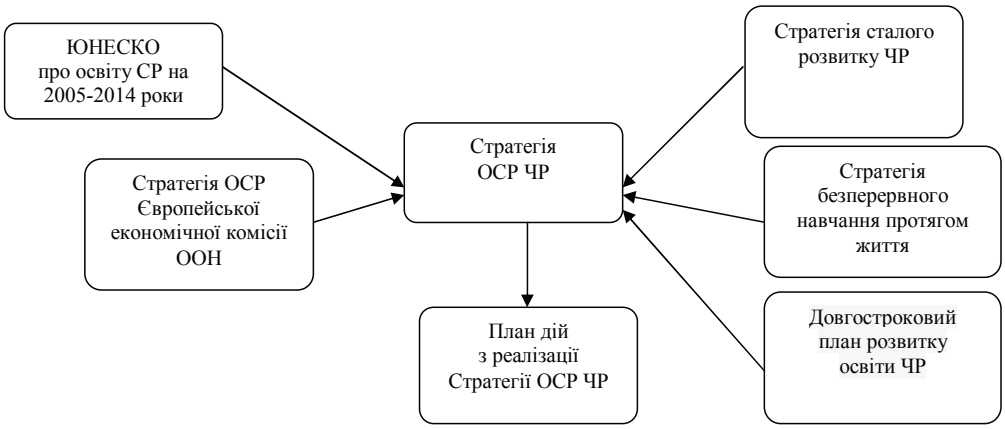


Рис. 1. Засади формування Стратегії ОСР в Чехії.

Мета стратегії освіти в інтересах сталого розвитку – визначення пріоритетів і стратегічних дій в галузі освіти з метою забезпечення розбудови держави на основі узгодження і гармонізації соціальної, економічної та екологічної складових задля задоволення потреб сучасних і майбутніх поколінь ЧР в період з 2008 по 2015 рік.

Насамперед підкреслимо, що принципами реалізації освітньої стратегії є:

- встановлення взаємозв'язку і взаємоповаги економічних, та соціальних аспектів розвитку на місцевому, національному та глобальному рівнях;
- сприйняття сталого розвитку як цілісного і системного підходу до економічно процвітаючого суспільства і поваги до соціальних умов взаємодіяльності та обмежень;
- розвиток компетенцій (установок, знань, навичок і вмінь) з метою проведення демократичних змін і самовизначення в особистісних та громадських інтересах відповідно до закону та принципів сталого розвитку.

Одним з основних аспектів розвитку чеської вищої освіти в даному контексті є формування мотивації населення до поглиблення наукової діяльності та отримання додаткової освіти (наприклад, формування мотивації фахівців з економічною освітою доповнити свою освіту в галузі екологічної чи соціальної, або ж навпаки). При цьому наголошується на особливій ролі державних органів у забезпеченні умов такої мотивації, зокрема, муніципалітети, служби зайнятості, освіти та інші зацікавлені групи мають забезпечити відповідні можливості отримання такої освіти (наприклад, забезпечення транспортом для жителів сільської місцевості, приміщеннями тощо).

Не менш важливим при цьому є здійснення взаємозв'язку між дисциплінами, навчальними планами факультетів, коледжів і університетів, що дозволить забезпечити мобільність та достатні можливості для роботи в умовах дистанційної освіти. У зв'язку з цим важливим видається методичне керівництво процесом здобуття вищої освіти, де особливу увагу слід звернути на професійну підготовку викладачів ВНЗ, які не тільки відіграють важливу роль у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів, але і самі потребують як постійного підвищення кваліфікації, так і соціального захисту.

Основна мета стратегії сталого розвитку в Чеській Республіці до 2015 році – забезпечення реалізації принципів і тематичного змісту програми сталого розвитку як частини безперервної освіти на всіх рівнях системи освіти.

В «Стратегії…» підкреслено, що у процесі неформального навчання вже у ранньому дитинстві та дошкільному віці необхідно спрямовувати освіту на формування збалансованості засвоєння соціальних, культурних, природних факторів, на формування першопочаткових компетенцій (наприклад,у сфері охорони здоров'я, догляду за навколишнім природним середовищем, раціонального використання ресурсів тощо).

Початкова й середня освіта повинна стати етапом формування компетенцій, які дозволяють виконувати принципи сталого розвитку на практиці. Значну роль у формуванні компетенцій гратиме зміцнення спільноти школи, де формуються умови для розвитку співпраці та зацікавленості у СР і простір для обміну досвідом між навчальними закладами та урядовими і громадськими установами (уряд, бізнес, громадськість тощо).

Рівень вищої освіти та професійної вищої освіти є форму-

ванням компетенцій, пов'язаних з ОСР серед студентів і викладачів у підтримці, зокрема, системи наукових досліджень і визнання кредитів, кар'єрного росту, оцінці успіхів професорсько-викладацького складу, акредитації, реалізації освітніх програм тощо.

Основними проблемами ОСР на рівні вищої та професійної освіти є акредитація спеціалізованих (міждисциплінарних, міжфакультетських) навчальних планів та програм, спрямованих на ОСР. Особливої уваги потребує педагогічний персонал, який повинен забезпечити інноваційні піходи до розробки методичних матеріалів та формування умінь і навичок у процесі фахової практичної підготовки.

Не менш важливими, підкреслюється в «Стратегії…» [6], є програми безперервної освіти, включаючи програми в Університеті третього віку, які повинні забезпечити формування та розвиток професійних і загальних компетенцій для осіб, які здобувають додаткову освіту.

У центрі ОСР є розвиток співпраці з коледжами та університетами через практику експертних центрів або у вигляді клінічної освіти. Зауважимо, що при деяких факультетах університетів у багатьох регіонах світу викладання теорії в аудиторіях доповнюють так званою клінічною освітою. Це освітній метод, що дає студентам можливість попрацювати у консультаційній педагогічній, юридичній, економічній службі, спеціально створеної у стінах університету, так званій «клініці» [4]. Працюючи в ній, студенти надають відповідні консультаційні послуги реальним громадянам, що потребують їх допомоги. Загалом, цілі клініки полягають у тім, щоб студенти у процесі теоретичної підготовки могли здійснювати практичну підготовку, надаючи безкоштовні фахові консультації, відповідні освітні послуги малозабезпеченим громадянам.

Не менш важливе значення має система підвищення кваліфікації, що полягає насамперед у створенні умов для підвищення кваліфікації, щоб отримати знання та навички і систематично оновлювати та засвоювати інноваційні освітні програми для педагогів, фахівців державного управління, представників ділових кіл та неурядових організацій з акцентом на їх практичне застосування.

Впровадження стратегії освіти сталого розвитку у Чехії передбачає визначення стратегічних сфер, для кожної з яких визначено рамки певних завдань та заходів. Специфікація пропонованих заходів (у тому числі відповідальність за реалізацію та визначення дати виконання) є частиною плану дій з реалізації освітньої стратегії сталого розвитку, на чому зупинимося детальніше.

Стратегічна сфера 1: Основні теми ОСР, що є пріоритетними в навчальних програмах та які будуть розглядатися в рамках Стратегії. В їх визначенні важливо брати до уваги мінливий сенс концепції сталого розвитку, місцевих і регіональних особливостей, а також глобальний контекст загальної теми. Ключові теми ОСР повинні бути спроектовані на план дій щодо реалізації стратегії.

Завдання: ідентифікація ключових тем ОСР по відношенню до конкретних умов і потреб Чехії; вибір від трьох до п'яти ключових проблем для вирішення пріоритетних в стратегії плану дій; визначення взаємозв'язку між загальною освітньою стратегією країни і ОСР; визначення взаємозв'язку між глобальним розвитком освіти (ГРВ) і ОСР.

Стратегічна сфера 2: Освітні програми. Освітні програми (навчальні програми, курси, семінари, тренінги тощо), формальна і неформальна освіти, створення або модифікація, впровадження та реалізація освітніх програм, що є основними засобами досягнення цілей Стратегії.

Завдання: створення інновацій та реалізація комплексних освітніх програм (з нахилом на СР) і конкретних освітніх програм (спрямованих на сприяння підтеми СР) для всіх цільових груп; матеріальна та методична підтримка педагогів; імплементація методів та змісту ОСР у відповідності до ключових сфер стійкого розвитку, реалізації проектів у галузі ПМР протягом всього життя; підтримка підготовки викладачів та використання інноваційних навчальних курсів, програм та стратегій щодо СР; створення інноваційних методологічних та дидактичних матеріалів для формування ОСР, включаючи підтримку інфраструктури для ОСР, формування мотивації для активної участі вищих навчальних закладів у цій діяльності; створення освітніх програм та впровадження навчальних курсів для викладачів (тренерів, викладачів) в ОСР протягом всього життя; підтримка наукових досліджень, професійного діалогу і тестування, застосування нових методів і підходів в ОСР; підтримка програм, спрямованих на неформальну і формальну освіту в ОСР.

Стратегічна сфера 3. Формування мотивації для здійснення ОСР. Важливою частиною цієї стратегії є ефективна мотивація педагогів до інтеграції ключових тем і методів ОСР в освітніх програмах і мотивація різних цільових груп до здобуття освіти.

Завдання: виявлення потреб цільових груп з точки зору їхньої мотивації для ОСР; стимулювання попиту на навчання СР для всіх цільових груп; підтримка для підвищення якості наочності в рамках просування, впровадження мотиваційних заходів; поширення передового досвіду, сприяння співпраці в рамках вищого навчального закладу, між вищими навчальними закладами та відповідними партнерами з системи державного управління, неурядових організацій, ділових кіл, громадськості; встановлення критеріїв для оцінки ОСР для всіх освітніх рівнів; сертифікація педагогів, забезпечення спадкоємності на міжнародному рівні, підвищення ролі учасників і педагогів у забезпеченні якості на міжнародному рівні.

Стратегічна сфера 4: Координація, кооперація, комунікація. Реалізація стратегії передбачає наявність ефективної скоординованої системи внутрішнього зв'язку і співробітництва між відповідальними особами та реалізації інших стратегій учасниками, відповідальності за зовнішні зв'язки (зв'язок з секретаріатом Стратегії освіти в інтересах сталого розвитку ЄЕК, ООН).

Завдання: підготовка положень з реалізації Стратегії; виконання національного контактного пункту в справі здійснення стратегії освіти в інтересах сталого розвитку в регіоні ЄЕК, ООН; формування плану дій по створенню стратегії і регулярному оновленню стратегії відповідно до графіку; співпраця та обмін досвідом на національному та міжнародному рівні; організація регулярних конференцій з ОСР; створення мережі консалтингової служби; розвиток експертних центрів, спрямованих на діалог між освітніми, науково-дослідними організацями та фахівцями-практиками.

Стратегічна сфера 5: Оцінка ОСР, моніторинг. Реалізація стратегії повинна постійно оцінюватися і згодом удосконалюватися у відповідності зі соціально-економічними змінами.

Завдання: складання конкретних показників для оцінки стратегії; регулярна оцінка ефективності стратегії і плану дій; регулярний огляд пропозицій щодо перегляду тематичної спрямованості ОСР в планах дій; створення методики і механізму контролю для оцінки ОСР, в тому числі інструменти для оцінки ефективності освітніх програм; створення та розвиток ефективної системи моніторингу результатів навчання; регулярний моніторинг грантової підтримки для ОСР тощо.

Стратегічна сфера 6: Гласність в освітній діяльності, спрямованої на формування сталого розвитку. Для успішної реалізації Стратегії важливою є гласність та інформування громадськості про існування стратегії, про її цілі та переваги. Цей стратегічний напрямок включає в себе використання різних засобів масової інформації для створення візуального образу ОСР, видання інформаційно-освітніх матеріалів і т.д.

Завдання: створення та реалізація плану комунікації для ОСР; визначення спільної діяльності з комунікаційної стратегії, їх взаємне узгодження, щоб уникнути дублювання зусиль у просуванні ОСР; сприяння пресі в отриманні матеріалів та інформації, сприяння діяльності консультаційних центрів, шкіл,

навчальних закладів, культурних і освітніх установ і т.д; активне використання з метою реклами ОСР різних видів ЗМІ, включаючи Інтернет; використання існуючих інформаційних порталів та структурної перебудови пропозиції освітньої діяльності в галузі сталого розвитку; створення можливостей для появи видань, спрямованих на освітні аспекти СР.

Стратегічна сфера 7: Фінансове забезпечення. Реалізація стратегії буде фінансуватися з різних джерел. Фактична координація здійснення стратегії (зокрема, робоча група з освіти для сталого розвитку та забезпечення підтримки секретаріату Стратегії освіти в інтересах сталого розвитку ЄЕК ООН) буде фінансуватися з бюджетів координуючих міністерств та різних грантів і міжнародних програм (наприклад, «Освіта для конкурентоспроможності»), програм субсидій на національному, регіональному або місцевому рівні, видатків державного бюджету.

Завдання: забезпечення поступового переходу до систематичного фінансування діяльності з відповідних національних джерел, зокрема, сектору безоплатної допомоги, неурядових організацій, спеціалізованих фондів та бюджетів міністерств (особливо після 2013 року); формування мотивації округів і муніципалітетів систематично підтримувати програми і проекти ОСР з регіональних і муніципальних джерел; надання підтримки діяльності Робочої групи з освіти в інтересах сталого розвитку та надання підтримки діяльності секретаріату стратегії освіти в інтересах сталого розвитку ЄЕК ООН.

Таким чином, вища освіта та вища професійна освіта в контексті ОСР в Чеській Республіці розглядається як мотиваційний та соціальний чинник розвитку особистості. Адже капіталом сучасного суспільства стає людина, здатна до пошуку та освоєння нових знань, до прийняття нестандартних рішень. Вища освіта та вища професійна освіта в Чеській Республіці - це не лише основа формування кадрового потенціалу, а і головний фактор соціального й економічного прогресу, що забезпечує сталий розвиток.

Актуальними для подальшого розгляду проблеми, на нашу думку, є питання практичної реалізації завдань стратегії освіти в інтересах сталого розвитку та ролі вищої професійної освіти у формуванні соціально-економічних відносин європейських країн.

Література і джерела

1. Пуховська Л. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті / Л.Пуховська [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://studentam.net.ua − Загол. з екрану. − Мова укр.
2. Рижак Л. Університетська освіта в XXI сторіччі: філософсько-синергетичний аспект / Людмила Рижак // Вісник Львів. ун-ту. Серія філософські науки. 2009. - Вип. 12. - С.26–35. [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.lnu.edu.ua/ − Загол. з екрану. − Мова укр.
3. Степко М. Болонський процес, ситуація після Льовена / М.Степко [Електронний ресурс]. − Режим доступу: − Загол. з екрану. − Мова укр.
4. Щукотске Джейн. Клінічна освіта: міст між теорією та практикою / Джейн Щукотске [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.u21.org.ua/ukr/kliniky_stat5.htm. − Загол. з екрану. − Мова укр.
5. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR [Електронний ресурс]. − Режим доступу:http://www.msmt.cz/ministerstvo/vzdelavaci-soustavy-c − Загол. з екрану. − Мова чес.
6. Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015). − Режим доступу: http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny − Загол. з екрану. − Мова чес.
7. Strategie pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj, přijatá na Zasedání na vysoké úrovni ministerstev školství a životního prostředí Vilnius, březen 2005 / UNECE Evropská hospodářská komise OSN [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/ env/esd/ strategytext/ − Загол. з екрану. − Мова чес.
8. Strategii celoživotního učení ČR [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.andromedia.cz/strategie-celozivotniho-uceni-cr − Загол. з екрану. − Мова чес.
9. Strategie udržitelného rozvoje České Republiky [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://www.mzp.cz/ − Загол. з екрану. − Мова чес.
10. Úplné znění zákona č. 111/1998 SB., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [Електронний ресурс]. − Режим доступу: http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/legislativa/Zakon − Загол. з екрану. − Мова чес.

В статье рассматриваются проблемы развития высшего образования и высшего профессионального образования в Чешской Республике в контексте стратегии устойчивого развития. Акцентируется внимание на основных задачах, направлениях развития образования как фактора социально-экономического развития Чехии.

Ключевые слова: высшее образование, высшее профессиональное образование, стратегия устойчивого развития, Чехия.

The article deals with the problems of higher education and higher vocational educationin the Czech Republic in the context of sustainable development strategies. The attention is focused on the major tasks and areas of education as a factor in the socio-economic development of the Czech Republic.

Key words: higher education, higher vocational education, sustainable development strategy, the Czech Republic.

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПТУ У ПРОЦЕСІ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ

Товканець Оксана Сергіївна
м.Ужгород

У статті розглядаються питання формування правосвідомості учнів професійно-технічних училищ у процесі правового виховання.

Ключові слова: девіантна поведінка, учні ПТУ, правове виховання.

Сьогодні зростає рівень девіантності серед неповнолітніх, значна частина яких є учнями професійно-технічних училищ. Якщо загальні питання девіантної поведінки неповнолітніх та її профілактики досліджувалися вітчизняними ученими (Н.Максимова, В.Оржеховська, М.Фіцула, Т.Федорченко та ін.), то девіантна поведінка учнів ПТУ поки що досліджена дуже мало. Між тим, учні ПТУ – це особлива категорія молоді. Переважна більшість з них мали проблеми з поведінкою і навчанням ще в загальноосвітній школі, у багатьох учнів відсутній позитивний досвід моральної поведінки, частина з них не може адаптуватися до умов навчання в ПТУ і проживання поза родиною. Все це сприяє вчиненню ними правопорушень і злочинів і вимагає організації відповідної профілактично-виховної роботи, яка, крім інших складових, передбачає і забезпечення правового виховання учнів.

Результати проведеного нами дослідження свідчать про недоліки у правовиховній роботі з учнями ПТУ, яка спрямована в основному на ознайомлення їх з нормами права, а не на формування правосвідомості.

Вважаємо, що на сьогоднішній день необхідно критично переглянути досвід минулих років і на якісно новому рівні активізувати правовиховну роботу, не зводячи при цьому суть правового виховання тільки до вивчення Конституції, безпредметної просвітницької пропаганди загальних істин, які нікого і ні до чого не зобов'язують. Мета і завдання правового виховання в сучасних умовах повинні бути переосмислені і набути принципово іншого характеру, навіть саме формулювання правовиховного процесу як виду державної діяльності підлягає переоцінці.

Правове виховання учнів повинно бути спрямоване на досягнення таких цілей: по-перше, воно забезпечує формування необхідних правових уявлень школярів, виховує на основі правових знань повагу до закону, розуміння необхідності його дотримання; по-друге, допомагає стримувати учнів з нестійкими моральними та правовими уявленнями від здійснення негативних вчинків і правопорушень. У першому випадку об'єктом правового виховання є всі учні У другому - правове виховання спрямоване на тих учнів, для яких характерні відхилення в поведінці.

Наукові дослідження (І.Запорожан, М.Фіцула та ін.) і практичний досвід дозволяють сформулювати ті завдання, які повинні вирішуватись у процесі правового виховання неповнолітніх. До них слід віднести формування: поваги до законів і правил співжиття, зокрема до правил поведінки учнів у школі та за її межами; усвідомленого виконання прийнятих правомірних стандартів (правил) поведінки; поваги до осіб, що охороняють правопорядок в країні; розуміння невідворотності особистої відповідальності і покарання за скоєні правопорушення; нетерпимості до порушників законів і правил співжиття і потреби вести активну боротьбу з правопорушеннями.

Для досягнення мети правового виховання і вирішення його завдань потрібно реалізувати конкретний зміст правового виховання. До конструювання змісту правового матеріалу мають місце різні підходи [1].

Перший з них пропонує взяти за основу змісту правового виховання не систему понять юридичної науки, а тільки ті відхилення правової свідомості особистості, які є причиною скоєння правопорушень неповнолітніми, впливають, або можуть вплинути на допущення ними правопорушень Такий підхід зводить правове виховання тільки до виховної роботи профілактичного характеру і не враховує значення правових знань для морального, трудового, екологічного та інших напрямків виховання, вирішення таких соціально значущих проблем, як формування світогляду, психологічну і юридичну підготовку молоді до праці, до громадської і правоохоронної діяльності тощо. При такому підході у правовиховній роботі з учнями обмежуються використанням тільки однієї галузі права - кримінального. У цьому випадку учні орієнтуються на те, що право - це в основному тільки кримінальне право, кримінальний закон, який тільки карає і забороняє, що спотворює уявлення про державу і право.

Другий підхід полягає в обмеженні змісту правової освіти і виховання неповнолітніх використанням одних тільки норм права. При цьому не враховується той факт, що право, закон невіддільні від держави, що право є специфічним інструментом діяльності держави, виразником її волі. Цю істину мають усвідомити молоді громадяни держави.

Третя позиція щодо змісту правового виховання передбачає системний підхід у формуванні правових знань та вмінь учнів. Відповідно, зміст правового виховання має базуватись на побудові системи необхідних учням правових фактів і понять, враховуючи потребу суспільства у всебічному впливі на особистість, доцільно відібраних з різних галузей права фактів та понять, забезпечуючи цілісну систему знань про державу і право.

Підбираючи зміст правової інформації для правового виховання неповнолітніх, слід передбачати такі моменти:

- важливо давати не тільки знання закону, але й формувати переконаність у справедливості та доцільності його вимог, готовність у повсякденному його дотриманні;
- не можна переносити центр уваги правової інформації на заборони та санкції;
- центр ваги правової інформації має бути спрямований на конституційні принципи суспільства і держави, права та обов'язки громадянина;
- необхідно послідовно проводити тезис про зв'язок прав та обов'язків громадянина, про особисту відповідальність за проступок;
- правове виховання - один з шляхів формування соціальної активності і громадянської відповідальності молоді.

Підґрунтям правових переконань с правові знання. Щоб діяти правомірно, передусім треба знати, як поводитись, передбачати наслідки поведінки . Для цього треба знати моральні принципи, норми права і моралі, вимоги суспільства до своїх членів. Від змісту правових знань залежить і діапазон переконань. У правових знаннях акумулюються й спеціальні наукові, а також життєвий досвід людини, її світогляд.

Отримуючи правові знання, неповнолітній виробляє до них певне ставлення, яке являє собою його емоційний зв'язок з предметами і явищами оточуючого світу. Ставлення можуть бути позитивними, нейтральними та негативними. Позитивні та негативні ставлення, переживання почуттів задоволення і незадоволення з приводу різних фактів і явищ призводить до формування упевненості людини в істинності чи фальшивості тих чи інших поглядів, принципів, думок. Тут важливу роль відіграють аналіз, зіставлення своїх поглядів з поглядами інших людей.

Переконання формуються тільки за умови, що знання зливаються з почуттями. Почуття залежать від змісту правової інформації і від того, на якому особисто-інтелектуальному рівні

знаходиться неповнолітній, від нагромадженого ним досвіду.

Отже, правове виховання − це цілеспрямований процес, який передбачає надання вихованцям правових знань та формування на цій основі правової свідомості та правової поведінки законослухняного громадянина.

А. Капська визначає правове виховання як цілеспрямовану систематичну діяльність державних органів та соціальних інститутів, яка спрямована на здобування дітьми та молоддю правових знань, перетворення їх в особисті переконання, формування на їх основі правосвідомості та правової поведінки. Дослідниця запропонувала модель правового виховання підлітків, яка включає і соціально-правовий світогляд, активну життєву позицію та соціальний захист інтересів. Правове виховання дає змогу формувати у неповнолітніх здатність вибирати правильну лінію поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, що є неможливим без розуміння суті законів, без необхідних правових знань, вироблення звички дотримуватись закону, виховання переконаності в необхідності та доцільності дотримуватись букви закону. Ставлення до закону свідчить не лише про прояв певних звичок і стереотипів поведінки, але і про певні риси світогляду неповнолітнього, його моральні якості, відношення до суспільства в цілому, тобто про рівень правосвідомості.

У процесі нашого дослідження правове виховання визначалося як одна з важливих педагогічних умов попередження девіантної поведінки учнів професійно-технічного училища. Комплекс правовиховної роботи серед учнів ПТНЗ був спрямований саме на формування правосвідомості.

Підкреслимо, що формування правосвідомості - складний процес, який включає низку якісно неоднорідних етапів. Як відомо, правосвідомість – це система понять, поглядів, уявлень і почуттів з приводу чинного або бажаного юридичного права, а також діяльності, пов'язаної з цим правом.

Основні з етапів формування правосвідомості:

- оволодіння певними правовими знаннями (засвоєння деяких основних правових принципів, загальних положень, формування елементарних правових понять тощо);
- усвідомлення правових норм (їхнього призначення, необхідності суспільної та особистісної значущості і т. ін.);
- перетворення придбаних правових знань, переконань у практику поведінки, у вчинки.

Для неповнолітніх 14-16 років формування правової свідомості відбувається на основі сприйняття підлітком елементів правового становища громадян України, засвоєння основних уявлень і соціальної та особистісної цінності права, правопорядку, законності; з 15 до 17 років розширення правових знань, формування уявлень про роль держави і права у суспільному розвитку. Правовиховну роботу з учнями професійно-технічного училища, яким було більше 17 років, будували передусім з урахуванням освітнього та професійного стану молодої людини

Підкреслимо, що термін «правове виховання» тісно зв'язаний з терміном «правова культура». Саме в процесі правового виховання в індивіда формується правова культура, фактично, метою правового виховання є формування правової культури. В свою чергу, високий рівень правової культури індивіда свідчить про сформовану правосвідомість і є важливим фактором утримання його від девіантних дій.

Правова культура - надзвичайно складне психологічне явище. Російський учений А.Нікітін [2], на нашу думку, досить вдало образно порівнює правову культуру з будинком, у якому є три поверхи. На першому поверсі розміщені правові знання; другий поверх - це ставлення до права; третій - поведінка і діяльність у ситуаціях, які мають правовий зміст. Будь-який будинок повинен опиратися на «фундамент». «Фундаментом» правової культури індивіда виступають його ідейно-політичні і моральні погляди, переконання, які одночасно є елементами політичної і моральної культури.

Від того, наскільки міцно закладено фундамент, в значній мірі залежить: якість правових знань і уміння ними користуватися, ставлення до закону; готовність виконувати правові норми, активно сприяти укріпленню законності . Правова культура людини унікальна. Це проявляється в тому, що всі її складові тісно взаємозв'язані, причому у кожного цей зв'язок своєрідний. Про правову культуру індивіда мова може йти тільки в тому випадку, якщо всі складові (знання - ставлення - поведінка) існують в наявності.

Правова культура - це єдність глибоких і різносторонніх правових знань і умінь, активної правоохоронної діяльності, в якій реалізуються знання з права і повага до нього. Вона відображає рівень духовності особистості, її загальної культури, ціннісних орієнтацій і соціальної зрілості.

Основними її компонентами є рівень засвоєння членами суспільства правових цінностей(правових знань, норм, принципів, навичок правомірної поведінки), ступінь, рівень володіння ними й практичного її впровадження у правову діяльність.

Отже, правове виховання буде ефективним тільки в тому випадку, якщо сформована правосвідомість і відповідний рівень правової культури.

Правильно організоване правове виховання дає змогу формувати у неповнолітніх здатність вибирати адекватну лінію поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, що є неможливим без розуміння суті законів, необхідних правових знань, вироблення звички дотримуватися закону, без виховання переконаності в необхідності та доцільності дотримуватися букви закону. Відношення до закону свідчить не лише про прояв певних звичок і стереотипів поведінки, але і про певні риси світогляду неповнолітнього, про його моральні якості, про його відношення до суспільству в цілому, тобто про рівень правосвідомості підлітка.

Література і джерела

1. Фіцула М.М. Правове виховання молодших школярів / М.М.Фіцула, І.Г.Запорожан. – Ужгород-Тернопіль: Мистецька лінія, 2002. − 160 с.
2. Никитин А.Ф. Что такое правовая культура? / А.Ф.Никитин. – М.: Просвещение, 1998. – 112 с.

В статье рассматриваются вопросы формирования правосознания учащихся профессионально-технических училищ в процессе правового воспитания.

Ключевые слова: девиантное поведение, учащиеся ПТУ, правовое воспитание.

In this article the issues of legal education of the vocational schools' pupils have been considered.

Key words: deviations, pupils of the vocational schools, legal education.

УДК: 371.11: 796.011.3

ПРОБЛЕМИ ДІЯЛЬНОСТІ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНИХ ТОВАРИСТВ НА СТОРІНКАХ ПРЕСИ БУКОВИНИ (АВСТРО-УГОРСЬКОГО ПЕРІОДУ)

Тумак Юрій Іванович
м.Чернівці

В статті проаналізовано увагу, яку приділяли газети, журнали, календарі та систематичні видання проблемам виховання молодого покоління, в тому числі фізичного, пропаганді здорового способу життя, роз'яснення шкодливого впливу на здоров'я людини алкоголю та паління. Окремі статті були присвячені темі діяльності громадських та фізкультурно-спортивних товариств в цьому напрямку.

Ключові слова: календарі, устав, товариство, фізичне виховання, пропаганда.

В умовах державотворення в Україні докорінно переглядаються концептуальні та методологічні засади розвитку теорії й практики фізичного виховання школярів.

Загальноосвітня школа поступово відходить від ізоляції фізкультури як навчальної дисципліни, унеможливлюючи її підміну в загальному комплексі з уроками інших предметів. Відповідно до цього актуальним стає вивчення досвіду проведення занять з фізкультури в різні історичні періоди та в контексті досліджень проблеми зарубіжними педагогами. Узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду з порушеної проблеми допоможе краще проаналізувати ті зміни, які відбувалися в навчально-виховному процесі шкіл різних етнічних територій, виявити їхні причини та спроектувати перспективні напрями забезпечення ефективного розвитку.

Означене положення стосується й історії розвитку освіти на Буковині. Адже з другої половини XIX – першої третини XX ст. зарубіжні ідеї освіти школярів, у т.ч. їх фізичного виховання, досить активно проникали в педагогічну теорію і в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл західноукраїнських земель. Водночас і місцеві педагоги розробляли авторські програми, що спрямовувались на вдосконалення системи фізичної культури і спорту з урахуванням поліетнічності Буковини, активно впроваджуючи їх в практику роботи міських і сільських шкіл.

Окремі аспекти розвитку системи фізичного виховання школярів у буковинському регіоні досліджуваного періоду, а саме фізичну культуру і спорт у контексті розвитку освіти вивчали І.Кобилянська, П.Сливка, В.Мужичок, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, І.Руснак та ін.

Актуальність порушеної проблеми, відсутність її цілісного історико-педагогічного аналізу з прикладною проекцією засадничих положень у практику діяльності сучасних громадських організацій, в тому числі й спортивних товариств не лише в окремому регіоні, а й в Україні загалом.

Водночас проблеми, які супроводжували фізичне виховання школярів як основний напрям діяльності громадських товариств у другій половині XIX – першій третині XX століття потребують подальшого ґрунтовного вивчення з огляду на низку актуальних причин. Насамперед, це стрімке зниження рівня фізичного здоров'я сучасних школярів проти їх ровесників означеної в дослідженні історичної доби; не достатня вивченість у історико-педагогічній науці досвіду практичної реалізації різних форм, методів і засобів фізичного виховання учнів в діяльності закладів позашкільного спрямування. Аналіз сутності означених аспектів уможливить по-новому оцінити й спроектувати вплив надбань теоретиків і практиків фізичної культури і спорту визначеного періоду на ефективне формування навичок здорового способу життя в сучасних учнів як у міських, так і в сільських загальноосвітніх школах.

Враховуючи майже століття, що відділяє нас від досліджуваного періоду, розуміючи, що зміст понять і термінів потерпіли змін, в деяких випадках координальних, наведемо сучасні різновидів фізкультурно-спортивних організацій. Адже без їх чіткого виокремлення неможливий аналіз роботи фізкультурно-спортивних об'єднань краю.

Отже, громадська організація фізкультурно-спортивної спрямованості – це об'єднання громадян, яке створюється з метою задоволення потреб його членів у сфері фізичної культури і спорту. До громадських організацій фізкультурно-спортивної спрямованості ми відносимо фізкультурно-спортивні товариства, спортивні федерації і організації фізкультурно-спортивної спрямованості учнів та студентів.

В архівних фондах містяться численні довідки, звіти, доповіді, пояснювальні записки, повідомлення, листування, розпорядження, різноманітні протоколи, а також установчі документи, клопотання, що стосувались організації та діяльності товариств, спілок і об'єднань, що діяли на теренах буковинського краю в досліджуваний період.

З опублікованих джерел фактологічну цінність становлять статистичні матеріали державного та регіонального спрямування. Низка досліджень компактно представляє інформацію про населення: його вік, стать, віросповідання, зайнятість. Вони дозволяють простежити динаміку зростання та якісну класифікацію товариств на теренах імперії, проте характеристика таких організацій обмежується переліком читалень, вистав і товариських зборів, що були проведені за звітній період, а також звітом про бесіди, лекції та розгорнуті експозиції освітнього змісту. Діяльність тіловиховних спілок кінця XIX століття відзеркалено в розділі «Санітарної статистики». В них робиться висновок, що в межах активної діяльності фізкультурних товариств спостерігається зменшення кількості звернень до лікарів (як приватних, так і державних – Ю.Т.) з приводу простудних захворювань та травм [11].

На думку дослідника товариського руху Буковини С.Осачука, вперше інформація про діяльність громадських товариств, їх чисельність, мету і завдання, певні досягнення представлено у «Повідомленні та статистиці про герцогство Буковина за 1862-1871 рр.» [12].

Характерною рисою історіографії австро-угорського періоду було ґрунтовне вивчення окремих етносів Буковини з використанням етнографічних даних. Проаналізувавши стан діяльності різноманітних національних фізкультурно-спортивних товариств в країнах Європи і Росії, зокрема сокільських організацій в Чехії, визначивши роль національного виховання у процесі «створення молодих представників окремого українського покоління», автор виокремлює практичні рекомендації щодо самоусвідомлення українцями власного «Я». Одним із шляхів досягнення цієї мети автор називає «як найширше і енергічніше дбати про те, щоб засновувались в народі ріжні спілки, адже громадське почуття розвивають ся найбільше в організаціях» і робить висновок про те, що тілесне виховання у спільноті «приносить подвійні результати: сильне, витривале і здорове покоління, а також освічені, патріотично налаштовані представники молоді». І саме така молодь є майбутнім для нації [5].

Вияв національних почуттів у етносів українських земель Австро-Угорської монархії потребував докладного тлумачення законів і владних розпоряджень щодо організації і управління товариським рухом. Про це свідчать випуски різноманітних роз'яснень прав і обов'язків членів громад і членів товариств, їх фінансування тощо. Автори виокремлювали питання, що цікавили спільноту і давали докладні відповіді, здебільшого наводячи життєві приклади [9].

Саме таким джерелом інформації для нас стали річні кален-

дарі, що випускало товариство «Руська бесіда». Інформаційний розділ календарів містив різноманітну інформацію в контексті теми дослідження. Наприклад, стаття присвячена краєзнавчій характеристиці буковинського регіону, в подробицях проаналізовані звичаї різних верств населення, обрядовість та традиції українців (в тексті русинів – Ю.Т.) [7].

Ще одним тематичним напрямом «Буковинсько-руського календаря на 1877» став огляд і аналіз регіональних народних ігор, що використовували у повсякденному житті буковинці. За свідченням автора статті у дітей і молоді були розповсюджені такі ігри як «Лавка», «Лотерея», «Гойдалка», «Млинець», «Жмурки» та ін. [7].

Доступні для сучасного читача, календарі 1890, 1891 та 1892 років, головним редактором яких був відомий педагог і суспільний діяч Омелян Попович, у кожному з випусків значну увагу приділяють всім напрямам діяльності товариств регіону. Окремий розділ із назвою «Буковинські товариства рускі» систематично і докладно аналізує діяльність таких товариств як «Руська бесіда», «Руська Рада», «Рускій дом народний» в Чернівцях. Серед книг, що входили в перелік обов'язкових для «кожного освіченого русина» були: статут товариства «Сокіл», збірка «Що треба робити щоби бути здоровим» тощо [1;2; 3].

Активна суспільна позиція буковинських товариств проаналізована і у більш ранніх випусках. В статті «Два радосных событія» («часть поучительная и забавная») виокремлюється роль таких організацій як «Руська Бесіда», «Руська Рада» і «Руська міщанська читальня» в організації важливих для краю заходів, як то святкування дня народження цісаря, прибуття Франца Йосифа І в столицю регіону тощо. Цікавим в контексті дослідження є той факт, що товариства використовували масовий характер таких заходів з метою пропаганди товариського руху, різних аспектів діяльності новостворених спілок, зокрема потреби у різнобічному вихованні дітей та молоді Буковини шляхом участі у масових показових виступах [3].

О.Попович, автор значної кількості статей по всебічному вихованню підростаючого покоління, визнаючи проблему слабкого забезпечення родин краю популярною педагогічною літературою, наголошував що педагогічні часописи були спрямовані лише фахівцям, а треба більше уваги родині, тому що національне виховання, на думку педагога, повинно починатись в родині, а продовжуватись в товариствах [10].

Загальною рисою всіх річних календарів, що було проаналізовано, стала наявність статей різного об'єму і характеру спільною темою яких став здоровий спосіб життя. Адже в більшості з вісімнадцяти висловів, які зустрічаються у календарях, сформульовані думки, що і в наш час є правилами для дітей та молодих людей: «Мені скучно, коли я сплю» (мається на увазі, лінуюсь – Ю.Т.) або «Яка різниця, що робити: вправи чи загартування, тільки би бути здоровим» [3].

З метою боротьби з палінням редакція календарів використовувала такий жанр як казку. Автор визначає своєю аудиторією дітей, але додає: « і не тільки» [8]. Казкова розповідь переносить нас в королівство, де всі жителі палять і знаходять собі виправдання: хтось без цигарки не засинає, хтось рахує цю згубну звичку модною. Згодом, розповів Омельян Попович, все доросле населення казкової країни захворіло невідомою і страшною хворобою, а здоровими і активними залишились лише діти. Перепробувавши багато ліків і засобів, через певний час позитивного результату досягли лише кинувши палити і знешкодивши всі запаси тютюну. Автор пропонує зробити кожному дорослому читачу власний висновок, а для дітей констатує: «Той хто палить, не може бути здоровим, а хто не є здоровим, не може жити довго» [8].

Регіональна преса, православні літературні джерела, періодика кінця XIX століття приділяли значну увагу різноманітним аспектам суспільного життя, товариського і національного рухів. Фізкультурно-спортивна діяльність громадських товариств, їх проблеми і успіхи, участь дітей та молоді в товариському русі цікавила пересічних громадян і знаходила відображення на сторінках більшості представників преси і літератури. Багатьма авторами, педагогами, громадськими діячами виокремлено проблему зловживання населенням Буковини тютюну і алкоголю, представлені шляхи боротьби з них, один з яких – систематична, потужна і різноманітна пропаганда здорового способу життя.

Література і джерела

1. Буковинській православний календарь на 1890. – Чернівці: Руська бесіда. – Р. XVII. – 75 с. – б/с.
2. Буковинській православний календарь на 1892. – Чернівці: Руська бесіда. – Р. XIX. – 101 с.
3. Буковинсько-руський месяцеслов на 1881. – Черновцы, печатня Петровской. – Р. VIII. – 84 с.
4. Буковинські товариства руські // Буковинській православний календарь на 1891. – Чернівці: Руська бесіда. – Р. XVIII. – 89 с.
5. Гадки про потреби українців. – Чернівці: накладом «Буковини», 1898. – 25 с.
6. Галька И. О правахъ и повинностяхъ въ громадъ, повытахъ, краю та держави / Игнатий Галька. – Львовъ, 1875. – Ч. 1. – 64 с.
7. Нравы, обычаи, загадки, пословицы, суеверия и прч. буковинсько-русского народа // Буковинсько-руський календарь на 1877. – Руська бесіда. – Ч. IV. – 94 с.
8. О.П. Чому люди курять / О.П. // Буковинський православный календарь на 1893. – Черновцы, 1892. – Р. XX. – 72 с.
9. О правахъ и повинностяхъ въ громадъ. – Львовъ, 1881. – Ч.1. – 32 с. – Книга за май 1881.
10. Попович О. Дитину ховати, то камінь глодати / Омелян Попович // Буковинський православный календар на рок звичайний 1893. – Черновцы, 1892. – Р. XX. – 72 с.
11. Фінкель Л. Історія і статистика австрійсько-угорської монархії / Людвіг Фінкель, Станіслав Гломбінський. – Львів, 1901. – 116 с.
12. Hauptbericht und Statistik über das Herzogthum Bukowina für die Periode vom Jarhe 1862-1871. – Lemberg, 1872. – w/s.

В статье автор проанализировал внимание, которое уделяли газеты, журналы, календари и систематические издания проблемам воспитания молодого поколения, в том числе и физического, пропаганде здорового образа жизни, разъяснения вреда алкоголя и курения. Отдельные статьи были посвящены теме деятельности общественных и физкультурно-спортивных организаций в этом направлении.

Ключевые слова: календари, устав, общество, физическое воспитание, пропаганда.

Attention, which was paid by newspapers, magazines, calendars and periodicals to the problems of education of the young generation, has been analyzed in the article by the author, including physical education, propaganda of healthy way of life, elucidations of harm of alcohol and smoking. Some particular articles were devoted the theme of activity of public and athletic-sporting organizations herein.

Keywords: calendars, regulation, society, physical education, propaganda.

УДК 378.147.001

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Туряниця Василь Васильович
Грабовська Тетяна Іванівна
Грабовський Олександр Володимирович
Шанта Іван Федорович
м.Ужгород

Автори розглядають теоретичні та практичні тенденції розвитку освітніх інновацій, їх реалізації в сучасних умовах вчителями загальноосвітньої школи.

Ключові слова: сучасна освіта, учитель, учень, теорія, практика, інноваційний розвиток, педагогічна майстерність, освітні інновації.

Постановка проблеми. Сьогодні українська держава та суспільство потребують нового вчителя і нового учня. Тому зростання педагогічної майстерності вчителя, рівня його культури, мислення, світогляду, необхідність знань для молоді і в подальшій реалізації своїх можливостей в нових умовах завжди було і буде актуальною проблемою.

У зв'язку з цим, у системі освіти виникла потреба постійного поглиблення й оновлення знань, умінь й навичок учителів. На наш погляд, більш точно, сутність сьогодення і далекого майбутнього відображає категорія «інноваційний розвиток». Тільки на інноваційному рівні можна гармонізувати відношення між людиною і природою, успішно вирішувати проблеми інтеграції світових культур і науково-освітнього потенціалу зокрема.

Інноваційний розвиток посилює зв'язок педагогічної науки та освітньої практики, завдяки чому результат, отриманий вченими у творчому пошуку, знаходить своє практичне застосування. У зв'язку з цим, особливу увагу привертає новий підхід, що відстоює багатомірність і багатоваріантність історичного розвитку, його альтернативність і незворотність еволюційного руху. Інноваційність передбачає утвердження відповідального способу життя людини і всього суспільства в цілому. Тобто, крім науки, у забезпеченні інноваційного розвитку економіки і суспільства в цілому провідну роль відіграє освіта. Саме через освіту ми повинні підготувати людину, яка б хотіла творити і сприймати зміни, нововведення.

Слід зазначити, що в практичній освітній діяльності панує спрощене, прагматичне розуміння сутності інноваційних процесів. Разом з тим, сучасне сьогодення підтверджує, що інноваційний етап розвитку світового суспільства не можна ототожнювати з процесами модернізації функціонуючих систем, тобто інновації не можна сприймати лише як засіб їх вдосконалення. Адже під інноваціями ми розуміємо результат (продукт) процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети. Іншими словами, — це загальна назва нового педагогічного продукту (теоретичного, практичного), що втілюється у навчально-виховний процес (концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо).

У сучасному освітньому просторі України відбувається інтенсивне переосмислення цінностей, долаються консерватизм і стереотипи педагогічного мислення. За цих умов пробуджується інноваційна ініціатива педагогів, розкріпачується педагогічна свідомість. Сьогодні розмаїття різних методик, теорій, систем так наповнило шкільне життя, що вже вважається непристойним не впроваджувати інновації, не працювати за новітніми педагогічними технологіями, не мати своєї концепції.

Освітянська преса майже на кожній сторінці підносить «інноваційний дух» вчительства словами «інновація», «інноваційний розвиток», «проект», «модель», «майданчик» повідомляє про те, як педагогічні колективи сміливо впроваджують сучасні інноваційні технології, експериментують для поліпшення навчально-виховного процесу. Часто практичні «експерименти» боляче б'ють по дітях і викликають у вчителів неприязнь до інновацій і, як справедливо зазначають дослідники, найгірше, що при цьому часто гинуть науково обґрунтовані та перевірені практикою ідеї [5].

Наприкінці 90-х років минулого століття вітчизняні вчені І. Підласий та А. Підласий на основі аналізу нововведень так охарактеризували рівні розвитку інновацій [4]:

- *низький* (псевдоінноваційний) або інноваційний за назвою, до якого треба віднести нововведення, що виражаються у незвичних назвах та формулюваннях відомих явищ, процесів, технологій;
- *середній* (частково інноваційний) або інноваційний за формою, що полягає у заміні зовнішнього антуражу (форми) без порушення і поліпшення сутності;
- *високий* (по-справжньому інноваційний) або інноваційний за сутністю, що змінює систему або її головні компоненти і веде до нарощування продуктів педагогічної діяльності.

Як бачимо, тільки останній рівень має наукову і практичну цінність. Решта тільки дезорієнтують педагогічну теорію і практику. Відсоткове співвідношення між виділеними рівнями дорівнює 80 : 17 : 3 [4].

Що ж маємо зараз? Як зазначає Л. Буркова, в сучасному освітньому інноваційному просторі України спостерігається дві тенденції. Перша – це прагнення впроваджувати інновації, майже не турбуючись про якість та рівень їх компетенції у вирішенні актуальних проблем і не зосереджуючись на наслідках інтеграції інноваційного продукту з усталеною системою. Друга — спрямованість на відповідність впроваджуваної інновації стратегічним освітнім завданням. Це можливо лише за умов розуміння освітніх цілей, вивчення загальних і суб'єктивних закономірностей перебігу інноваційного освітнього процесу та механізмів управління ним [1]. Останнє маловивчене і недостатньо розроблене для практичного використання.

У сьогоднішній освіті, доцільно наголошує О.І.Мармаза «спостерігаються кон'юнктурні зміни, бажання деяких освітян засвідчити свою «інтелектуалізацію», у будь-який спосіб продемонструвати свою «інноваційність». Наслідки — перевантаження учнів, формальна зміна назв освітніх установ та багато порожніх розмов про нововведення» [3].

Актуальним для науковців, організаторів освіти, педагогічних працівників, представників педагогічних громадських організацій, батьків є дотримання основного принципу педагогічної діяльності — *не нашкодити*. Приймаючи рішення щодо впровадження інновації, потрібно, акцентують дослідники даної проблеми дотримуватись таких основних положень:

- Не копіювати західні взірці, а намагатися враховувати реалії країни, регіону, традиції кожної школи зокрема.
- Не допускати «насильного» впровадження інновацій.
- Не пропускати етапу апробації інновацій у зв'язку з терміновістю та економією коштів.
- Враховувати, що нововведення може стати реальним тільки тоді, коли вчителі мають мотивації на перетворення [2].

Учителі-практики, які найближче займаються проблемами впровадження інновацій, не мають сьогодні методик, які б були простими у використанні, а наявна методична підтримка інноваційного розвитку освіти зводиться до передового педагогічного досвіду, інструкцій та рекомендацій. Тобто вчитель залишається сам-на-сам із проблемою: як здійснити перехід від теорії до практики? На даний час масово пропонуються тільки концеп-

туальні дидактичні положення, гіпотетичні моделі інноваційних систем, описи особливостей методики проведення уроку, схем особистісно-орієнтованого навчання тощо. Але як це здійснити у практичній сфері? Як бути вчителю, обов'язок якого навчати і виховувати вже сьогодні, не чекаючи, коли наука надасть достатньої виразності інноваційним процесам?

Найбільш перспективні методичні системи навчання і виховання протягом останнього десятиріччя були народжені саме в учительському середовищі і впроваджувалися за особистої ініціативи педагогів-практиків. Проте їх ініціатива часто гальмувалася внаслідок панування авторитарного навчання замість формування у учнів умінь шукати знання і використовувати їх на практиці.

Пошук найбільш ефективної технології завжди здійснюється шляхом спроб і помилок. Результатом такого пошуку є даремно витрачений час, знервовані вчителі, занепокоєні батьки, втомлені діти, невисокі освітні показники. Як свідчить досвід західних країн, що зміни в освіті — не разова подія, а надзвичайно тривалий і складний процес. Велика реформа освіти на національному рівні здійснюється протягом двадцяти років, а деяке серйозне покращення на рівні окремої школи — шести. Під час упровадження інновацій можливі зупинки і навіть спад у роботі. Тож все відразу змінити на краще неможливо. Все нове спочатку функціонує навіть гірше за старе, тому що ми часто невміло впроваджуємо нове і саме слово «інновація» зазвичай зустрічає опір вчителів [2]. Потрібен пошук істини, досконалості, які, мабуть, може знайти не кожен.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасні процеси розробки та впровадження освітніх інновацій потребують відповідального до них ставлення, мають бути весь час у полі зору їх реалізації, аналізу результатів та внесення корекції в цей непростий творчий процес. У зв'язку з цим подальша розробка даної теми полягає у необхідності чіткого планування, в напрямі переходу від наукового обґрунтування теорії до практики ефективного і безболісного впровадження освітніх інновацій.

Усе це потребує від сучасного педагога бездоганного знання освітніх технологій їх суті, творчого підходу до їх реалізації в національній системі освіти з врахуванням розмаїтих чинників, щоб досягти максимум ефективності в педагогічному процесі з підготовки молодого покоління до життя.

А цього може досягти не учитель-урокодавець, а учитель-науковець – креативна особистість.

Література і джерела

1. Буркова Л. Гіпотетична побудова моделі адаптивної експертної системи освітніх інновацій / Л.Буркова // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С.26–28
2. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За ред.. Л.І.Даниленко, В.Ф.Паламарчук. / Упоряд. Г.М.Перевознікова – К.: Логос, 2004. – 220 с.
3. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О.І.Мармаза. - Х.: Видав., гр. «Основа», 2003. - 80 с. (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 12).
4. Підласий І. Педагогічні інновації / І.Підласий, А.Підласий // Рідна школа.— 1998. - № 12. - С.3-17
5. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі / В.В.Химинець. – Ужгород, Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2004. – 168 с.

Авторы статьи рассмотрели теоретические и практические тенденции развития образовательных инноваций.

Ключевые слова: современное образование, учитель, ученик, теория, практика, инновационное развитие, педагогическое мастерство, образовательные инновации.

The authors of the article have considered theoretical and practical tendencies of development of educational innovations.

Key words: modern education, teacher, pupil, theory, practice, innovative development, educational innovation.

УДК 378.147:378.17

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Фенчак Любов Михайлівна

м.Мукачево

Стаття присвячена розкриттю педагогічних умов формування здорового способу життя майбутніх вчителів початкових класів. Формування ціннісного ставлення до свого здоров'я у студентів з спеціальності «Початкова освіта» під час їх фахової підготовки, дозволить розв'язати освітні завдання завдяки професійному зростанню, самореалізації, сформованості відповідного рівня культури здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, педагогічні умови, переконання, мотивація, професіоналізм викладача, формування здорового способу життя.

Постановка проблеми. В сучасних умовах проблема здоров'я людини набула нового осмислення у зв'язку з прискореними темпами соціально-економічного розвитку суспільства, негативними наслідками практичної діяльності людини у довкіллі, тенденціями щодо зростання захворюваності підростаючого покоління, масовим поширенням шкідливих звичок серед студентів. Змінити ставлення молоді до власного здоров'я і особистого способу життя можливо за умови розуміння ним цих цінностей, надання пріоритетності збереження та формування здоров'я через освіту.

Одним із основних стратегічних завдань національної освіти є виховання молоді в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих, як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що головною метою системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України [7,с.221]. Тому під час навчально-виховного процесу у ВНЗ необхідно удосконалити наявні педагогічні умови щодо формування у студентів основ здоров'язберігаючого способу життя. Особливо це стосується студентів педагогічного напрямку підготовки зі спеціальності «Початкова освіта», так як у своїй майбутній діяльності вони сприятимуть формуванню світогляду та способу життя молодших школярів, і для більшості з них майбутні вчителі будуть прикладом для наслідування.

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 кла-

сів. Молодші школярі найбільш сприйнятливі до навчальних впливів, тому доцільно використовувати цей вік для навчання дітей основам здорового способу життя [4, с.5-12]. Проте без спеціальної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, усвідомлення ними важливості зазначеної проблеми, озброєння їх відповідними знаннями та практичними уміннями навчально-виховна робота з цього напряму гальмуватиметься.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ставлення до власного здоров'я, нажаль, у сучасної української молоді як до ресурсу, а не як до мети життя. Першопричиною такого стану речей на думку Д.Колєсова, В.Оржеховської, Ю.Сафонова є знеціненням індивідуального й суспільного здоров'я. Вищі навчальні заклади цю проблему вирішують завдяки оновленню відповідних педагогічних технологій, форм, засобів, змісту і методики навчання. Так, науковцями зазначаються різноманітні шляхи та умови формування здорового способу життя у молоді (О.Вакуленко, Г.Власик, Н.Завидівська, В.Нестеренко та ін.).

В останні роки з'явилися дослідження пов'язані з вивченням проблем здорового способу життя в межах освітнього процесу професійної школи: обговорюються загальні питання здоров'я студентської молоді (Н.Абаскалова, А.Гендин, О.Добромислова, Г.Кураєв, В.Лавренко, Л.Петровська); ведеться аналіз причин поширення алкоголізму і наркоманії в молодіжному середовищі (Є.Аверина, А.Александров, А.Прохоров, Г.Тростанєцька); досліджується вплив різних факторів на формування здорового способу життя студентів (А.Броварників, З.Полякова, В.Пономарів, Н.Русина); ведеться пошук засобів формування здорового способу життя молоді (З.Вайнер, З.Казін, Г. Семикін, А. Смирнов, З.Чуканова та ін.).

Аналіз робіт означених вчених свідчить про ряд протиріч між:

- змінами, що відбуваються в ціннісних орієнтаціях сучасної молоді і змістом освітньої діяльності ВНЗ, яка сприяла б усвідомленню ними переваг здорового способу життя;
- зростаючим впливом засобів масової інформації на формування стереотипів ризикованої поведінки молоді і недостатнім рівнем компетентності науково-педагогічних працівників ВНЗ в аспекті формування здоров'язберігаючої поведінки у студентів;
- наявністю значної кількості сучасних здоров'язберігаюічих освітніх технологій і низьким рівнем їх навчально-методичного супроводу.

Означена проблема є підставою для подальших пошуків науковцями шляхів її вирішення. Оскільки вищеперераховані протиріччя в основному стосуються діяльності ВНЗ, то доцільно на нашу думку, дослідити ті фактори які безпосередньо впливають на процес формування у студентів педагогічного напрямку підготовки основ здорового способу життя.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування здорового способу життя в майбутніх вчителів початкових класів в процесі їх професійної підготовки.

Викладення основного матеріалу дослідження. Навчання та виховання здоров'язберігаючого способу життя, є процесом, що передбачає втілення в особистості ідеї пріоритету здоров'я у світоглядній системі цінностей людини, розуміння особистістю здоров'я не тільки як стану відсутності захворювань або фізичних вад, а ширше, як стану повного благополуччя, цілісного розуміння його як феномена, що невід'ємно поєднує такі складові здоров'я – фізичну, психічну, соціальну й духовну [3, с. 17–21]. На основі власного педагогічного досвіду та аналізу відповідних досліджень нами виявлено, що формування здорового способу життя студентів у ВНЗ можливе за наявності системи відповідних педагогічних умов. У тлумачному словнику сучасної української мови визначення зазначеного поняття трактується так: «Умова - обставина, особливості реальної дійсності, за яких відбувається, або здійснюється що - небудь. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [2, с.1295]. Під системою педагогічних умов ми розуміємо поєднання психолого-педагогічних засобів виховного і навчального впливу на почуття, розум та поведінку студентів [7, с.223]. Враховуючи даний підхід, виділяємо три основні групи педагогічних умов, які сприятимуть забезпеченню ефективної роботи з формування здорового способу життя студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Такими групами педагогічних умов є:

1) педагогічні умови, що сприяють формуванню пізнавального та інтелектуального потенціалу в студентів, які проявлятимуться у здоров'яформуючій грамотності майбутнього вчителя початкових класів (когнітивний компонент процесу навчання);
2) педагогічні умови, що сприяють формуванню у студентів стійких потреб і мотивів до свідомої діяльності у збереженні власного здоров'я і здоров'я оточуючих (мотиваційний компонент навчання);
3) педагогічні умови, що сприяють практичному застосуванню студентами здоров'яформуючих знань в усіх сферах життєдіяльності (практично-діяльнісний компонент навчання).

Як видно з даної класифікації, названі умови охоплюють основні складові навчально-виховного процесу у ВНЗ. Вважаємо за необхідним детальніше охарактеризувати кожну з цих груп та дослідити функціональні зв'язки між ними.

Ефективність реалізації педагогічни умов, що сприяють формуванню пізнавального та інтелектуального потенціалу у процесі навчання основ здорового способу життя в майбутнього вчителя початкових класів насамперед залежить від рівня професіоналізму педагога ВНЗ. Тому, суттєвим фактором у навчальному процесі є взаємодія викладача і студента, а саме – педагогічні відносини, що виникають між ними. Характеристика цих відносин значною мірою залежить від виду майбутньої професійної діяльності студентів. Зрозуміти таке педагогічне явище, як процес формування здорового способу життя, викладачеві вдасться в тому разі, якщо він буде аналізувати конкретні свої дії і дії студентів; визначатиме сутність педагогічних відносин, виділивши головне; нарешті – зуміє дати опис психічного стану студента, передбачивши його подальші дії. При цьому професіоналізм викладача передбачає поєднання таких чинників: володіння предметом викладання; наявність переконань щодо ведення здорового способу життя; забезпечення диференційованого підходу; вміння правильно поставити цілі; система педагогічних впливів; здатність мотивувати майбутніх вчителів початкових класів до ведення здорового способу життя; система заохочень, вимог; правильно обрана система контролю; широка мережа відносно самостійних форм занять; динамізм, гнучкість, мобільність структури викладання.

Здоров'яформуюча підготовка студентів з напряму підготовки «Початкова освіта» здійснюється різними засобами. Одним з них є вивчення таких дисциплін: вікова фізіологія та основи валеології, безпека життєдіяльності, основи медичних знань та циклу природничих і психолого-педагогічних дисциплін. Формуючими складовими способу життя студентів є психологічні установки на необхідність бути здоровим, значення здоров'я для успішного навчання, подальшого працевлаштування і кар'єри, а також для створення щасливої сім'ї і народження здорових дітей. Особлива роль у здоров'яформуючій підготовці майбутніх вчителів початкових класів відводиться «Методиці навчання Основ здоровя в початковій школі». Структура цієї дисципліни дозволяє формувати у студентів у процесі їх опанування засади здорового способу життя, розвитку в них творчого мислення і методичної рефлексії, виховання свідомого та дбайливого ставлення до свого власного здоров'я та здоров'я дітей як головної умови реалізації творчого і фізичного потенціалу особистості, набуття практичних здоров'яформуючих умінь та навичок. Набуті таким чином певні знання основ здорового способу життя є складовими когнітивного компоненту здоров'яформуючої компетентності студента з напрямку підго-

товки «Початкова освіта».

Когнітивний компонент здоров'яформуючої компетентності визначає пізнавальний, інтелектуальний потенціал студента і проявляється у здоров'яформуючій грамотності майбутнього вчителя початкових класів, яка передбачає:

- сформованість нань про складові здоров'я, здорового способу життя, шляхи збереження, зміцнення і відтворення здоров'я людиною в їх історичному контексті, що визначають вибір способу здійснення оздоровчої діяльності і методів вирішення проблемних ситуацій;
- сформованість уявлень про рівень стану власного здоров'я, методик його діагностики і корекції, а також найбільш поширених традиційних і нетрадиційних оздоровчих методик;
- сформованість понять про професійні захворювання і надання першої допомоги при невідкладних станах, а також про шкідливий вплив на організм «інтелектуальних отрут» і засоби їх запобігання;
- сформованість суджень і переконань щодо залежності здоров'я від гармонізації відносин з оточуючим середовищем;
- самостійне й ініціативне здобування знань у галузі збереження і зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя.

Для більш ефективної підготовки студентської молоді, а також профілактики девіантної поведінки, поширення венеричних захворювань і абортів систематично організовуються зустрічі з провідними медичними фахівцями, переглядаються науково-популярні фільми з даної проблематики в межах виховних заходів ВНЗ.

Загальновідомо, що між знаннями, мотивацією та практичною діяльністю студента існують відповідні взаємозв'язки та взаємозалежності. Складність залежностей між знаннями, мотивацією і практичною діяльністю як складовими навчально-виховного процесу у ВНЗ, що взаємовпливають одне на одне, необхідно постійно враховувати під час формування здорового способу життя студентів педагогічного напряму підготовки. Ця особливість повинна бути врахована у процесі реалізації педагогічних умов з формування у студентів стійких позитивних мотиваційних установок та звички до збереження свого здоров'я, яка проявляється через життєвий досвід, переконання, мотивацію, моральні його якості. Ефективність від реалізації цієї педагогічної умови буде проявлятися у майбутніх вчителів початкових класів через відповідний рівень їх здоров'яформуючої компетентності мотиваційного компоненту, який характеризується:

- усвідомленим ціннісним ставленням до здоров'я, здорового способу життя;
- наявністю стійких потреб і мотивів до свідомої діяльності у збереженні власного здоров'я і здоров'я оточуючих;
- стійким цілеспрямованим пізнавальним інтересом до оздоровчої діяльності;
- сформованістю ціннісних орієнтацій особистості на здоров'ятєдіяльність;
- високим рівнем готовності особистості до валеологічної діяльності.

Результати нашого дослідження переконують, що при формуванні мотиваційного компонента здоров'яформуючої компетентності студента напряму підготовки «Початкова освіта» необхідно зважати на наявний вітагенний досвід індивіда у питаннях зміцнення, збереження і примноження здоров'я, під яким розуміється частина життєвого досвіду, що є особистісно значущою і перебуває у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних умовах. Вітагенний досвід окремого індивіда базується на досвіді попередніх поколінь і має особистісну й соціальну значущість [7].

Наступна група педагогічних умов пракично-діяльнісного характеру сприяє розвитку рівня спроможності та готовності студентів до здійснення оздоровчої діяльності на практичних заняттях, під час проходження педагогічної практики та безпосередньо під час здійснення педагогічної діяльності по обраному фаху. Зокрема, практично-діяльнісний компонент професійної якості майбутніх вчителів початкових класів проявляється у здоров'яформуючій діяльності та поведінці студента і виражається:

- в активному практичному застосуванні валеологічних знань в усіх сферах життєдіяльності на основі досвіду (життєвого − вітагенного, освітнього, професійного) (зокрема у дозвіллєвій сфері);
- уміннях діагностувати стан власного організму і здійснювати реальні здоров'ятворні заходи щодо нього;
- навичках використання природних чинників середовища з метою оздоровлення і попередження захворювань;
- уміннях створювати оздоровчі технології, програми.

У контексті нашого дослідження здоров'яформуючі вміння студента педагогічного факультету з спеціальності «Початкова освіта» розуміємо як необхідний компонент здоров'яформуючої компетентності, який забезпечує здійснення практичних і розумових дій (що базуються на основі психолого-педагогічних, методичних і предметних здоров'яформуючих знань) з метою ефективного здійснення здоров'яформуючої діяльності, оздоровчих дій. До здоров'яформуючих умінь ми відносимо: вміння зміцнювати власне здоров'я з урахуванням; вміння організовувати оптимальний руховий режим, активний відпочинок і регулярне раціональне харчування; вміння адекватно взаємодіяти з іншими людьми, пристосовуватися до умов середовища, уникати стресових ситуацій, долати їх наслідки; вміння ефективно й своєчасно проводити профілактичні заходи щодо захворювань і надавати першу допомогу при невідкладних станах; уміння створювати комфортний мікроклімат у критичних ситуаціях; уміння використовувати найпростіші методи відновлення ресурсів організму. До здоров'яформуючих навичок також слід включити: навички особистої гігієни; навички організації професійної й побутової діяльності відповідно до санітарно-гігієнічних вимог (організація робочого місця − відповідні меблі, температура повітря, освітленість, комфортний мікроклімат; чергування різних видів діяльності з метою попередження втоми й перевтоми і досягнення кращого результату роботи); навички використання природних факторів середовища з метою оздоровлення (повітря, світло, вода, аромати) тощо.

При формуванні цих навичок та умінь в майбутніх учителів у процесі навчально-виховної роботи, слід зважати на їх індивідуальні творчі здібності, що можуть сприяти самостійній творчій активності при виборі власного стилю безпечної поведінки.

Висновки. Таким чином, процес формування здорового способу життя у майбутніх вчителів початових класів є складним та багатогранним. Основними його педагогічними умовами є: педагогічні умови, що сприяють формуванню пізнавального та інтелектуального потенціалу в студентів, які проявлятимуться у здоров'яформуючій грамотності майбутнього вчителя початкових класів; педагогічні умови, що сприяють формуванню у студентів стійких потреб і мотивів до свідомої діяльності у збереженні власного здоров'я і здоров'я оточуючих; педагогічні умови, що сприяють практичному застосуванню студентами здоров'яформуючих знань в усіх сферах життєдіяльності. Тому подальше вдосконалення формування основ здорового способу життя та культури здоров'я студентів, потребує максимальної уваги дослідників до всіх вищерозглянутих педагогічних умов і компонентів процес формування здорового способу життя у майбутніх вчителів початових класів у ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок дослідження пов'язані з розкриттям компонентів фомування основ здорового способу життя та аналізі існуючих здоров'язберігаючих освітніх технологій і можливості їх впровадження під час професійної підготовки майбутніх вчителів класів.

Література і джерела

1. Ващенко Л.С. Основи здоров'я: Книга для вчителя./ Л.С.Ващенко, Т.Є.Бойченко. – К.: Генеза, 2005. – 240 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. редакт. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001 – 1440с.
3. Кузьменко В.Ю. Проблеми самоактуалізації особистості в контексті виховання здорового способу життя / В.Ю.Кузьменко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. Книга І. – К., 2002. − С.17–21.
4. Оржеховська В.М. Педагогіка здорового способу життя / В.М.Оржеховська // Проблеми освіти: [наук.-метод. зб]. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 48. – С. 5-12.
5. Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / За заг. ред.М.Лук'янченка, Ю.Шкребтія, Е.Боляха, А.Матвеева. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 124–126.
6. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу / С.В.Страшко, Л.А.Животовська, О.Д.Гречишкіна та ін. / За ред. С.В.Страшка. – К.: Освіта України, 2006. – 260 с.
7. Фенчак Л.М. Формування здоров'язберігаючих компетентностей майбутніх вчителів початкових класів як важливої складової їх професійної підготовки // Vатеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Ціннісні приорітети освіти: виклики XXI століття»/ Л.М.Фенчак. – Луганський НУ ім. Т.Шевченка, 9-11 жовтня, 2011р. – С. 220-226.

Статья посвящается раскрытию педагогических условий формирования здорового образа жизни будущих учителей начальних классов. Формирование ценносного отношения к своему здоровью у студентов специальности «Начальное образование» во время их профессиональной подготовки, позволит решить образовательные задачи благодаря их профессиональному росту, самореализации, сформированности соответствующего уровня культуры здоровья.

Ключевые слова: здоровье, педагогические условий, убеждение, мотивация, профессионализм преподвателя, формирование здорового образа жизни.

The author has considered pedagogical conditions for a healthy lifestyle for future elementary teachers. Formation of value attitude to their health in students of the specialty "Elementary education" during their professional training will allow to solve educational tasks through professional growth, fulfillment, forming an appropriate level of health culture.

Keywords: health, educational conditions, beliefs, motivation, professionalteacher, a healthy lifestyle.

УДК 371.134:8138:62

СУТНІСТЬ СТРАТЕГІЙ СТВОРЕННЯ ВТОРИННОГО ПИСЬМОВОГО НАУКОВОГО ТЕКСТУ ТА ЇХ МІСЦЕ У МОДЕЛІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Цепкало О.
м.Київ

У статті проаналізовано сутність поняття стратегічної компетенції з позиції методики навчання іноземних мов і екстрапольовано на формування комунікативних стратегій продукування вторинного іншомовного тексту. У дослідженні зосереджено увагу на рефераті та анотації як основних документах, створення яких фахівцями технічного профілю є невід'ємним компонентом їхньої науково-професійної діяльності.

Ключові слова: патент, реферат, анотація, стратегічна компетенція, дискурс, первинний і вторинний текст, комунікативна стратегія.

Досліджуючи проблему формування професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції (зокрема фахівців технічного профілю), вважаємо за доцільне зазначити, що досить довго в методиці навчання іноземних мов для спеціальних цілей пріоритет віддавався навчанню усного спілкування до певної міри стихійно. Але відсутність безпосереднього контакту автора і реципієнта, віддаленість у часі зворотного зв'язку, відсутність можливості коректувати свою мовленнєву поведінку - всі ці фактори, що ускладнюють процес писемного спілкування, висувають високі вимоги до методики навчання продукування письмового тексту.

Означеній проблемі присвячено чимало досліджень (Є.В.Мусницька, Л.В.Каплич, І.Г.Ульянова, О.О.Сальнікова, А.В.Коноваєв та ін.), в яких достатньо повно відображено особливості методики навчання письма на початковому етапі, де студенти вчаться створювати елементарні тексти-повідомлення.

Однак за останнє десятиліття все більшої нагальності у вирішенні набуває проблема так званих вторинних текстів. Увага до них, що зумовлена результатом обробки вихідних (або первинних) текстів, є цілком закономірною, оскільки їх роль і частка в сучасному інформаційному просторі досить вагомі. Поява й удосконалення електронних носіїв інформації уможливили збільшення потоків текстової продукції в геометричній прогресії. До прикладу, в руслі нашого дослідження слід зазначити, що за статистикою ЮНЕСКО на початок третього тисячоліття наукових і технічних журналів налічувалося близько 90 000. Щорічно вони публікують близько чотирьох мільйонів статей [2]. Відповідно, за таких умов ускладнюється поєднання практичної діяльності з вивченням усіх (чи хоча б більшості) первинних джерел інформації.

Тому, *метою статті* є дослідити сутність комунікативних стратегій створення вторинного іншомовного письмового тексту, формуючи основи для побудови методично обґрунтованої системи їх формування у студентів технічного профілю.

Текст загалом і, зокрема, вторинний текст є комунікативно-інформаційною єдністю, оскільки презентує результат когнітивної і мовної діяльності творця тексту, а також є певним узагальнюючим повідомленням у межах певного коду, яке за наявності каналу комунікації досягає свого адресата і стає матеріалом для його діяльності як того, хто розуміє цей текст [9]. Отже, якщо первинний текст є відображенням певної ситуації, що має місце в реальному світі, то текст вторинний є відображенням інформаційної структури не ситуації, а первинного тексту. З цього робимо висновок про те, що специфіка створення і декодування вторинного тексту є залежними від первинного тексту операціями: у першому випадку первинний текст присутній реально, а в другому – у вигляді образу чи адреси доступу до наявної у пер-

винному тексті інформації. Тому комунікативна й інформаційна структура вторинного тексту, а також його функції зазнають суттєвої трансформації в порівнянні з відповідною структурою і функціями первинного тексту [3, с.18].

Оскільки поняття вторинного тексту в однаковій мірі підходить для великої кількості жанрів тексту, які володіють, окрім об'єднуючої ознаки вторинності, ще й різноманітними індивідуальними ознаками, доцільною нам видається побудова типологічної класифікації жанрів тексту навколо одного типу « вторинний текст » на основі набору параметрів, що відображають як « зовнішні » ознаки тексту (його довжина, статус відносно первинного тощо), так і « внутрішні » (авторський намір, комунікативна мета та ін.).

На думку Н.С.Валгіної [4, с.67], доцільно представити сукупність жанрів вторинних текстів як структури, що має ядро і периферію. До ядерної зони авторка відносить прототипні вторинні тексти (анотації і реферат) з відповідним набором ознак, а тому на периферії знаходяться такі види вторинного тексту, які містять у собі ознаки інших типів текстів (наприклад, реклами, книжне рекламне есе тощо).

Як бачимо, згідно класифікації Н.С.Валгіної, основні види наукової продукції, яку повинні вміти створювати студенти технічних вузів, - анотації до патентів, реферати, - відносяться до ядра видів вторинного тексту, що дає підстави виокремити властиві саме науковому вторинному тексту комунікативні стратегій, навчальні стратегії у створенні такого тексту й розробити відповідну методику їх навчання.

Поряд із компетентісним і комунікативним підходами до вивчення іноземних мов за останні роки минулого століття й у першу декаду XXI ст. все більших обертів набуває інтерактивний підхід, який втілює концептуальну ідею структурування і розвитку освітнього простору на основі емоційно-синергетичної парадигми, яка як основну свою категорію використовує взаємодію і багатоманіття відносин усіх суб'єктів освітнього простору і ставить завдання ефективного моделювання умов для творчого саморозвитку особистості. Більше того, нова парадигма освіти є інтерактивним процесом навчання, в якому кожен студент взаємодіє з трьома джерелами отримання навчальної інформації: з викладачем , базою даних (в тому числі з мережі Інтернет), колегами у групі. Тому одним із шляхів вирішення проблеми освіти, в тому числі у царині професійно зорієнтованого навчання, є опанування викладачами інноваційних, інтерактивних форм і методів навчання.

Однак аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що основна увага фахівців щодо розробки методів і прийомів інтерактивного навчання найчастіше зосереджена на дослідженні лише однієї складової інтерактивного підходу – на взаємодії учасників інтерактивного спілкування [7]. Інші складові, а саме: взаємодія студентів з предметом діяльності і взаємодія видів діяльності один з одним в процесі інтерактивного навчання, до недавнього часу недостатньо досліджені і залишаються практично нереалізовані. Тому, важливо, на наш погляд, використати цілісний, комплексний підхід до проблеми вивчення взаємодії (інтеракції) у процесі навчання професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції.

Комплексне навчання іншомовної професійно орієнтованої діяльності в контексті інтерактивного підходу вимагає не лише взаємозв'язку, але і взаєморозвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, особливо при вирішенні складних професійних завдань. Зрозумілим є той факт, що недооцінювання роботи з формування й розвитку одного виду мовленнєвої діяльності спричиняє велику кількість помилок в реалізації інших видів мовленнєвої діяльності. Тому, розробляючи методику навчання комунікативних стратегій англомовного спілкування в ситуаціях науково-дослідної роботи студентів технічних спеціальностей, що передбачає в кінцевому рахунку створення текстів - патентів у формі рефератів та анотацій, зосереджуватимемо увагу не лише на формуванні вмінь писемного мовлення, але й інших видів мовленнєвої діяльності. При цьому слід також враховувати відомий у психології факт першочергового формування рецептивних форм мовлення (розуміння мовлення інших), з яких поступово виникає експресивне мовлення (вираження думки).

На основі сказаного можна узагальнити висновок про те, що основною предметною діяльністю студентів технічних спеціальностей в іншомовному професійно орієнтованому навчанні є текстова діяльність, що проявляється через інтерпретацію та продукування вторинних текстів, і, таким чином, має яскраво виражений інтерактивний характер.

Аналіз низки досліджень тексту [5; 11] свідчить про те, що текст, зокрема науковий, насичений діалогічністю, оскільки за ним завжди стоїть творець цього тексту, який пам'ятає про адресата і залежно від цього будує відповідним чином своє мовлення (текст).

Це ще раз підкреслює важливість того, що інтерактивність слід розуміти не лише як взаємодію учасників професійного спілкування між собою, але і як їх взаємодію з предметом (змістом) цього спілкування, що подається у вигляді інтерактивного тексту. Діяльність з обробки (розуміння, усвідомлення, присвоєння, оцінювання тощо) інтерактивного тексту виконує роль певної орієнтовної основи для іншої діяльності і, відповідно, стає структурним компонентом інших видів діяльності. Робота студента з предметним змістом, в основі якої, як правило, знаходиться науковий текст, передбачає не репродукцію, а активну продуктивну діяльність, що дозволяє переводити суть (змістове ядро) вихідного (первинного) тексту в будь - яку іншу форму його відтворення. Отримання нового продукту (вторинного тексту) можливе лише за умови постійного інтерактивного спілкування студента з автором первинного тексту, перебування у своєрідному заочному (опосередкованому) діалозі з ним.

Беручи до уваги умови навчального процесу у технічному вищому навчальному закладі, вважаємо за доцільне зазначити, що у процесі описаного вище діалогу у студента може виникати бажання обмінятися своїми думками з іншими учасниками навчально-професійного чи власне професійного спілкування, вирішуючи уже в процесі безпосередньої взаємодії (інтеракції) певні проблеми, відповідаючи на запитання. Така взаємодія може здійснюватися на рівні рецепції (аудіювання, читання) чи/та продуктивної діяльності (говоріння, письмо).

Текстова діяльність, що здійснюється у процесі рецептивних видів мовленнєвої діяльності, найчастіше реалізується у професійно зорієнтованому читанні. Аналіз основних характеристик читання [10] дав змогу зрозуміти, що читання є специфічним видом мовленнєвої діяльності, цілісним процесом, який зумовлений потребою людини в інформації певного виду і змісту, що є необхідною для вирішення соціальних проблем. Тому читання наукових текстів на цій підставі розуміємо не лише як активне вербальне письмове спілкування, а як читання-діалог, бесіду, мовчазну суперечку читача з автором. Це не простий обмін, акт передачі інформації, певних результатів якоїсь діяльності від автора до читача, а бесіда, діалог з авторами теорій, учень, винаходів тощо. Відповідно, діалогічність читання залучає читача до колективної мисленнєвої діяльності, орієнтує на пошук, створення і формування власного вирішення заданої проблеми.

В результаті спеціально організованого професійно зорієнтованого читання у процесі читацької діяльності відбувається смислова взаємодія між учасниками спілкування: автор здійснює це завдяки створенню тексту, а читач – під час сприймання і розуміння, додаючи до нього власне прочитання й інтерпретацію. У цьому аспекті зазначаємо, що формування і розвиток умінь текстової діяльності вимагає використання комплексу стратегій роботи із текстом.

Аналіз низки наукових досліджень [13; 14; 15; 16 та ін.] дає підстави виділяти такі комунікативні стратегії у створенні елементів текстів-патентів:

1) стратегії розуміння тексту (серед яких виділяємо пропо-

зиційні, локальної когерентності, використання знань і макростратегії);
2) стратегії оцінювання і присвоєння інформації;
3) стратегії створення вторинного тексту.

Проаналізуємо кожну з виокремлених груп стратегій.

Стратегії розуміння тексту. За останні декілька років науковці з різних позицій і в межах різних підходів досліджують процес розуміння тексту. Рівневий підхід до тексту, механізми сприйняття і його моделювання є предметом низки публікацій, у результаті чого залежно від обраної науковцем парадигми визначаються певні методи і прийоми дослідження смислу тексту і його складових. Серед цієї палітри ідей особливе місце займають стратегії розуміння тексту.

Серед проаналізованих нами наукових праць стосовно вивчення стратегій розуміння тексту [1; 12; 17] нам найбільше імпонує стратегічна модель розуміння тексту, запропонована Соловйовою М.В., оскільки її теоретична сутність охоплює саме ті аспекти когнітивної психології, які важливі у процесі опрацювання науково-технічного тексту (пам'ять розуміння письмової мови і розмовна мова). Розуміння в цій теорії визначається двома механізмами обробки за принципами «зверху-вниз» та «знизу-вверх». На найвищому рівні моделі знаходиться цільова схема, яка визначає важливість матеріалу з точки зору його суттєвості. З протилежного боку моделі знаходиться текст.

Важливо також зазначити, що попри структурні особливості моделі дослідники запропонували стратегічну модель. Поняття «стратегії розуміння» було вперше введене Томасом Бівером [18] і стосувалося проблеми розуміння речення. Аналіз зазначених вище пуьлікацій дає підстави стверджувати про те, що їх автори використовують це поняття у вищому сенсі, переходячи від рівня речення до рівня тексту для використання в обробці текстуальної, контекстуальної, внутрішньої та зовнішньої інформації. Зазначені учені справедливо зазначають про те, що стратегічний аналіз залежить не лише від характеристик самого тексту, але й від ознак користувача мови, його мети, знань про світ тощо. Читач прагне реконструювати не лише певне значення тексту, що пропонується його автором різними способами, але й те значення, що є найправильнішим з точки зору читача та його інтересів. Тому серед найбільш вагомих ознак моделі виділяємо те, що за умови її використання використовується великий обсяг знань, як епізодичних, так і абстрактних залежно від мети використання мови, обсягу знань, що пропонується в тексті і в контексті, рівня переробки і ступеня зв'язності, що є необхідним для розуміння. Відповідно, вслід за вказаними вище авторами вважаємо, що для розробки ефективної методики навчання студентів технічного профілю продукування вторинних текстів-патентів слід, в першу чергу, сформувати з них такі стратегії розуміння науково-технічного тексту:

- пропозиційні стратегії;
- стратегії локальної когерентності;
- стратегії використання знань;
- макростратегії.

Пропозиційні стратегії полягають в тому, що на першому етапі роботи із текстом відбувається так зване стратегічне конструювання пропозицій; абстракцій, які базуються на спостереженні у процесі читання тексту. Вони утримуються в пам'яті і підкоряються її законам. Пропозиції, у свою чергу, складаються із предиката й одного чи кількох аргументів. Предикату відповідають дієслова, прикметники, прислівники, а аргумент становлять іменники, їхні звороти та іменникові словосполучення. Такі пропозиції конструюються на основі значень слів, активованих у семантичній пам'яті , і синтаксичних структур речень. Предикати, що входять до складу пропозиції, називаються першими, оскільки саме дієслова відіграють найважливішу роль у передачі змісту речення, тому одне просте речення складає одну пропозицію, а складні речення аналізуються як складні пропозиційні схеми. Відповідно, чим складнішою є пропозиційна структура речення, тим важче його зрозуміти.

З метою формування і розвитку у студентів пропорційних стратегій пропонуємо використання таких вправ:

- поділ тексту патенту на смислові абзаци;
- ідентифікація складних і простих речень;
- вичленення пропозиційних схем у реченні з ідентифікацією предиката й аргументів;
- семантизація пропозицій та ін.

Метою використання стратегій локальної когерентності є встановлення значеннєвих (сутнісних) зв'язків між реченнями тексту. Студент повинен вміти відшукати потенційні зв'язки між фактами, що позначені пропозиціями. Співвіднесені факти часто позначають тотожні референти , тобто певні об'єкти, особи тощо. У зв'язку з цим однією із стратегій є пошук тих аргументів пропозицій, що знаходяться у співреферентності з одним із аргументів попередньої пропозиції. Відповідно, встановлення загального зв'язку між пропозиціями відбувається на основі:

1) лінійного впорядкування речень;
2) експліцитного зв'язку;
3) знань, що зберігаються в довготривалій пам'яті.

Отже, до системи навчання студентів слід ввести завдання на встановлення локальної зв'язності речень у загальній структурі тексту (ідентифікація лінії займенник – іменник – займенник у структурі одного абзацу чи кількох суміжних абзаців. Прикладом такого завдання може бути такий: Підкресліть іменник у парах речень, якого стосується займенник it + текст патенту у двох реченнях).

Стратегії використання знань використовуються з метою уникнення повної активації всього знання, необхідного для розуміння слова чи речення, відповідно використовуються знання, що пропонуються самим текстом і його контекстом, рівнем переробки і ступенем зв'язності (граматичний контекст слова; семантизація слова за допомогою відомого контексту, семантизація слова на основі типовості алітерації чи асонансу в англійській мові). До цього блоку вправ відносимо такі:

- вкажіть, позитивну чи негативну конотацію мають слова типу diminish , devingle, decrease, drop, shrink, sink;
- згрупуйте слова у синонімічні/ антонімічні пари;
- згрупуйте слова відповідно до узагальнюючих іменників;
- вкажіть частину мови підкреслених слів тощо.

Макростратегії використовуються з метою впорядкованої організації пропозицій у загальний зміст тексту. Такими стратегіями у контексті нашого дисертаційного дослідження є схематичні стратегії, оскільки текстам-патентам властива чітка (незмінна типова) структура, відповідно студенти повинні навчитися чітко розрізняти у загальному тексті його композиційно-структурні компоненти. Отже, у загальну систему вправ пропонуємо ввести завдання на поділ тексту - патенту на відповідні композиційно-структурні частини (тобто знаходження їх початку і кінцівки).

Таким чином, адекватно розроблений комплекс вправ для формування і розвитку стратегій розуміння науково-технічного тексту (у нашому випадку тексту патенту) з урахуванням процесів, що проходять в інтелекті студентів технічних спеціальностей (а цього можна досягти шляхом використання у навчальному процесі спеціально відібраних текстів-патентів, що репрезентують науково-технічні розробки в межах спеціалізації кожного окремого студента, більше того, як було зазначено нами вище, доступ до бази даних таких текстів англійською мовою завдяки мережі Інтернет), сприятиме швидшому технічному ,а отже, ефективнішому розумінню студентами тексту.

Стратегії оцінювання і присвоєння інформації. Сутність стратегії оцінювання полягає в тому, що увага читача спрямована на сприйняття і розуміння інформації, на зіставлення смислового змісту тексту (зрозумілого завдяки використанню описаних вище стратегій розуміння тексту), З наявними у студента знаннями предметного змісту даного питання з метою оцінювання повноти, новизни, оригінальності, важливості, корисності інформації, що міститься в тексті і можливості використання її

у науковій чи професійній діяльності (а в нашому випадку - у створенні власної текстової продукції), навчання такої стратегії можна здійснювати за допомогою технології «АБРЕС», запропонованої Гриненком І.В. [6], що розшифровується як «абзац – речення – слово». Суть цієї технології полягає у формуванні у студентів вміння виділяти головне смислове навантаження цілого абзацу і через зменшення кількості речень, а далі через словосполучення, довести до одного слова, що стисло передає сутність усього абзацу. Тому для навчання стратегії оцінювання пропонуємо використання таких вправ:

- прочитайте текст і сформулюйте короткий заголовок до кожного абзацу;
- визначте основне смислове слово у реченні/реченнях;
- намалюйте карту - схему / « інтелект - карту » - у визначенні І. Гриненка для розуміння та відтворення змісту тексту.

У процесі реалізації стратегії присвоєння інформації, відбуваються присвоєння інформації оригіналу в тому вигляді, в якому подає її автор. Це супроводжується складанням різного роду записів, в яких відображається той зміст тексту, якого неможливо змінити чи викреслити взагалі. Однак будь-яке розуміння мовлення, як вже було зазначено нами вище, володіє інтерактивністю, тому таке інтерактивне розуміння прочитаного далі реалізовується у вигляді створення нового продукту.

Вправи для навчання стратегії присвоєння інформації пропонуємо такі:

- прочитайте текст (абзац, речення) і виділіть слова, без яких зміст речення не є зрозумілим;
- передайте зміст тексту (абзацу, речення) якнайменшою кількістю слів;
- доберіть синоніми до підкреслених слів;
- перефразуйте речення, використовуючи прагматичну структуру, синонімічну до даної, зберігши суть вихідного речення тощо.

Стратегії створення вторинного тексту. Цей блок налічує велику кількість стратегій, однак в контексті нашого дослідження вагомими є стратегії створення анотацій і рефератів текстів-патентів.

З метою розуміння сутності зазначених вище стратегій слід проаналізувати основні структурно - композиційні ознаки анотацій та рефератів як жанру наукової продукції загалом і зокрема у рамках створення тексту - патенту.

Реферат (від лат. refine - повідомляю) - короткий виклад в письмовому вигляді або у формі публічної доповіді змісту наукової праці на певну тему. Цільове призначення реферату може бути різним, однак найбільш загальні є такі його функції:

1) виокремлення основної інформації, що подається в реферованому документі;
2) подання опису первинного документу;
3) повідомлення про опублікування чи наявність відповідних первинних документів;
4) джерело для отримання довідкових даних [8, с.173].

Анотація (від. лат. annotatio - зауваження) - коротка характеристика змісту друкованого твору або його рукопису. Анотації за змістовим і цільовим призначенням можуть бути довідковими, які презентують тематику документів, повідомлювані (якими і є анотації патентних документів), що подають відомості про документ, але не дають критичної оцінки, і рекомендаційні, що містять оцінку документу, з точки зору його придатності для певної категорії читачів.

Вважаємо за доцільне уникнути повторної характеристики лінгво-стилістичних особливостей текстів - патентів, композиційні структурі, в якій провідне місце займають реферат й анотація, оскільки це було предметом дослідження у підрозділі 1.3., однак необхідно сказати, що по три численних відмінностях між рефератом і нотацією у них є багато спільного: на першому і другому етапах стратегій одні і ті ж розуміння первинного тексту, його оцінювання та присвоєння інформації. Специфічні стратегії необхідні вже на третьому етапі - власне створення вторинного тексту – і зумовлені вони відмінностями між рефератом та анотацією типами вторинних текстів, головна з яких полягає в тому, що в анотативних фразах не позначається суб'єкт дії , оскільки належить до метаінформації. Тому, на третьому етапі навчання стратегій створення вторинного тексту слід пам'ятати, що основною формою фіксації анотованого тексту є номінативна фраза, що вводиться відповідним клішованим виразом.

Висновок. Отже, використання комплексу стратегії при роботі зі створення анотації та реферату текстів-патентів дає змогу ефективно формувати розвивати вміння інтерактивної текстової діяльності, що є важливою складовою професійної діяльності компетентного фахівця технічного профілю. Це є можливим шляхом розробки спеціально розробленої і науково обґрунтованої методики навчання, науковому обґрунтуванню якої буде присвячено наші подальші наукові пошуки.

Література і джерела

1. Авякан А.А. Механизмы и стратегии понимания и перевода иноязычного текста: на материале анализа вариантов перевода научно-популярного текста на англ. языке: дисс. канд. фил. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / Асия Альтафовна Авякан. - Уфа, 2008. - 194 с.
2. Агранович Н.Б. Вторичные тексты в комуникативно-когнитивном аспекте: дисс. канд. фил. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка»/ Надежда Борисовна Агранович. - Москва, 2006. - 152 с.
3. Анисина Н.В. Методика обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста: дисс. канд. пед. Наук: спец 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Наталья Викторовна Анисина. – Спб, 2002. – 186 с.
4. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие / Н.С.Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
5. Глазман М.С. Научное творчество как диалог / М.С.Глазман // Научное творчество. – М. 1969. – С. 221 – 232.
6. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки / Ігор Гриненко: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Тернопіль, 2008. – 198 с.
7. Кларин М.В. Процессуально-ориентированое обучение / М.В.Кларин // Школьные технологи. – 2004. – № 4. – С.43-52
8. Константинова Л.А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации: Монография / Л.А.Константинова. – Тула: Тульский гос. ун-т, 2003. – 173 с.
9. Радзієвська Т.В. Комунікативно-прагматичні аспекти текстотворення: дис. д-ра філол. наук: спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Тетяна Вадимівна Радзієвська. - К., 1999. – 390 с.
10. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе Текст. / Т.С.Серова. – Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1988. – 227 с.
11. Славгородская Jl.В. О логико-смысловых связях в научном диалоге / Л.В.Славгородская // Лингвостилистические исследования научной речи. – М., 1979. – С. 78-90.
12. Соловьева М.В. Стратегии понимания иноязычного текста: дисс. канд. фил. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / Мария Валерьевна Соловьева. – Тверь, 2006 – 156 с.
13. Финкель Н.К. Изобретательское и патентное право стран мира: (осн. сведения об изобретательстве в таблицах) / Н.К.Финкель. - М.: ВНИИПИ, 1983. – 124 с.
14. Фролова Н.А. Реферирование и аннотирование текстов по специальности (на материале немецкого языка): Учеб. пособие / Н.А.Фролова. – Волгоград: ВолгГТУ, 2006. – 83 с.

15. Чарская Т.К. Теоретические и прикладне аспкты изучения язика патентной документации / Т.К.Чарская // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2004. – № 17. – С.238-242.
16. Шевченко С.І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у ВНЗ: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: іноземні мови» / Світлана Іванівна Шевченко. – К., 2003. – 343 с.
17. Bereiter C. Use of Think Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension strategies / C.Bereiter, M.Bird // Cognition and Instruction. - 2 (2) - 198. - PP.131-156
18. Bever T.G. 1970. The Cognitive Basic for linguistic structures / T.G.Bever// Ed. G.R.Hayes. Cognition and the development of language. - Wiley, New York. - 1970. - PP.279-362

В статье проанализировано сущность понятия стратегической компетенции с позиции методики обучения иностранных языков и экстраполировано на формирование коммуникативных стратегий продуцирования вторичного иностранного текста. В исследовании сосредоточено внимание на реферате и аннотации как основных документах, продуцирование которых специалистами технического профиля есть неотъемлемым компонентом их научно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: патент, реферат, аннотация, стратегическая компетенция, дискурс, первичный и вторичный текст, коммуникативная стратегия.

Essential aspects of the concept of strategic competence from the perspective of foreign language teaching methodology have been analyzed in the article, then projected on the formation of communicative strategies in production of the secondary foreign language text. The basic research attention is paid to resume and annotation as the main documents creation of which is an indispensable part of scientific and professional activity of specialists in technical sphere.

Keywords: patent, resume, annotation, strategic competence, discourse, primary and secondary text, communicative strategy.

УДК 37.035. 6

ФОРМУВАННЯ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЗАНЯТЬ НАРОДНИМИ ТАНЦЯМИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Чашечнікова Наталія Валеріївна
м.Івано-Франківськ

У статті розглядається рівень зацікавленості молодших школярів до занять народним танцем у позашкільних закладах освіти, з'ясовуються шляхи та умови їх залучення до вивчення народного хореографічного мистецтва.

Ключові слова: молодші школярі, народний танець, позашкільні заклади освіти.

Зміни, що відбулися в економічній, політичній та соціально-культурній сферах України внаслідок переходу до ринкової економіки, невизначеність у питаннях державотворення призвели до падіння ціннісних орієнтирів підростаючого покоління, для якого духовні, моральні та культурні ідеали, що формувалися впродовж усього історичного розвитку української нації стали суперечливими. Одним із основних показників духовно-морального розвитку особистості є ставлення до своєї країни, її духовних та культурних цінностей, до співвітчизників. Однак науковці В.Дзюба, М.Качур, Р.Петронговський, О.Стьопіна, Я.Яців стверджують, що особливої руйнації сьогодні зазнають патріотичні почуття та переконання підростаючого покоління.

На нашу думку в процесі формування майбутнього патріота, повноцінного громадянина України, домінуючу роль відіграє виховання патріотизму у молодшому шкільному віці, адже даний період становлення особистості має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, в тому числі і патріотичних. Н.Бібік зазначає, що моральний розвиток учнів початкових класів перебуває лише на початковому етапі, тому їх вчинки та поведінка можуть бути ще не достатньо усвідомленими [1, с.38]. Однак, моральні принципи, правила та норми, засвоєні в молодшому шкільному віці, пізніше перетворюються в стійкі моральні утворення.

У "Концепції національно-патріотичного виховання молоді" підкреслюється, що форми й методи патріотичного виховання повинні базуватися на народних традиціях, звичаях, обрядах, культурних надбаннях українського народу. Особлива увага надається вихованню засобами музичного фольклору, декоративно-ужиткового мистецтва, і зокрема засобами народного танцю, який є ефективним чинником формування ціннісного ставлення дитини до навколишньої дійсності та до самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції [3].

У зв'язку з цим пріоритетним завданням не лише педагогічної науки, але й процесу державотворення є виховання всебічно розвиненої, високоосвіченої, національно свідомої особистості громадянина-патріота України. Провідним шляхом вирішення означеного завдання є створення ефективної системи патріотичного виховання молодших школярів у позашкільних закладах освіти, змістовним компонентом якої є мистецько-культурна спадщина українського народу, зокрема народна танцювальна творчість.

Однак спостереження за участю молодших школярів у позашкільних закладах освіти Івано-Франківська та області виявили недостатню зацікавленість учнів початкових класів до творчої діяльності у процесі позашкільного навчання, зокрема до занять народною хореографією. На нашу думку, це спричинено недостатньою розробленістю системи навчально-виховного процесу даних закладів освіти, невизначеністю пріоритетних методів залучення дітей до народного танцювального мистецтва, недостатнім державним фінансуванням позашкільних навчальних закладів.

Мета статті полягає в з'ясуванні рівня зацікавленості учнів початкових класів до занять народним танцем у позашкільних закладах освіти, аналізі умов та шляхів формування зацікавленості молодших школярів до хореографічної діяльності, що сприяє підвищенню ефективності їх патріотичної вихованості.

Проблема впливу народного мистецтва на формування особистості та залучення підростаючого покоління до цінностей української культури на протязі тривалого часу є об'єктом досліджень науковців-педагогів, філософів, соціологів, психологів, мистецтвознавців та українознавців. Виховання учнів початкових класів шляхом залучення їх до цінностей української народної культури перебуває у полі зору дослідників: І.Либідь,

І.Охріменко, Г.Усачова. Т.Бондаренко, О.Колоскіна проаналізувавши у своїх працях вплив народної творчості на формування морально-естетичних цінностей підростаючого покоління, його національної самосвідомості, довели актуальність залучення дітей молодшого шкільного віку до діяльності в галузі народного мистецтва. Специфіка виховного впливу українського хореографічного мистецтва на особистість дитини була об'єктом вивчення дослідників-хореографів: В.Авраменка, К.Василенка, В.Верховинця, А.Волинського, В.Захарова, П.Фриз, мистецтвознавців: О.Конорової, В.Красовської, О.Ліманської, артистів балету: Т.Вечеслової, Г. Уланової.

Аналіз джерельної бази виявив, що специфіка виховного впливу українського танцювального мистецтва полягає в його багаторівневій структурі, змістовій та образній різноманітності. Будучи невід'ємною складовою як традиційних свят, так і повсякденного життя, обрядовий танець акумулює в собі художньо-історичний досвід багатьох поколінь, яскраво відображає високий рівень моральних цінностей у людських взаєминах, багатство громадських якостей народу. Мистецтвознавець Богдан Стасько стверджує, що вплив народної хореографії на молодшого школяра передбачає формування шанобливого ставлення до культури свого народу, здатності зберегти свою національну ідентичність [4]. Тож у процесі залучення молодших школярів до занять українським танцем відбувається знайомлячись учнів із кращими творами народного хореографічного мистецтва, діти здобувають коректну орієнтацію в історії, культурі, традиціях народу, навики спілкування та взаємодії у колективі, отримують можливість всебічного розвитку повноцінного громадянина-патріота в його повному ціннісному всевиявленні.

Потреба у пошуку додаткових шляхів та умов залучення молодших школярів до занять народним танцем у позашкільних закладах освіти була виявлена у ході спостереження за роботою позашкільних закладів освіти Тисменицького району Івано-Франківської області. Виявлено, що серед п'яти існуючих шкіл мистецтв Тисменицького району (у с.Лисець, с.Ямниця, с.Підпечари, с.Єзупіль та м. Тисмениця) відділення хореографії функціонує лише у двох: школі мистецтв села Підпечари та Тисменицькій школі мистецтв імені Йова Княгиницького. У Підпечарській школі відділення хореографії налічує 24 учня початкових класів, у Тисмениці народному танцювальному мистецтву навчають 14 молодших школярів. Падіння рівня зацікавленості та залучення молодших школярів до творчої діяльності у останньому позашкільному закладі, на нашу думку, спричинені зміною навчального плану у Тисменицькій школі мистецтв імені Йова Княгиницького, а саме насиченням навчального процесу матеріалом народно-сценічного танцю. Оскільки в період 2004-2009 років, коли навчальний процес базувався на сучасній хореографії (хіп-хоп, джаз-фанк, фолк), кількість учнів перевищувала 50 осіб.

На нашу думку це пояснюється низьким рівнем інформаційно-пропагандиського забезпечення народного мистецтва, в тому числі і танцювального, відсутністю у засобах масової інформації матеріалів, які б виховували молодь на кращих зразках культурної спадщини народу, перенасиченням вітчизняного кінопрокату іноземними фільмами, що пропагують цінності зарубіжних країн, неконтрольованим захопленням дітьми іноземним мистецтвом. У зв'язку з цим можемо спостерігати явище насичення навчального процесу позашкільних закладів освіти зразками іноземної, не завжди коректної хореографії, поступової втрати першооснови та самобутності українського народного танцю, активну його стилізацію. Все це спричиняє знецінення народного танцювального мистецтва, знижує рівень зацікавленості учнів до української хореографії.

Однією з необхідних умов підвищення рівня зацікавленості молодших школярів до творчої діяльності на заняттях народним танцем у позашкільних навчальних закладах є залучення дітей до участі у різноманітних культурних та виховних заходах, спрямованих на формування громадських якостей підростаючого покоління. Важливе місце у даному процесі займає залучення учнів до участі у святкуванні державних свят (День Незалежності, День Конституції, День Перемоги) свят народного календаря (Різдвяна коляда, Великодні гаївки, Андріївські вечорниці, Купальські свята), участь у конкурсах, фестивалях ("Родослав", "Містерія танцю", "Різдвяний Київ", "Арт-весна", "Ялтинський берег") тощо.

Слід відзначити, що така діяльність створює атмосферу особистої причетності школярів до організації заходу: готуючи тематичну хореографічну композицію, приурочену святкуванню тієї чи іншої події, учні ознайомлюються з історичним минулим українського народу, залучаються до відтворення народних звичаїв та традицій, відродження багатогранної української культури. Вивчення репертуару українського народного танцю є однією з найефективніших форм патріотичного виховання молодших школярів. Серед хореографічних композицій, які за рівнем складності відповідають початковим класам слід виокремити ряд хороводів: "Шум", "Дощик" "Кривий танок", "Дружба". Чимало народних українських танців є цілком доступними дітям цієї вікової категорії: "Перепілка", "Плету лісочку", деякі спрощені козачкові та гопачкові форми, гуцулки, а також авторські обробки народно-танцювальних мотивів для виконання на естраді ("При долині мак" В.Верховинця). Видатний український фольклорист, мистецтвознавець, педагог Василь Верховинець у власній педагогічній практиці постійно наголошував на необхідності залучення молодших школярів до вивчення народного танцю. Наголошував, що потрібно "...дати змогу кожному громадянину не тільки милуватися своїм танцем, але і самому брати участь у танцях і водити їх аж до глибокої старості" [2, с.5]. А тому вивчення народних танців повинно починалося з самого дитинства.

Ще однією важливою умовою вирішення проблеми недостатнього рівня зацікавленості дітей до занять народним танцем є використання та розширення педагогом різноманітності нестандартних уроків народного танцю [5]. Таким чином, культпоходи до театрів на балетні ("Лісова пісня", "Лілея"), оперні ("Запорожець за Дунаєм" "Наталка Полтавка"), драматичні ("Маруся Чурай" "Солодка Даруся", "Нація"), вистави, відвідування концертів передових українських танцювальних та вокальних колективів (Національного заслуженного академічного ансамблю танцю України ім. П.Вірського, Українського народного хору ім. Г.Вірьовки, Фольклорно-етнографічного ансамблю "Калина") не лише знайомлять молодших школярів з різними жанрами мистецтва, а й впливають на формування естетичних смаків та патріотичних почуттів. Це активізує у дітей пробудження глибоких емоційних переживань, що впливають на почуття, сприяє розумінню сутності патріотизму, поглибленню громадських почуттів, коригуванню переживань, які формують патріотичні почуття, перетворюють їх у стійкі переконання.

Висока емоційність та збудливість дітей молодшого шкільного віку дозволяє зробити урок особливо цікавим та ефективним завдяки постійному його емоційному впливу, коли використовуються яскраві позитивні приклади патріотизму народних героїв, що оспівуються у таких героїко-патріотичних танцювальних композиціях як "Запорожці", "Опришки", "Гонта", "Гопак", "Аркан". Особливе враження твори героїко-патріотичного жанру справляють на хлопчиків, контингент яких, як засвідчує статистика, у класах хореографії є значно меншим, ніж дівчаток. Тож вміле використання позитивних героїчних прикладів, які зацікавлюють хлопчиків до уроків народного танцю, активізує поглиблене усвідомлення патріотичних понять та сприяє вирішенню проблеми залучення їх до занять народним танцем.

Особливу роль у залученні молодших школярів до занять народним танцем відіграє можливість спілкування дітей із представниками іноземних країн, яке передбачене програмами обміну учнями, поїздками на міжнародні танцювальні конкурси та фестивалі. А створення ситуацій, в яких виникає потреба у

представленні своєї держави, у процесі чого починає складатися власна думка, зміцнюється внутрішня позиція, з'являється здатність до утвердження власних стійких переконань щодо свого народу, своєї держави та світової спільноти суттєво сприяє формуванню патріотичних поглядів і переконань учнів початкових класів.

Однак усі вищевказані умови, що здатні активно підвищити зацікавленість молодших школярів до занять народною хореографією сьогодні не можуть бути повноцінно реалізованими, перш за все, через недостатнє фінансування позашкільних закладів освіти. Тягар усіх грошових витрат, які передбачають пошиття костюмів, фінансування культпоходів, поїздок на фестивалі, конкурси як в межах України, так і за кордон лягає на батьків дітей. Тому у зв'язку з недостатнім фінансуванням вищевказаних ланок навчально-виховного процесу з'являються певні прогалини у реалізації повноцінного залучення учнів початкової школи до занять народним танцем, як до засобу патріотичного виховання.

Таким чином, виявлення рівня зацікавленості молодших школярів до занять народним танцем у позашкільних закладах освіти, врахування його у повсякденній роботі, створення зазначених умов зацікавлення молодших школярів до хореографічної діяльності сприятиме активному підвищенню ефективності їх патріотичного виховання.

Література і джерела

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Монографія / Надія Михайлівна Бібік. – К.: Віпол, 1998 – 199 с.
2. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів. − Видання четверте, перероблене і доповнене / Василь Миколайович Верховинець. - Київ: Музична Україна. − 1979. – 339 с.
3. Концепція національно-патріотичного виховання молод і// Наказ №3754/981/538/4 від 27.10.2009 [Електронний ресурс]. − Режим доступу: <http://www.civicua.org/news/view.html> − Загол з екрану. − Мова укр.
4. Стасько Б. Роман Герасимчук та його автентичні танці гуцульські (західні етнографічні регіони) / Б.В.Стасько, Н.І.Марусик. − Ів.Фр.:ПНУ ім В.Стефаника, 2010. – 283с.
5. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: Навч. Посібник / Тетяна Іванівна Сущенко. – К.: ІСДО, 1996. – 144 с.

В статье рассматривается уровень заинтересованности младших школьников к занятиям народным танцем во внешкольных учебных заведениях, выясняются пути и условия их привлечения к изучению народного хореографического искусства.

Ключевые слова: младшие школьники, народный танец, внешкольные учреждения образования.

The author of the article considers the level of interest in primary school children to classes on folk dancing in the out-of-school educational institutions, as well as might routes and conditions of their involvement in the study of folk choreographic art.

Keywords: younger students, folk dance, extracurricular educational institutions.

УДК 371.134: 338.48:81»243

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Чейпеш Іванна Василівна

м.Ужгород

У статті розкриті актуальні аспекти підготовки сучасних фахівців для туристської галузі та обґрунтована роль іншомовної комунікативної культури у їх майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: іншомовна комунікативна культура, модель спеціаліста туристської галузі, туристська сфера професійної діяльності, європейські стандарти професійної підготовки.

Постановка проблеми. У дослідженнях вчених, що стосуються питань професійної підготовки сучасних студентів, підкреслюється, що оволодіння фахівцями туристичної сфери іноземною мовою і зарубіжною культурою є адекватним рівню професійності в сфері туризму, а професійно орієнтована мовна підготовка повинна спрямовуватися на формування не тільки комунікативних умінь і навичок студентів, а й на розвиток комунікативно компетентних особистостей, які володіють цілісною системою уявлень про культуру країн, мову якої вони вивчають.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні ролі іншомовної комунікативної культури фахівців в контексті стратегії розвитку туристської освіти на особливу увагу заслуговують праці, у яких розкриті завдання і критерії якості професійної освіти, вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки спеціалістів для відповідної галузі, структура моделі сучасного фахівця, специфіка туристської діяльності тощо. Ці та інші проблеми стали об'єктом наукових розвідок І.Зязюна, В.Квартальнова, Л.Лук'янової, О.Рідина, Л.Сакун, О.Ставровського, В.Федорченка, основна думка яких – необхідність переосмислення системи вищої туристської освіти та визначення завдань формування нової генерації фахівців.

Мета публікації – розкрити актуальні аспекти сучасної туристської освіти та обґрунтувати роль іншомовної комунікативної культури у підвищенні професійного рівня фахівців туристської сфери діяльності.

Виклад основного матеріалу. Пошук нової стратегії розвитку туризму спричинив появу цілого ряду прикладних педагогічних галузей, розвиток яких спрямований на пошук ефективних технологій професійної туристської освіти: педагогіки туризму, педагогіки міжнародного туризму, педагогіки туристської діяльності, педагогіки особистості туриста, педагогіки комунікації, або діалогу культур, педагогіки туристської комунікації, порівняльної професійної педагогіки туризму.

Зупинимося на аналізі тих напрямів, які найбільш дотичні до проблеми формування ІКК. Педагогіка туризму – один з найновіших напрямів прикладних галузей педагогіки, предметом вивчення якого є процес формування особистості висококваліфікованого спеціаліста туристської галузі. Представники цього напряму досліджують вплив різних політичних, соціальних та економічних чинників на навчання, виховання та освіту фахівців сфери туризму. Автори посібника „Педагогіка туризму"[5] роз-

глядають однойменну прикладну галузь як майстерність творення нової моделі спеціаліста, яка здатна витримати значну конкуренцію на ринку праці на сучасному етапі розвитку людства. Важливе місце в такій моделі, як уже було сказано вище, відводиться формуванню ІКК.

Розгляд туризму в аспекті комунікації культур потребує тлумачення цілого ряду складних питань, які стосуються перспектив розвитку людської культури і людства в цілому, адже основна функція туристської діяльності – розширення і закріплення каналів комунікації між різними соціумами в умовах сучасного відкритого інформаційного простору. Ці проблеми намагається розв'язати педагогіка міжнародного туризму, мета якої – вивчення загальних закономірностей і локальних особливостей туристської діяльності в різних країнах світу. Розвиток педагогіки міжнародного туризму надзвичайно актуальний у наш час, оскільки питанню ролі міжнародного туризму у взаємодії і взаємозбагаченні культур, на жаль, у наукових дослідженнях приділяється поки що замало уваги [4].

З темою нашого дослідження тісно пов'язана педагогіка туристської комунікації, яка досліджує проблеми спілкування в процесі здійснення туристської діяльності і вплив спілкування на виховання особистості туриста.

Близьким до попереднього за об'єктом дослідження є ще один напрям – педагогіка діалогу культур, що вивчає взаємодію різних культур, визначає їх загальні закономірності розвитку, специфіку кожної з культур та їх вплив на формування людини нової генерації у контексті її здібностей, особливостей розвитку і особистісного становлення.

Усі проаналізовані галузі порушують важливу для туристської професійної діяльності проблему готовності фахівця-туриста до комунікації на високому культурному рівні, тому що неефективне спілкування, на думку дослідників, вважається основною перешкодою на шляху досягнення позитивного результату в професійній діяльності, а іноді стає причиною виникнення проблем у професійній сфері [3].

Отож структурні зміни, які відбулися в туризмі як галузі життєдіяльності сучасної людини за останніх два десятиліття, закономірно впливають на визначення нової стратегії туристської освіти. Л.Лук'янова з цього приводу наголошує: „Входження в інформаційну епоху потребує формування теорії туризму і підготовки спеціалістів нової формації, покликання яких – пізнати туризм як сферу майбутньої діяльності і полюбити туристську діяльність" [1, с.17].

Одне з найважливіших завдань сучасної туристської освіти, як нам видається, – реалізація в суспільстві її культурної та етичної місії. У згаданому контексті неабияка роль відводиться навчальній дисципліні «Іноземна мова» і, зокрема, тим дидактичним, розвивальним і виховним можливостям, які вона надає у формуванні іншомовної комунікативної культури (ІКК) студентів. З цього приводу Л.Сакун підкреслює, що туризм і культура покликані:

- зберігати й зміцнювати культурну самобутність;
- сприяти поширенню і створенню культурних цінностей;
- зберігати розмаїтість культур і сприяти їх розквіту;
- активно допомагати поглибленню порозуміння, взаємозбагаченню і гармонізації між культурами;
- сприяти розповсюдженню тих культурних цінностей, які мають етичне значення [4, с.15].

Автори посібника „Міжнародний туризм і сфера послуг" вказують на те, що туристська галузь на сьогоднішній день найтісніше пов'язана з виходом на міжнародний ринок праці, і її фахівці повинні відповідати світовим стандартам професійної підготовки [2]. Окрім того, враховуючи той факт, що в період глобалізації внаслідок мобільності трудових ресурсів ринок праці стає все більш загальним, методологія якості сучасної вищої туристської освіти визначається її конкурентоздатністю на світовому ринку праці [4].

Наведені міркування вчених про конкурентоздатність і якість професійної туристської освіти небезпідставні. Адже на міжнародному рівні кілька років поспіль працює система сертифікації TedQual, яку проходять провідні вузи світу, що готують фахівців туризму. Система передбачає визначення рівня якості туристичної освіти на основі цілої низки компетентностей. Система відома в Україні і сприяє удосконаленню змісту програм підготовки фахівців туризму в нашій державі та підвищенню рівня викладання, в тому числі й іноземних мов [5].

Варто зазначити, що іншомовна комунікативна культура в сучасних умовах життя набуває значущості не тільки для майбутньої професійної діяльності студентів, але й для їх участі в громадській, науковій та інших сферах. Вона включає також важливий виховний аспект, тому що не обмежує особистість володінням тільки мовними засобами іноземної мови, але одночасно забезпечує засвоєння культурних надбань інших народів, ментальних особливостей культури вербального і невербального спілкування і шанобливе до них ставлення, формування навичок спілкування у різних життєвих ситуаціях, розвиток мотивації до подальшого оволодіння мовою тощо.

Для визначення місця іншомовної комунікативної культури у професійній туристській діяльності звернемося до аналізу моделей спеціаліста-туриста.

Модель спеціаліста туристської галузі, розроблена Л.Лук'яновою [1, с.11 – 14], спрямована на розвиток професійного, економічного, логічно-інформаційного і світоглядного мислення (рис. 1).

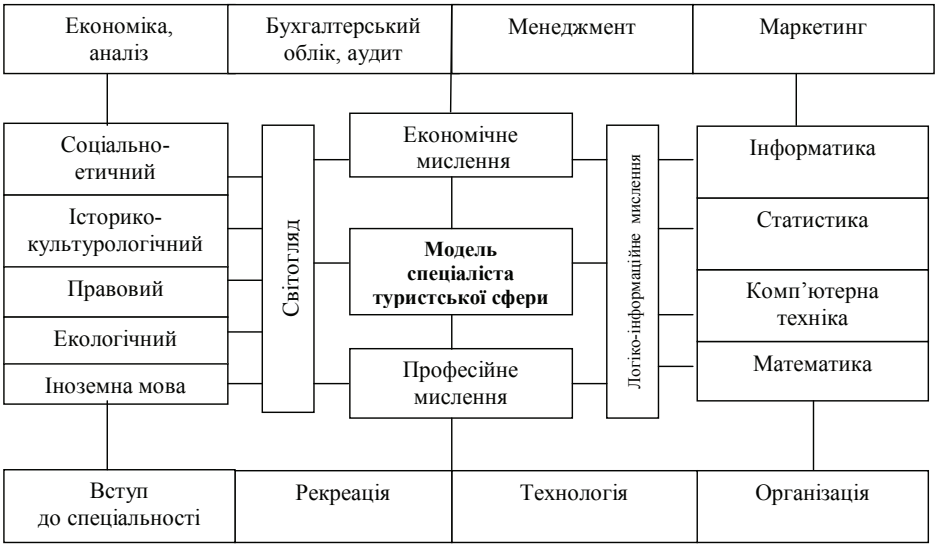


Рисунок 1. Модель спеціаліста туристичної сфери

Зупинимося на завданнях професійного мислення, оскільки воно вимагає оволодіння фахівцями туристської сфери іншомовною комунікативною культурою.

Для розвитку професійного мислення в структуру моделі закладено вісім блоків: функціонування туристського підприємства; надання готельних послуг; туристсько-екскурсійне обслуговування; організація транспортних подорожей; організація спеціалізованого відпочинку і розваг; екологічна діяльність; стратегічна діяльність; науково-практична діяльність. Кожен блок є складовою туристської діяльності, і в ньому схематично відображені прагматичні потреби в конкретних знаннях, уміннях і навичках на основі трьох модулів підготовки: навчального модуля, модуля самостійної роботи і модуля практичної діяльності. Зокрема, навчальним модулем передбачене вивчення психології, культури спілкування і щонайменше двох іноземних мов. Модуль самостійної роботи передбачає розв'язування проблемних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Спрямованість модуля практичної діяльності регулюється вимогами до діяльності студента як майбутнього фахівця: груповод, турагент, туроператор, гід-перекладач, екскурсовод, менеджер. Логічний зв'язок між вказаними модулями визначається як прикінцевим результатом – яким має бути спеціаліст туристської сфери, так і проміжковим, що вимірюється рівнем практичної діяльності майбутнього спеціаліста на конкретному етапі навчання [1, с.13].

У наукових розвідках Л.Сакун здійснене узагальнення зарубіжних моделей фахівця сфери туризму, які в основному включають наступні компоненти:

* теоретичні знання з фахових дисциплін;
* уміння застосовувати здобуті знання на практиці;
* професійні уміння і навички;
* знання психології;
* володіння кількома іноземними мовами;
* володіння інформаційними технологіями [4, с.86].

Зазначеній моделі фахівця відповідає трьохмодульна структура навчального плану підготовки спеціалістів:

1.Модуль загальноосвітньої підготовки спеціалістів для сфери туризму.

2.Модуль професійної підготовки спеціалістів для сфери туризму.

У представленій структурі, як бачимо, виокремлений модуль іншомовної підготовки, що підкреслює його значущість для фахівця туристської галузі.

Ефективна модель фахівця, як стверджують вчені, повинна відображати очікування як працедавців, так і студентів як майбутніх фахівців. Така вимога оптимально простежується в наступній структурі:

1.Фундаментальне навчання (теоретичні знання) – відповідність теоретичних знань навчальному плану підготовки спеціаліста.

2.Технічне навчання (знання про те, як працювати) – формування практичних навичок, які складають основу професійної майстерності.

3.Формування особистості фахівця (знання про те, яким бути і як себе поводити) – підвищення ефективності міжособистісної комунікації і вироблення стилю поведінки [4, с.240]. Неважко запримітити, що останній компонент безпосередньо пов'язаний з досліджуваною нами проблемою.

На зарубіжному ринку професій, відзначають вчені, оцінюється наступний комплекс якостей: здатність розв'язувати проблему й приймати рішення, підприємницький хист, комунікабельність, корпоративність, знання комп'ютерної техніки. Основною якістю вважається Self-reliance (самодостатність), або уміння розраховувати на власні сили.

Крім того, за кордоном, наприклад, до програми підготовки входять модулі за вибором студентів, які також пов'язані з іншомовною комунікативною культурою:

- особистісні й професійні комунікативні уміння (Personal and Professional Communication Shills);
- уміння вести переговори (Negotiation Shills).

Представлені моделі схиляють до констатації того факту, що в них закладена ідея туризму як чинника кроскультурної, тобто міжкультурної комунікації окремих осіб і народів як важливого каналу «народної дипломатії», як засобу всебічного розвитку особистості. Це означає, що туристська професійна діяльність, можна упевнено стверджувати, тісно корелює з ІКК.

Висновки. Отже, сучасна концепція туризму, не знецінюючи його економічного, матеріального, фінансового призначення, робить акцент на те, що туризм одночасно є «сферою гостинності» та суттєвим чинником входження України в європейський і світовий «людиноцентрований» соціум, у якому важливе місце посідає готовність суб'єктів туризму до комунікації з представниками інших культур. У цьому сенсі дослідники називають ІКК «основною ланкою «новогуманістичної теорії», здатною забезпечити стійкість існування людської спільноти і наступність еволюційних процесів». У професійній діяльності фахівців туристської галузі концептуальною основою комунікативної культури виступають: загальна ерудиція й особистісна культура; рівень розвитку мовлення, активний словник (діапазон лексичних одиниць, у тому числі професійна лексика); адекватна комунікативна поведінка в конкретних комунікативних умовах; уміння прогнозувати прагматичний результат комунікації.

В туризмі, на нашу думку, закладені потужні комунікативні можливості, які дозволяють досягати міжкультурного та інтерсуб'єктного розуміння, примирювати протистояння, спонукати до діалогічного стилю спілкування. Однак іншомовна комунікативна культура, шанобливе ставлення до носіїв нерідної мови й культури не з'являються автоматично. Вони потребують значних вольових зусиль, бажання домовлятися, психологічної настроєності на доброзичливі контакти, знань засобів і методів комунікації тощо. Забезпечити такий рівень ІКК покликаний насамперед навчальний заклад, реалізуючи завдання фахової підготовки.

Література і джерела

1. Лук'янова Л.Г. Освіта в туризмі /Л.Г.Лук'янова. – К.: Вища школа, 2008. – 790 с.
2. Мальська М.П. Міжнародний туризм і сфера послуг. Підручник / М.П.Мальська, Н.В.Антонюк, Н.М.Ганич. – К.: Знання, 2008. – 798 с.
3. Мескон М. Основы менеджмента: Пер. с англ. / Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. – М., 1992. – 360 с.
4. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: Монография / Л.В.Сакун. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.
5. Федорченко В.К. Психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців для сфери туризму / В.К.Федорченко // Зб. наук.-метод. семінару „Педагогіка і туризм: проблеми підготовки кадрів". – К.: КУТЕП, 2003. – С.6-16
6. Федорченко В.К. Педагогіка туризму / [В.К.Федорченко, Н.А.Фоменко, М.І.Скрипник, Г.С.Цехмістренко]. – К.: Видавничий дім „Слово", 2004. – 296 с.

В статье раскрыты актуальные аспекты подготовки современных специалистов для туристической отрасли и обоснована роль иноязычной коммуникативной культуры в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная культура, модель специалиста туристической отрасли, туристическая сфера профессиональной деятельности, европейские стандарты профессиональной подготовки.

The author of the article has considered the topical aspects of training of contemporary tourism specialists and has grounded the role of

foreign communicative culture in their future professional activity.

Key words: foreign communicative culture, model of specialist in the tourism field, tourism field of professional activity, European standards of the professional training.

УДК 372.32+159.928.23+378+370.113+370.711+153.35

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ЛІНІЇ РОЗВИТКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДИТЯЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чепур Ольга Сергіївна
м.Ужгород

На сучасному етапі розвитку системи дошкільного виховання забезпечення творчої лінії розвитку в різних видах дитячої діяльності набуває значущості тому, що творчі здібності є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. На будь-якому віковому щаблі дитина набуває не лише психологічні якості, спільні для всіх дітей, а й свої власні індивідуальні особливості психіки та поведінки.

Ключові слова: творча діяльність, творчі здібності, творчі завдання.

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.

Виховання творчої особистості починається з дошкільного віку. У змісті цієї проблеми повинно бути покладено диференційований, тобто особистісно орієнтований, підхід до кожної дитини, що забезпечує високий рівень розвитку її творчого потенціалу. Адже кожна дитина індивідуальна. В кожної дитини є свої певні нахили, здібності, інтереси. І підхід до кожної дитини повинен бути різний.

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.Брежнєва, Л.Буркова, О.Васильєва, Д.Годовніковас, Ю.Косенко, С.Ладивір, М.Лісіна, О.Проскура, Г.Стадник та інші). В значній мірі наше дослідження спирається на роботи відомих педагогів і психологів (В.Андрєєв, Л.Виготський, В.Кан-Калик, В.Моляко, М.Поташник, К.Роджерс, С.Сисоєва та інші)в яких розглянуті різні аспекти творчої діяльності.

Над концепцією про складові творчого потенціалу працювали наступні автори: І.П.Волков, В.В.Давидов, Ф.І.Іващенко, Н.В.Кузьміна, Н.Д.Левітов, А.М.Матюшкін, Г.Парсонс, Н.Г.Фомічова.

Не дивлячись на різні трактування в науковій літературі багато вчених відзначають, що для забезпечення творчої лінії розвитку в різних видах дитячої діяльності у дошкільників необхідно розвивати вміння вирішувати творчі завдання. Розвиток творчих здібностей дошкільників здійснюється в процесі творчої діяльності.

До виходу в світ нової програми «Я у Світі» переважна більшість педагогів не диференціювала поняття «творчість» та «креативність» проте це не є правильним. *Творчість* – це людська діяльність, у процесі якої особистість, задовольняючи потреби в реалізації своїх здібностей, створює нові знання, об'єкти, схеми поведінки, робить власні «відкриття». Слід зауважити, що «нове» стосується тільки конкретно взятої людини, захопленої творчим процесом, оскільки не все нове для певної людини є таким для людської культури, накопиченої в результаті суспільно-історичного розвитку людства . Отже йдеться про відносний характер нового, оскільки воно може мати елементи вже відомого у незвичному поєднанні чи спробі використання [3].

Поряд з поняттям «творчість» вживається й «креативність». Креативність розглядається вченими як характеристика творчого потенціалу особистості.

За словником «Дошкільна освіта», «*креативність* – це рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що складає досить стійку характеристику особистості». *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.

На реалізацію творчого розвитку дошкільників, на нашу думку, впливають такі чинники:

- *накопичення вражень про навколишній світ* (щоб сформувати творчі здібності, дитині необхідно накопичити якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності. Пізніше дитина зацікавиться процесом творчості спочатку в тому виді діяльності, який їй подобається найбільше. Сформувавши інтерес дитини до будь-якого з видів діяльності вихователям, психологам, батькам вдасться захопити дошкільника процесом творчості).

- *створення розвивального середовища* (педагог має створити в дитячому садку сприятливі умови щоб задовольнити природне прагнення дитини до креативності . До таких відносяться: розвивальні завдання, правильна оцінка досягнень дітей у творчій діяльності, утримання від негативних оцінок під час прояву дитиною творчої активності, ситуації вільного спілкування, відповіді на численні запитання дітей, можливість дитини побути на самоті , давати дитині достатню свободу для реалізації своїх творчих завдань, обережне не нав'язливе спонукання до прояву творчих дій, а також наявність необхідних для творчості матеріалів (вони завжди мають бути доступними для дитини).

- *креативність і емоційність педагога* (педагоги мають зберегти у своїй душі дитину: безпосередність, доброзичливість, чистоту думок, мрію, довірливість, казку, захоплення від відкриття світу, доброту.)

- *робота з сім'єю* (педагоги мають інформувати батьків про шляхи розвитку креативності дітей, щоб більш гармонійно і цілісно підійти до цього питання) [1].

Всі ці чинники враховуються педагогічними колективами: ДНЗ № 30, ДНЗ № 15, ДНЗ № 6. Педагогічним колективом ДНЗ № 30 було розроблено систему творчих завдань та використовує творчу лінію розвитку через усі види дитячої діяльності (спілкування, ігри, навчально-виховну діяльність), і через усі режимні процеси. Головне, щоб вихователь зміг викликати у дітей відповідні почуття, тим самим спонукав їхню творчу активність.

У реальному житті дошкільникові доводиться виконувати як творчі (цілком нові, незнайомі або з елементами новизни), так і нетворчі (які містять готову логічну програму, передбачають шаблонне рішення) завдання. Надаючи перевагу завданням творчого характеру, вихователь виховує в старших дошкільнят інтерес до складних завдань (практичних, інтелектуальних, комунікативних), бажання виконувати їх самостійно не боятися помилитися.

Використання завдань для творчого розвитку особистості у роботі з дітьми надає широких можливостей для розвитку дитини. По-перше ці завдання вчать, розвивають та виховують. По-друге, це прекрасна можливість для спілкування дитини як з дорослим, так і з однолітками. По-третє, творчі завдання стимулюють пізнавальну активність дитини, привчають її бути спостережливою, допитливою, сміливою в пізнанні навколишнього світу.

Систематичне використання творчих завдань в освітньому процесі дошкільного навчального закладу зробить навчання дітей легким та цікавим, зблизить їх, дозволить бути безпосередніми, невимушеними, оригінальними. Відповідно, і дорослий , який творчо працює з дітьми, стане уважнішим до проявів дитячої індивідуальності, зможе виявити в дитині неповторні риси та розвинути їх .

Базова програма розвитку дошкільника "Я у Світі" вперше в освітньому просторі України заявила креативність як одну з пріоритетних ліній розвитку дошкільника.

Креативність – творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що проявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми. Розвиток креативності як здатності до творчості набуває сьогодні такої значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Оскільки заявлена концепцією освіти XXI століття особистісно орієнтована модель має впроваджуватися у життя, час повернутися обличчям до природної здібності дитини творити, підтримати її, створити для її прояву сприятливі умови, стимулювати прагнення дошкільнят робити по-своєму, виявляти оригінальність. Безліч шаблонів, зразків, готових орієнтирів, запропонованих дорослими дитині для відтворення, прагнення до творчості.

Дитина з визначними творчими здібностями, як правило, володіє широким спектром інтересів і захоплень, мрійністю, чутливістю, вразливістю, багатим внутрішнім світом, емоційністю, високим рівнем естетичного сприйняття. Вона також характеризується несхильністю до конформізму, цілеспрямованістю, нерідко впертістю і безпосередністю

Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності творчої ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси.

На часі розробка оптимальних технологій виховання і навчання, нових підходів до змісту пропонованих дошкільникам знань, узгоджених з життєвим досвідом дітей, накопиченим завдяки різним джерелам інформації. Навчально-виховний процес, який не виявляє і не враховує індивідуального досвіду юної особистості, має формальний характер, не зачіпає інтересів дитини.

Саме включеність індивідуального досвіду дошкільника у процес пізнання робить його власне розвивальним, сприятливим для розкриття внутрішніх сутнісних сил.

Творча активність дошкільника має два тісно пов'язані між собою джерела – навчально-виховні впливи людей (насамперед, дорослих), та особистий досвід самої дитини, який включає досвід її індивідуальної взаємодії зі світом та результати попереднього навчання і виховання.[2].

Включення індивідуального досвіду в засвоєння дошкільником інформації подекуди може спровокувати своєрідний "розрив" логічних схем міркування дорослого та дій, вироблених суспільною практикою. Водночас воно сприяє створенню дитиною оригінального продукту, що й характеризує творчість як особистісний процес.

У полі уваги має бути не лише те, що зробила дитина (тобто кінцевий продукт), а і те, як саме вона діяла — відтворювала запропоновану схему чи перетворювала її на основі суб'єктивного досвіду. Технологія засвоєння знань обов'язково має включати досвід творчості самого виконавця.

Зовнішні фактори можуть мати істотний формуючий вплив на такі компоненти креативності, як мотиваційний, когнітивний і поведінковий. Мотивація креативної поведінки складається в ранньому дитинстві; вона пов'язана з переживанням почуттів "Я можу", "У мене не виходить", з прийманням (не відторгненням) власних недоцільних бажань. Мотивація доцільної поведінки, яка також формується в дитинстві, передбачає бажаними лише реально здійсненні обставини, події. Таким чином, середовище може перешкоджати або сприяти розвитку мотиваційного блоку креативності.

У ході соціалізації встановлюються дуже специфічні відношення між творчою особистістю і соціальним середовищем. Проте безсумнівно: середовище грає виняткову роль у формуванні і прояві творчої особистості.

Реалізація досвіду творчості передбачає створення різноманітних умов, які поєднують принципи індивідуальності й варіативності. Чим різноманітніше середовище дошкільного закладу, тим легше дитині проявляти самостійність, критичність, творчу активність. Урахування індивідуальних інтересів та переваг, довірчі форми спілкування з дитиною, надання їй права на вільний вибір, відсутність жорсткої регламентованості буття – важливі умови для розвитку креативності як базової якості особистого середовища.

Характеризуючи активність дошкільника в усіх видах діяльності (ігровій, предметно-практичній, учбовій, спілкуванні) та формах активності (фізичній, соціальній, моральній, емоційній, пізнавальній, мовленнєвій, художній), слід кваліфікувати їх як більш або менш творчі. Творчість — це активність дитини, спрямована на створенні нового продукту в не регламентованій ситуації [6].

Розвиток у вихованців творчих здібностей – важлива мета навчально-виховного процесу. Креативними мають бути як процес діяльності так і її результат, як процес виховання , так і навчання старших дошкільників.

Декілька років пропрацювавши над темою «Розвиток творчих здібностей дошкільників під час роботи з природним матеріалом», ми звернули увагу на те, що деякі, здавалось би, легкі операції з листям чи шишками викликають у дітей труднощі. Так сухе листя кришилось через невправність рук, важко давались прийоми з'єднання деталей із природного матеріалу.

Основні етапи творчого процесу:

• Виникнення в дитини відчуття неясності чогось (поява проблеми).

• Виникнення ряду запитань до дорослого, однолітків, самої себе.

• Виділення значущих для успішного розв'язання проблеми елементів, диференціація головного і другорядного.

• Усвідомлення проблеми.

• Формулювання гіпотези.

• Пошук і знаходження розв'язку.

При розробці програми спостереження за здібною дитиною необхідно реєструвати такі показники її поведінки в пізнавальній та творчій діяльності за наведеною схемою:

Пізнавальна діяльність.	Творча діяльність.
Наявність стійкої допитливості: дитина ставить багато запитань різного рівня складності і уміє їх правильно формулювати.	Багато ідей, навіть фантастичних.
Систематичний прояв пізнавальної активності: оперативна готовність до відповіді, дослідницька допитливість, прагнення до пошуку.	Здатність запропонувати широкий спектр своїх варіантів розв'язання певного завдання.
Глибоке захоплення предметом пізнання та здатність до детального аналізу його ознак та функцій.	Вміння психологічно перебудуватися, коли заважають умови, або з'являються нові завдання.
Володіння чималим запасом лексики та прояв високої мовленнєвої продуктивності у спілкуванні.	Схильність до винахідництва в ігрових та практичних ситуаціях із проявом при цьому власного оригінального підходу.

У реальному житті дошкільникові доводиться виконувати як творчі (цілком нові, незнайомі або з елементами новизни), так і нетворчі (які містять готову логічну програму, передбачають шаблонне рішення) завдання. Надаючи перевагу завданням творчого характеру, вихователь виховує в старших дошкільнят інтерес до складних завдань (практичних, інтелектуальних, комунікативних), бажання виконувати їх самостійно не боятися помилитися.

Для прояву дитиною творчої активності, важливо забезпечити їй розвивальне середовище. З цією метою доцільно використовувати розвивальні завдання; правильно оцінювати досягнення дітей у творчій діяльності; не переривати творчого процесу; утримуватися від використання негативних оцінок під час прояву дитиною творчої активності; без критики приймати всі дитячі твердження, не зловживати гальмівним впливом критичних зауважень; створити ситуації вільного спілкування, обміну думок [4].

Під час виконання дошкільниками завдань творчого характеру педагог може використовувати продуктивні прийоми, урізноманітнювати їх.

Якщо старший дошкільник часто, легко й охоче продумує конструктивні ідеї; здатний самостійно їх апробувати й застосувати; як правило, аналізує свої дії, прогнозує ймовірність їх наслідки; уникає одноманітного маніпулювання, урізноманітнити пошуки способів розв'язання; ніколи не кидає розпочате на півдорозі, переважно самостійно долає труднощі; вміє зважено ризикувати, вдало використовувати різну інформацію і здобувати нову; приймає самостійні рішення у невизначених ситуаціях; реалістично оцінює результат своєї діяльності, об'єктивно визначає, яких зусиль це йому коштувало (було важко чи ні); прагне виявити оригінальність,має схильний репродукувати зразок, можна вважати, що в такої дитини *розвинені креативні здібності* [7].

Якщо ж педагог не може оптимістично оцінити здатність вихованця до творчої діяльності, доцільно з'ясувати причини цього; розробити індивідуальну стратегію виховання і навчання дитини; частіше спонукати її до фантазування, прогнозування, самостійних припущень та висновків, ризикування. Важливо налагодити тісніші контакти з родиною цього дошкільника, оскільки його залежність, скутість, невпевненість у собі — похідні родинних настанов.

Організовуючи життєдіяльність старших дошкільнят у сім'ї та дошкільному закладі, слід сміливіше запроваджувати експериментування, дослідництво; надавати дитині можливість та право самостійно приймати рішення, виробляти елементарні гіпотези, доводити, обґрунтовувати, відстоювати власну точку зору. Варто давати батькам конкретні поради щодо розвитку в дитини допитливості, здатності творчо переробляти пережиті життєві враження, збагачувати індивідуальний досвід, розширювати асоціативний ряд, втілювати творчу уяву в реальній дійсності, розв'язувати нескладні життєві проблеми.

Треба пояснювати батькам подвійний характер творчої уяви. З одного боку, вона є основою творчості, з другого — може продукувати відрив від реальності, надмірну мрійливість, небажання докладати вольових зусиль. Тобто творча дитина може характеризуватися цінною здатністю реалізовувати свої фантазії та мрії, досягати високих результатів у різних видах діяльності, а може, навпаки, замикатися, занурюватися в себе, відмовлятися від розв'язання реальних життєвих задач, особливо складних [5].

Ось чому вкрай важливо допомогти батькам збалансувати схильність сина чи доньки до творчої уяви із здатністю використовувати її в реальному життя – в ігровій, предметно-практичній, пізнавальній, художній, комунікативній діяльності. Активна, конструктивна творчість має стати постійним супутником дитячої життєдіяльності в сім'ї та дитячому садку.

Література і 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 антропологи / К.Д.Ушинский. − Ч. 2. - М.: УРАО, 2002. − 496 с.
8. Базова програма розвитку дитина дошкільного віку "Я у Світі"/ [наук.ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. - 2-ге вид.випр. − К.: Світик, 2008. − 430с.
9. Дитина: програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. − К.: Освіта, 1999. − 272 с.
10. Концепція дошкільного виховання в Україні. − К.: Освіта, 2000. − 16 с.

На современном этапе развития системы дошкольного воспитания обеспечения творческой линии развития в разных видах детской деятельности приобретает значимость потому, что творческие способности являются базовым качеством личности, его ядром, центральной характеристикой. На любой вековой ступени ребенок приобретает не только психологические качества, общие для всех детей, но и свои собственные индивидуальные особенности психики и поведения..

Ключевые слова: творческая деятельность, творческие способности, творческие задания

Providing of creative line of development in the different kinds of child's activity acquires meaningfulness on the modern stage of development of the system of preschool education because creative capabilities are the base quality of personality, its core, central description. On any age stage a child acquires not only psychological qualities, general for all children, but also own individual features of psyche and conduct.

Keywords: creative activity, creative capabilities, creative tasks.

УДК 316.747.8

САМОСТИГМАТИЗАЦІЯ ОСІБ З ПСИХІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ЯК РЕАКЦІЯ НА СТИГМАТИЗАЦІЮ СУСПІЛЬСТВОМ

Чутора Маріанна Володимирівна
м. Ужгород

Стаття присвячена явищу самостигматизації осіб з психічними захворюваннями. Проаналізовано суть поняття самостигми, розкрито основний механізм та умови виникнення і функціонування самостигматизації осіб з психіатричним діагнозом. Дано основну характеристику моделей самостигматизації.

Ключові слова: психічне захворювання, стигматизація, самостигматизація, ізоляція, дезадаптація.

За даними ВООЗ близько 450 млн. населення мають ті чи інші психічні розлади, а до 2015 року психічні захворювання стануть другою найпоширенішою причиною інвалідності та втрати працездатності. Психічне здоров'я на даний момент відноситься до числа найбільш серйозних проблем, що стоять перед багатьма країнами, оскільки в той чи інший період життя проблеми психічного здоров'я виникають у кожної четвертої людини у світі**.** Найбільшою проблемою з якою стикаються психічно хворі особи є стигматизація. Щодня ці люди потерпають від упередженого ставлення та дискримінації, що заважає їх нормальній адаптації та ресоціалізації в суспільство. Невід'ємним результатом зовнішньої стигматизації психічно хворого індивіда його найближчим оточенням та суспільством в цілому є самостигматизація. Самостигматизація як феномен втрати ідентифікації, як реакція на стигматизацію суспільством, а також результат застосування відносно себе відповідних стереотипів громадської думки на даний час достатньо не вивчена тому потребує детального розгляду та аналізу.

Детальний розгляд та аналіз процесу самостигматизації психічно хворих осіб дає змогу краще зрозуміти суть даного явища та його негативні наслідки для подальшої розробки ефективних програм та методик для їх профілактики та усунення.

Мета статті − проаналізувати процес самостигматизації психічно хворих осіб як негативної реакції на стигму.

Явище самостигматизації як реакцію на прояв зовнішньої стигми вивчали та аналізували багато вчених. Р.Вугпе [7] розглядав самостигму як основну перепону у побудові соціальних відносин, визначив основні негативні наслідки даного явища. І.Я.Гурович, Е.М.Кирьянова [1] визначили причини самостигматизації, аналізували адаптацію до даної ролі та її наслідки. Інші прояви та особливості самостигми душевнохворого індивіда досліджували такі вчені як Е.А.Тараканов, Н.Я.Оруджев [5] (форми прояву самостигматизації), О.В.Демир [2] (кумулятивний ефект стигми і його вплив на формування рольової поведінки індивіда), А.Кнуф [3] (умови самостигматизації), Л.П.Тушинцева [6] (негативні наслідки самостигматизації індивіда на його подальшу інтеграцію у суспільство), В.С.Ястребов, О.А.Гонжал, Г.В.Тюменкова [4] (моделі самостигматизації) та інші.

Стигматизацією прийнято вважати упереджене або негативне ставлення оточуючих за фактом наявності у людини або групи осіб тієї чи іншої ознаки. Стигма трактується як ознака зневаги або недовіри, що відділяє людину від інших. Стигма психічного розладу, незважаючи на те, що вона частіше належить до контексту, ніж до зовнішнього вигляду людини, залишається потужною негативною характеристикою у всіх соціальних відносинах [7]. В процесі формування громадської та індивідуальної думки індивіда про психічний розлад особливе місце займає феномен самостигматизації, який здійснює суттєвий вплив на рівень адаптації хворих. Самостигматизація являє собою серію заборон, що пов'язані з соціальною активністю яку психічно хворі накладають на особисте життя з відповідним почуттям неповноцінності та особистої нереалізованості [5].

Поняття самостигматизації як реакції на негативне ставлення соціального оточення і особистого, раніше сформованого уявлення про душевнохворих було введено B.Link, згідно з яким процес формування нової ідентичності має певний механізм розвитку і включає ряд послідовних етапів, що призводять до прийняття ролі душевнохворого. В даний час самостигматизація трактується як сукупність реакцій пацієнта на прояви психічної хвороби та статус психічно хворого в суспільстві. Проявами самостигматизації стають дистанціювання від суспільства, почуття провини, сорому тощо [7].

Феномен самостигматизації є результатом стигматизації хворого з боку суспільства, лікуючого персоналу, найближчого оточення. І. Я. Гурович [1] пише, що хворі на психічні розлади часто самі приймають стереотип свого хворобливого стану. Вони мають таке ж саме негативне ставлення до психічного захворювання як і психічно здорові. Нерідко хворі засвоюють стереотипні ролі неправоздатної і нікчемної людини, стають внаслідок цього соціально відособленими, залежними від допомоги інших, адаптуються в ролі інваліда, що в результаті призводить до посилення соціальної дезадаптації.

Певні самостигматизуючі прояви як реакція на очікування певної поведінки, яка, на думку соціуму, є типовою для людини з психічним розладом, призводять до створення неправильного уявлення про себе. Дана інформація, долаючи первинне відчуження, «врізається» у свідомість психічно хворої людини і стає частиною її «Я». Цей феномен у науці називають «ефектом падаючих капель». Він відображає кумулятивну властивість стигми: інформація, що надходить від оточуючого середовища (ЗМІ, лікарі, друзі тощо) свідомо та підсвідомо приймається індивідом, і в результаті – керує його поведінкою [2]. Самостигматизування відбувається в процесі роздумів особистості про своє психічне захворювання. Самостигматизація є наслідком зовнішньої стигматизації і є завжди вторинним явищем по відношенню до зовнішньої стигми [3].

Існують дві умови самостигматизування психічно хворого індивіда. По-перше, хворий повинен себе ідентифікувати зі стигматизованою групою: «Вони говорять погано про хворих на шизофренію. Я хворий на шизофренію, тому вони будуть так само говорити і про мене». По-друге, пацієнт повинен прийняти дані твердження як правильні або істинні, тобто він повинен бути переконаний у їх правдивості: «Хворим на шизофренію не варто довіряти». Таким чином, якщо пацієнт переконаний в обох висловлюваннях, то він буде стигматизувати себе. Самостигматизування також може розвиватись за варіантом самопророкування. Результати багатьох досліджень показують, що страх перед стигматизуванням сильніший, ніж реальне переживання стигми, тобто пацієнти побоюються стигматизування, ще жодного разу не переживши даних почуттів. Таким чином, щоб уникнути стигматизування вони закриваються «в собі» або замовчують власний досвід. Разом з тим пацієнти припиняють будь-які контакти або блокують всіма можливими способами повноцінну взаємодію з оточенням. Хворі відчувають страх бути виключеними з найближчого оточення і тим часом самоізолюють себе від нього, щоб уникнути самого процесу виключення. Це призводить до різкого звуження кола спілкування та контактів з мікросоціумом. Пацієнти трактують свою самотність як наслідок відчуження від нього суспільства, а не – навпаки [3].

Самостигма може провиявлятися у таких формах як відчуття власної непотрібності, неповноцінності; спроби довести, що ти кращий, ніж інші представники групи, що ти не такий, "як вони всі"; нездатність налагодити стосунки з людьми, котрі не

належать до цієї (референтної) групи; нездатність будувати стосунки з людьми, що належать до групи; страх дискримінації з боку інших людей, у тому числі й необґрунтований, безпідставний; негативна думка про людей із стигматизованної групи; відчуття безпорадності, відсутність контролю над ситуацією; упевненість, що твоя думка й інтереси не мають значення і ні на що вплинути не можуть. Самостигма руйнує відчуття власної гідності [6].

Історично склалися дві моделі самостигматизації осіб зі стигмою.

1. *Психологічна модель самостигматизації.* Численні дослідження доводять, що самостигматизація включає два компоненти:

- фрустраційний;
- компенсаторний.

Фрустраційний компонент становлять уявлення хворого про власну нереалізованість, а компенсаторний – механізми викривлення інформації, що стабілізують самооцінку хворого. Компенсаторні механізми, викривляючи сприйняття хворим власного стану і ситуації яка склалася, призводять до зниження адаптації та погіршення його психічного стану, що особливо проявляється при взаємодії психічно хворого індивіда з суспільством. Отриманий негативний досвід взаємодії посилює переживання хворим власної неповноцінності, особистої та соціальної вразливості, що в результаті підсилює інтенсивність компенсаторного компоненту само стигматизації [4].

Описана вище психологічна динаміка відображена на рис.1 у вигляді замкнутого кола.

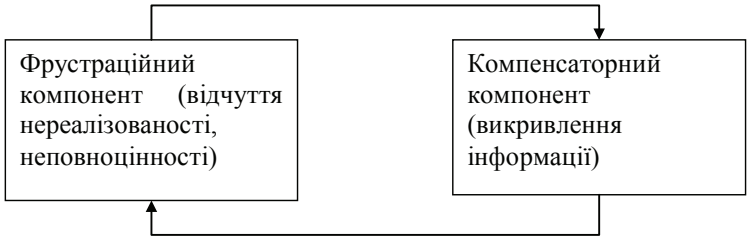


Рис 1. Психологічна модель самостигматизації

Крім особистих переживань хворого, джерелом формування самостигматизації є стереотипні уявлення та інформація про психічно хворих яка надходить з професійних кіл. На відміну від сучасних поглядів, дана модель показує, що провокуючим фактором самостигматизації є не присвоєний ззовні ярлик психічно хворого, а реакція хворого на прояв хвороби (включає в себе прояви хвороби та елементи адаптаційної реакції хворого) [4].

2. *Структурно динамічна модель самостигматизації.* Дана модель є продовженням психологічної моделі і в свою чергу описує динаміку вище згаданого «замкнутого кола». З точки зору даної моделі, самостигматизація являється специфічною адаптаційною стратегією і функціонує за принципом «замкнутого кола», що в свою чергу обумовлює її резистентність до певних дестигматизаційних заходів. Ключовою ланкою, що визначає мотивацію до самостигматизації – є вразливість. Поряд з переживаннями, що обумовлені хворобою та структурою особистості, воно може містити різні аспекти, які знаходяться за межами сфери психічного здоров'я (наприклад, пов'язане з віком, соціальним статусом чи особливостями життєвого досвіду психічно хворого) [4]. Специфіка функціонування даної модель зображена графічно га рис. 2.

Рисунок 2. Структурно – динамічна модель самостигматизації

Е.А.Тараканова [5] виділяє три основні варіації самостигматизації:

1. Соціопатична форма самостигматизації – характеризується гіпернозогностичним відношенням (суб'єктивна переоцінка важкості хвороби та її наслідків) людини до власного захворювання та прагнення використати факт наявності психічного захворювання для обумовлення власної пасивної поведінки та постійного прагнення для отримання відповідної підтримки зі сторони.

2. Амбісоціальна форма само стигматизації. Основними рисами якої є двоїстість, тобто прагнення індивіда до диференційованого, двоякого використання власного діагнозу: в тих ситуаціях, коли наявність психіатричного діагнозу вигідно для індивіда, останній розцінює себе як член даного класу, він пов'язує з наявністю психіатричного діагнозу існування саме тих проблем, для вирішення яких необхідна кваліфікована допомога зі сторони психіатричної служби, а в іншій ситуації – коли статус «психічно хворого» в тій чи іншій мірі невигідний індивіду про наявність розладу просто замовчується і пацієнт ототожнює себе з категорією здорових індивідів, «нормальних» людей тим самим створюючи ілюзію власного психічного благополуччя.

3. Соціоперсекуторна форма самостигматизації. Для неї характерні наступні риси. Хворий, впевнений у своїй «інакшості», вважає, що всі оточуючі (як в сім'ї, так і в інших мікросоціумах) помічають його невідповідність «загальноприйнятим стандартам особистості», що незмінно призводить до появи негативного відношення останніх до самого хворого.

Отже, самостигматизацію можна визначити як сукупну реакцію пацієнта на хворобу та роль психічнохворого в суспільстві, ключовим у якій виступає очікувана моральна, морально-етична неспроможність хворого. Самостигматизація є серією заборон, пов'язаних з соціальною активністю які люди накладають на власне життя, що супроводжується відчуттям неповноцінності й соціальної неспроможності. Причому всі атрибути стигми вони почерпнули з тих відомостей, які отримали дітьми, убралися в стигму як одяг. Вони самі росли в атмосфері упередженості й упереджень у стосунках. Самостигматизація може привести до депресії, занурення в собі, аутизму, формування відчуття власної неповноцінності. Це підриває і виснажує сили вже ослаблених людей, громад, примушує людей звинувачувати себе за те, що вони опинилися в такому скрутному становищі. Упереджене ставлення та дискримінація з боку суспільства у будь-якому випадку призводять до самотаврування індивіда. Суб'єктивні переживання стигматизованого індивіда обмежують подальше соціальне функціонування осіб з психічними захворюваннями і потребують розробки ефективних програм, що спрямовані на підвищення суспільної толерантності до психічно хворих та інтеграції їх у суспільство.

Література і джерела

1. Гурович Е.М. О программе борьбы со стигмой, связанной с шизофренией / И.Я.Гурович, Е.М. Кирьянова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – №3. – С.5-8
2. Демир О.В. Стигматизация психически больных с точки зрения социальной экологии / О.В. Демир [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://community.livejournal.com/ecosocio/6071.html - Загол з екрану. − Мова укр.
3. Кнуф А. Стигма: теория и практика (Начало) / А.Кнуф, Л.Ю.Эпов // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – №2. – [Електронний ресурс] − Режим доступу: http://www.zpu-journal.ru/zpu/2006_3/Knuf&Epov/20.pdf - Загол з екрану. − Мова рос.
4. Самостигматизация при основных психических заболеваниях: методические рекомендации / [Ястребов В.С., Гонжал О.А., Тюменкова Г.В., Михайлова И.И.]; Науч. Центр психического здоровья РАМН. – М., Изд-во ЗАО Юстицинформ, 2009. – 18 с.
5. Тараканова Е.А. Самостигматизация и качество жизни при шизофрении: корреляционные взаимоотношения / Е.А.Тарканова, Н.Я.Оруджев // Дальневосточный медицинский журнал. – 2010. – №2. – С.78-80
6. Тушинцєва Л.П. До проблеми вивчення феномену стигматизаці / Людмила Петровна Тушинцева [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://vuzlib.com/content/view/707/94/ - Загол з екрану. − Мова укр.
7. Byrne P. Стигматизация психических заболеваний и пути ее преодоления / Peter Byrne // Обзор современной психиатрии, вып. 6, 2000. – [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.psyobsor.org/1998/6/2-1-1.php - Загол з екрану. − Мова hjc.

Статья посвящена явлению самостигматизации лиц с психическими заболеваниями. Проанализирована суть понятия самостигмы, раскрыто основной механизм и условия возникновения и функционирования самостигматизации лиц с психиатрическим диагнозом. Дано основную характеристику моделей самостигматизации.

Ключевые слова: психическое заболевание, стигматизация, самостигматизация, изоляция, дезадаптация.

The article is devoted to the phenomenon of self-stigma of people with mental illness. The essence of the concept self-stigmatization, revealed the basic mechanism and conditions of the emergence and functioning of self-stigma of people with a psychiatric diagnosis has been considered. The basic characteristics of models of self-stigma have been provided.

Keywords: mental illness, stigmatization, self-stigmatization, isolation, and disadaptation.

УДК 81.271+378

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Шилінська Інна Феодосіївна
м.Тернопіль

У статті розглядаються проблеми формування професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Проаналізово розроблена модель педагогічної технології формування професійного мовлення.

Ключові слова: професійна підготовка фахівців, культура професійного мовлення, фахівці економічного профілю.

Впродовж останніх років суттєво підвищуються вимоги до професійної підготовки фахівців з метою створення передумов для досягнення ними вагомих результатів у майбутній професійній діяльності, забезпечення їх конкурентноспроможності на

вітчизняному і світовому ринку праці. Цілком очевидно, що в умовах трансформації суспільно-економічних відносин в Україні, в першу чергу, це стосується фахівців економічного профілю,

Сьогодні, працюючи над вдосконаленням професійної підготовки фахівців, варто звернути увагу на необхідність гуманітаризації економічної освіти, її зорієнтованості не просто на успішного підприємця, а соціально й етично відповідальну культуротворчу особистість, що передбачає й формування культури мовлення майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі [1]. Мовленнєва поведінка передбачає смислову інтерпретацію мовленнєвих рецепцій, продукування та презентацію знання як формулювання особистісного смислу думки. Доцільність освоєння мовної парадигми гуманітарного знання є чинником успішного входження майбутнього економіста в сучасний глобалізований інформаційний простір. Дуже важливо, що в даному контексті повинна розглядатися і культура іншомовного професійного мовлення. Сьогодні володіння вміннями міжкультурної професійно орієнтованої комунікації є важливою умовою налагодження міжнародних ділових контактів, продуктивного співробітництва, організації наукових досліджень.

Результати дослідження теорій мови як чинника думки (Л.Виготський, О.Потебня), концепцій пізнання як смислового мовлення (В.Дільтей), когнітивістики культурних смислів професійного співтовариства (Т.Бабкіна, В.Вербець) дають підстави для виявлення суперечностей між : декларуванням доцільності освоєння мовної парадигми гуманітарного знання як чинника успішного входження майбутнього економіста в сучасний глобалізований інформаційний простір і відсутністю відповідних педагогічних технологій її практичного впровадження у зміст економічної освіти; визнанням культуротворчого потенціалу мовної освіти майбутнього фахівця економічного профілю та недостатньою реалізацією індивідуальних стратегій його особистісно-професійного розвитку та ін.

Все це зумовило вибір нами проблеми дослідження, яка стосується формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Окремі аспекти проблеми розкриваються в даній статті.

Результати вивчення наукової літератури (праці Н.Бабич, Б.Головін, М.Жовтобрюх, А.Ксенофонтова, Е.Палихата, Л.Струганець, Т.Ушакова, І. Ярощук та ін.) дозволили зробити висновок про доцільність дослідження культури професійного мовлення фахівця не лише як чинника професійної комунікації (тобто компетенції словотворчості), а й розуміючого герменевтичного пізнання (тобто компетенції смислотворчості). Зважаючи на це, культура професійного мовлення майбутнього фахівця економічного профілю визначена нами як інтегративна особистісна якість, що проявляється у готовності до інтерпретації, продукування і презентації ціннісно осмисленої фахової інформації в різних лексико-семантичних системах з метою реалізації інтелектуальних функцій підприємницької діяльності.

Ознайомлення з переліком цих функцій (давати виважені оцінки; інтуїтивно висувати й аргументувати нестандартні рішення в ситуаціях вибору; сутнісно пояснюват, генерувати і доводити перспективність нових економічних ідей в умовах невизначеності; оцінювати зовнішню економічну ситуацію з погляду етики і моралі; укладати бізнесові угоди; вести міжкультурні ділові переговори та ін. дало можливість визначити коло мовленнєвих знань, умінь і здібностей, на основі якого було створено авторський варіант професіограми сучасного фахівця економічного профілю як підприємця. Його співвіднесеність зі змістом існуючих освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм спеціаліста, з концепціями підручників і навчальних посібників з культури мовлення, змістом гуманітарних дисциплін, результатом самооцінок студентів і експертних оцінок викладачів вищих навчальних закладів дала підстави стверджувати : в сучасному просторі економічної освіти культура професійного мовлення переважно функціонує як чинник комунікативної діяльності; оволодіння відповідним досвідом відбувається на заняттях з української та іноземної мов; недооцінка можливостей гуманітарно-пізнавального виміру зумовлює недостатність осмислення перспектив і мотивації формування феномену як у студентів (63, 7%), так і викладачів гуманітарних дисциплін (41, 8%).

На основі осмислення ряду когнітивних таксономій, шкал засвоєння знань, умінь і навичок та експертних оцінок визначено критерії і показники сформованості культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю :

- мотиваційно-смисловий (показники – характер смислової орієнтації студента на освоєння гуманітарно-технічної лексики представників різних підприємницьких культур;стійкість смислового ставлення студента до мовної парадигми фахового знання; сформованість наміру реалізації смислотвірних функцій рецептивного і продуктивного мовлення)4
- інформаційно-смисловий (показники – глибина і обсяг засвоєння смислової типології тексту для адекватної інтерпретації фахового знання; ступінь обізнаності зі стратегіями смислової інтерпретації мовленнєвих рецепцій і продукування фахового знання, ступінь обізнаності з тактиками смислової презентації фахового знання);
- операційно-коригувальний (показники – рівень оволодіння уміннями смислової інтерпретації мовленнєвих рецепцій фахового знання; рівень оволодіння уміннями мовленнєвого продукування і смислової презентації фахового знання;
- оцінювально-формувальний (показники – ступінь готовності студента до реалізації розвивальної функції самооцінки як гуманної творчої індивідуальності).

Для відстеження їх динаміки створено шкалу та розроблено змістові характеристики початкового, середнього і високого рівнів.

Формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю ми здійснювали на основі гуманітарної парадигми (її педагогічних законів, ціннісних орієнтирів, ментальних установок і дослідницького інструментарію) та з урахуванням особливостей підприємницької культури сучасного економіста [2]. Аналіз досліджень гуманітарних стратегій показав, що відповідна їм технологія має ґрунтуватися на визнанні цілісного характеру педагогічного процесу, його зумовленості закономірностями нелінійного і кризового характеру внутрішнього саморозвитку суб'єкта і педагогічної співучасті в його поступальному розвитку.

Таким чином, на основі гуманітарної парадигми і з урахуванням особливостей сучасної культури підприємництва теоретично обґрунтовано модель педагогічної технології формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Складовими моделі є 6 мета, конкретизована у завданнях (набуття досвіду смислової інтерпретації мовленнєвих рецепцій, продукування і смислової презентації економічного знання; освоєння лексико-семантичних і семіотичних систем сучасного економічного інформаційного простору; інтуїтивної лексики для аргументації нестандартних рішень); концептуальні ідеї мовленнєвої діяльності як розуміння породження єдиного смислового поля людства; закономірності педагогічної організації процесу (взаємозалежності мови і знання; породжувальної граматики і епістемології; культури мовного виховання і мовного виховання культурою); педагогічні підходи (технологічний, семасіологічний, компетентнісний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, синергетичний, аксіологічний); принципи формування культури професійного мовлення (гуманітаризації мовної освіти, фахової культуротворчості, етики лексичної гіпотези, артикуляції думки в мовному середовищі); зміст (спецкурс і різногалузеве гуманітарне знання культури підприємництва як

ціннісно-смислового явища в сучасній ринковій ситуації); методи інформаційних, ігрових, рефлексивних технологій, психолінгвістики, асоціативних карт, емоційно-смислового дизайну; форми інтерактивної, дистанційної співбуттєвої взаємодії та співтворчості; засоби (підручники, словники, Інтернет-ресурси, мультимедійні комплекси); умови (організація освітнього середовища як текстової реальності; розвиток мотивації студента до поєднання у фаховій діяльності функцій суб'єкта пізнання і семіотичного суб'єкта; реалізація концепції контекстуального навчання; забезпечення вільного самовизначення та активізації особистісних ресурсів майбутнього економіста); результат (сформованість культури мовлення майбутнього економіста).

Результати експериментальної роботи засвідчили ефективність розробленої педагогічної технології формування культури професійного мовлення майбутніх фахівців економічного профілю в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Вона забезпечена структурно-функціональною взаємодією основних компонентів, дотриманням визначених закономірностей, принципів та педагогічних умов, що, у свою чергу, сприяло ефективності методів, засобів та організаційних форм педагогічного супроводу мовленнєвої діяльності студентів. Зіставлення результатів формування досліджуваного феномену за технологією гуманітарної і традиційної освітніх парадигм виявило відчутне превалювання динаміки відповідних зрушень у студентів експериментальної групи : за мотиваційно-смисловим критерієм – в середньому у 1,7 рази; за інформаційно-смисловим – в 1,7 рази; за операційно-коригувальним – в 1,4 рази; за оцінювально-формувальним – в 1,7 рази.

Отже, доведено наявність потенційних можливостей можливостей мовної освіти для забезпечення самореалізації майбутнього фахівця економічного профілю як семіотичного суб'єкта і гуманної творчої індивідуальності.

Література і джерела

1. Апель К.О. Трансформация философии / Карл-Отто Апель. – М.: Логос, 2001. – 344 с.
2. Агеев А.И. Предпринимательство: проблемы собственности и культуры / А.И.Агеев. – М.: Наука, 1991. – 106 с.

В статье рассматриваются проблемы формирования культуры профессиональной речи будущих специалистов экономического профиля в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, культура профессиональной речи, специалисты экономического профиля.

In this article the problem of professional speech culture formation of the future spesialists in economics in the process of studying the humanities has been considered. The pedagogical technology model of the researched phenomena has been proposed.

Key words: professional training, the culture of professional speech, specialists in economics.

УДК 37.022:355.231(477)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Янковець Андрій Володимирович
м.Хмельницький

Розглядається питання особливостей використання машинного перекладу в умовах професійної підготовки майбутніх перекладачів. На думку автора, системи машинного перекладу допомагають скоротити часові витрати, якщо текст досить об'ємний і містить одноманітну термінологію, але можуть застосовуватися лише там, де використовується максимально стандартизована мова з простою граматикою й порівняно невеликим запасом слів.

Ключові слова: машинний переклад, професійна підготовка, майбутній перекладач, система машинного перекладу.

Постановка проблеми. Прогресивний розвиток інформаційних і комп'ютерних технологій та безперервне розширення меж інформаційного простору відкривають перед майбутніми фахівцями безмежний океан можливостей, про які людство навіть і не мріяло сімдесят або лише двадцять років тому.

З огляду на об'єктивні еволюційні процеси та зміни у суспільстві, підготовку майбутніх перекладачів слід розглядати як пріоритетне завдання, що зумовлюється розширенням міжнародних зв'язків України, розвитком усіх сфер суспільного життя.

Питання особливостей використання машинного перекладу не залишаються осторонь як з боку науковців, так і виробників програмного забезпечення. Існують цілі асоціації машинного перекладу, які безпосередньо переймаються проблемами цього напрямку. На їхніх сайтах можна знайти відомості про щорічні конференції з проблем машинного перекладу, інформацію про новітні технології перекладу, матеріали про наукові організації, що працюють в галузі машинного перекладу.

За останні 10-15 років характер роботи перекладача й вимоги до його підготовки істотно змінилися. У першу чергу зміни торкнулися письмового перекладу науково-технічної, офіційної й ділової документації. Сьогодні, як правило, уже недостатньо просто перекласти текст, користуючись комп'ютером як друкарською машинкою. Від перекладача очікують, що оформлення готового документа відповідатиме зовнішньому вигляду оригіналу настільки точно, наскільки це можливо, і при цьому має задовольняти прийняті у даній країні стандарти.

У наші дні, з огляду на бурхливий розвиток інформаційних технологій і неухильний ріст обсягу інформації, перекладацька діяльність стає все більш затребуваною. Сучасному майбутньому перекладачеві доводиться не тільки переглядати професійну та іншу літературу з метою витягу інформації, але й обробляти її, тобто, практично, займатися перекладом.

Як наслідок технічного прогресу – підвищення вимог і до підготовки майбутніх перекладачів, зокрема, до особливостей використання машинного перекладу в умовах їхньої професійної підготовки.

Тому навчання майбутніх перекладачів використанню машинного перекладу, умінню грамотно й чітко викладати інформацію, отриману з першоджерела, набуває все більшого значення, стає досить актуальним.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Вперше думку про можливості машинного перекладу висловив Чарльз Беббідж (1791-1871), який розробив у 1836-1848 рр. проект цифрової аналітичної машини – механічного прототипу електронних цифрових обчислювальних машин, що з'явилися через 100 років [1].

У 18 і 19 століттях було розроблено багато універсальних мов, у тому числі й Есперанто. Відомо, що ідея універсальної мови для машинного перекладу, ніяк не проявилася на початкових етапах розвитку цієї технології. Замість неї розглядалися тільки пари мов. Однак, протягом 1950-х і 60-х років, дослідники в Кембриджі на чолі з Маргарет Мастерман, у Ленінграді на чолі з Миколою Андрєєвим і в Мілані Сільвіо Чеккато почали роботу в цій галузі [1].

У 1970-х і 1980-х роках були зроблені певні успіхи в цій галузі й був побудований ряд систем машинного перекладу.

Фактично історія машинного перекладу починається з „Джорджтаунського експерименту". У січні 1954 р. відбулася перша публічна демонстрація машинного перекладу з російської на англійську, здійсненого на машині IBM-701.

Інший напрямок робіт виник у Відділенні прикладної математики Математичного інституту Академії Наук (МІАН) СРСР за ініціативою А. А. Ляпунова. До робіт з машинного перекладу математичних текстів з французької мови на російську він залучив О. С. Кулагіну, аспірантку МІАН, своїх учениць Т. Д. Вентцель і Н. Н. Рікко [2].

З кінця 1955 р. у цих роботах брала участь Т. Н. Молошная, яка пізніше приступила до самостійної роботи над алгоритмом англо-російського перекладу.

А. А. Ляпунов та О. С. Кулагіна свої уявлення про використання обчислювальних машин для перекладу з однієї мови на іншу опублікували в журналі „Природа", 1955, № 8. Перші програми машинного перекладу, розроблені цим колективом, були реалізовані на машині „Стріла" [2].

Перше покоління систем машинного перекладу базувалося на алгоритмах послідовного перекладу „слово за словом", „фраза за фразою". Можливості таких систем визначалися доступними розмірами словників, прямо залежали від обсягу пам'яті комп'ютера. Переклад тексту здійснювався окремими пропозиціями, смислові зв'язки між ними ніяк не враховувалися. Такі системи називають системами прямого перекладу. На зміну їм з часом прийшли системи наступних поколінь, в яких переклад від мови до мови здійснювався на рівні синтаксичних структур. В алгоритмах перекладу використовувався набір операцій, що дозволяє шляхом аналізу перекладного пропозиції побудувати його синтаксичну структуру за правилами граматики мови вхідного пропозиції (так само, як навчають дітей мові в середній школі), а потім перетворити її в синтаксичну структуру вихідного пропозиції і синтезувати вихідну пропозицію, підставляючи потрібні слова зі словника. Такі системи називаються Т-системами (Т - від англійського слова „transfer - перетворення").

З 1960 р. почалася підготовка кадрів в галузі автоматичної переробки текстів на філологічному факультеті Московського Державного Університету, в Ленінградському та Новосибірському університетах.

Мета статті. Дана стаття має на меті розглянути особливості використання машинного перекладу (МП) в умовах професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Науково-технічний прогрес спричинив зростання значних об'ємів науково-технічної інформації: книг, статей, технічної документації. Переклад за допомогою людських ресурсів просто не може впоратися з цим потоком. Використання МП у різних відомствах і організаціях виявилось досить ефективним через високу стандартизованість і достатньо низькі вимоги до якості перекладу, що й дозволяло використовувати в роботі навіть системи першого покоління.

Інтерлінгвістичний машинний переклад є одним із класичних підходів до машинного перекладу. Вхідний текст трансформується в абстрактне представлення, яке не залежить від мови (на відміну від трансфертного перекладу).

Перекладний текст утворюється на основі цього представлення. Основною перевагою такого підходу є спосіб додавання нової мови в систему. Можна довести математично, що в рамках цього підходу, створення кожного нового інтерпретатора мови для такої системи буде спрощувати її, у порівнянні, наприклад, із системою трансфертного перекладу.

Крім того, у рамках такого підходу є наступні можливості:

- реалізувати „переказ тексту", перефразовування вхідного тексту в рамках однієї мови;
- відносно просто реалізувати переклад у дуже відмінних мов, таких як, наприклад українська й арабська.

Однак, дотепер не існує реалізацій такого підходу, які б коректно працювали хоча б для двох мов. Багато експертів висловлюють сумніви в можливості такої реалізації. Найбільша складність для створення подібних систем полягає в проектуванні міжмовного представлення. Воно повинно бути одночасно абстрактним і незалежним від конкретних мов, але в той же час воно повинно відображати особливості будь-якої існуючої мови.

З іншого боку, у рамках штучного інтелекту, завдання виділення змісту тексту на даний момент дотепер не вирішене.

У цьому методі перекладу міжмовне представлення можна розглядати як спосіб опису аналізу тексту мовою оригіналу. При цьому, у представленні зберігаються морфологічні та синтаксичні характеристики тексту. Передбачається, що в такий спосіб можна передати „зміст" при створенні перекладного тексту.

При цьому іноді використовується два міжмовних представлення. Одне з них більш відбиває характеристики вхідної мови. Інше – мови перекладу. Переклад у цьому випадку проводиться у два етапи.

У деяких випадках використовуються два та більше представлень одного рівня (однаково близькі до обох мов), але такі, що відрізняються за тематикою. Це необхідно для підвищення якості перекладу специфічних текстів.

Такий підхід не новий для лінгвістики. Він заснований на ідеї близькості мов. Для поліпшення якості перекладу, природня мова використовується в якості моста між двома іншими мовами. Наприклад, при перекладі з української на англійську, іноді використовується російська мова.

Для використання системи інтерлінгвістичного машинного перекладу необхідні:

- словники для аналізу й генерації текстів;
- опис граматик мов;
- база знань понять (для створення міжмовного представлення);
- правила проекції понять для мов і представлення [3].

Переклад заснований на прикладах – один з підходів до машинного перекладу, при якому використовується двомовний корпус тексту. Цей корпус тексту під час перекладу використовується як база знань.

Для побудови системи машинного перекладу, яка заснована на прикладах потрібен мовний корпус, складений з пар речень. Мовні пари – це тексти, що містять речення однією мовою й відповідні їм речення іншою, які можуть бути як варіантами написання двох речень майбутнім перекладачем – носієм двох мов, так і набором речень та їх перекладів, виконаних курсантом.

Переклад, заснований на прикладах, найкраще підходить для таких явищ як фразові дієслова. Значення фразових дієслів сильно залежить від контексту. Фразові дієслова дуже часто зустрічаються в розмовній англійській мові. Вони складаються з дієслова із прийменником або прислівником. Зміст такого виразу неможливо одержати зі змістів складових частин. Класичні методи перекладу в цьому випадку застосувати неможливо.

Цей метод перекладу можна використовувати для визначення контексту речень.

Статистичний машинний переклад – це метод машинного перекладу, який використовує порівняння великих об'ємів мовних пар, так, як і машинний переклад,заснований на прикладах [3]. Статистичний машинний переклад має властивість „самонавчання". Чим більше в розпорядженні є мовних пар і чим

точніше вони відповідають одна одній, тим кращим є результат статистичного машинного перекладу. Статистичний машинний переклад заснований на пошуку найбільш імовірного перекладу речення з використанням даних із двомовних корпусів текстів. У результаті при виконанні перекладу комп'ютер не оперує лінгвістичними алгоритмами, а обчислює ймовірність застосування того або іншого слова або виразу. Слово або послідовність слів, що мають оптимальну ймовірність, вважаються найбільш відповідними перекладу вхідного тексту й підставляються комп'ютером в текст, який одержується у результаті цього ж перекладу.

При статистичному машинному перекладі ставиться завдання не перекладу тексту, а завдання його розшифрування. Ми припускаємо, що стаття, яка написана англійською мовою, насправді є статтею написаною англійською, але текст зашифрований (або перекручений шумом). При такому підході стає зрозуміло чому, чим більш віддалені мови, тим краще працює статистичний метод, у порівнянні із класичними підходами. Математична модель статистичного машинного перекладу відома як модель Шеннона [5].

Модель складається з п'яти елементів: джерела інформації, передавача, каналу передачі, приймача й кінцевої мети, розташованих лінійно (рис.1). Передавач кодує інформацію, отриману від джерела, і передає її на канал. По каналу передачі, на який діє шум – перешкоди будь-якого роду, що спотворюють інформацію, дані надходять у приймач, де вони декодується й передаються до кінцевої мети.

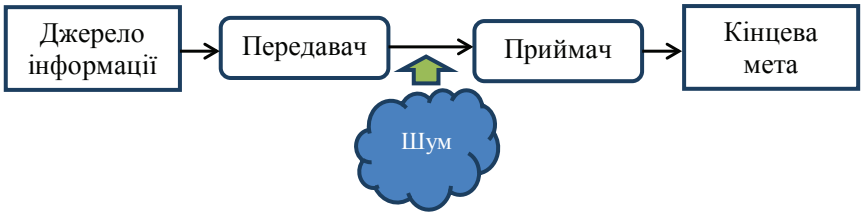


Рис. 1. Модель Шеннона

Через шум отримана приймачем інформація в загальному випадку не збігається з інформацією, відправленої передавачем. Однак, згідно Шеннону, створюючи надлишкову інформацію, вихідні дані можна відновити з якою завгодно високою ймовірністю. Для виявлення помилок використовуються контрольні суми, для їхнього виправлення – спеціальні коригувальні коди (за умови, що ступінь шуму не перевершує певної границі).

Варто відзначити, що будь-яка інформація до певної міри надлишкова. Людська мова надлишкова – щоб уловити зміст речення, найчастіше необов'язково чути його повністю. Аналогічно, письмова мова, теж надлишкова, і при перекладі цим можна скористатися. Якщо речення в цілому зрозуміло, але є кілька незнайомих слів, то звичайно не важко догадатися про їхнє значення [5].

Таким чином, для перекладу тексту необхідно знайти спосіб декодування, що використовує природну надмірність, у зв'язку із чим декодування повинне бути ймовірнісним.

Завдання такого декодування полягає в тому, щоб, при даному повідомленні, знайти вхідне повідомлення, якому відповідає найбільша ймовірність. Для цього ж необхідно для будь-яких двох повідомлень уміти знаходити умовну ймовірність того, що перекладене повідомлення, пройшовши через канал із шумом, перетвориться у вхідне повідомлення.

У цьому випадку потрібна модель джерела (модель мови) і модель каналу (модель перекладу). Модель мови дає оцінку ймовірності фразам перекладної мови, а модель перекладу оцінює ймовірність вихідної фрази за умови фрази перекладною мовою.

Якщо нам потрібно перекласти фразу з української на англійську, то ми повинні знати, що саме зазвичай говорять англійською мовою і як англійські фрази спотворюються до стану української мови. Сам по собі переклад перетворюється в процес пошуку такої англійської фрази, яка максимізувала б добутку безумовної ймовірності англійської фрази й імовірності української фрази (оригіналу) за умови даної англійської фрази.

У системах статистичного перекладу, у якості моделі мови використовуються варіанти n-грамної моделі (наприклад, у перекладачі Google використовується 5-грамна модель). Згідно із цією моделлю, правильність вибору того або іншого слова залежить тільки від попередніх (n-1) слів.

Найпростішою статистичною моделлю перекладу є модель дослівного перекладу. У цій моделі, відомої як Модель IBM №1, передбачається, що для перекладу речення з однієї мови на іншу досить перекласти всі слова (створити „мішок слів"), а розміщення їх у правильному порядку забезпечить модель мови. Єдиним масивом даних, яким оперує Модель IBM №1, є таблиця ймовірностей парних перекладних відповідностей слів двох мов. Звичайно використовуються більш складні моделі перекладу. Багато з них є комерційними таємницями компаній розробників.

Робота статистичних систем, так само як і систем заснованих на прикладах відбувається у двох режимах: навчання й експлуатації.

У режимі навчання проглядаються паралельні корпуси тексту й обчислюються ймовірності перекладних відповідностей. Будується модель мови перекладу. Відразу визначаються ймовірності кожного n-грама.

У режимі експлуатації, для фрази з вихідного тексту шукається фраза перекладного тексту, так, щоб максимізувати добуток ймовірностей.

Висновки. Отже, сьогодні якість машинного перекладу залишає бажати кращого, а наявність такого методу перекладу поки потрібно сприймати як предмет наукових досліджень. В умовах професійної підготовки майбутніх перекладачів у більшості випадків використання систем машинного перекладу не виправдане, оскільки:

- системи МП не дають прийнятної якості вихідного тексту. Більш високої якості можна досягти за допомогою попереднього настроювання системи (продукти серії PROMT надають користувачеві безліч можливостей для цього), що зовсім неприйнятно при невеликих обсягах перекладного тексту, і/або шляхом наступного редагування, а це тільки уповільнює роботу, якщо перекладач використовує сліпий метод друку;
- системи МП не гарантують дотримання єдності термінології, особливо при роботі колективу перекладачів над великим проектом. Вірніше, можуть гарантувати за умови дуже уважного поводження з користувацькими словниками, а на це не завжди варто розраховувати.

Однак у деяких випадках використання систем МП все ж таки допомагає скоротити тимчасові витрати. Це відбувається, якщо текст досить об'ємний і містить одноманітну термінологію, що дозволяє порівняно швидко настроїти під нього систему МП. Тоді редагування тексту не займе занадто багато часу. Однак у цьому випадку слід особливо уважно поставитися до стилю тексту перекладу. Машинний переклад формальний, тому ви-

сока ймовірність калькування синтаксичних структур мови оригіналу, що характерно для перекладу взагалі, а тому цілком може бути пропущене при редагуванні.

Загалом кажучи, системи МП цілком можуть застосовуватися там, де використовується максимально стандартизована мова з простою граматикою й порівняно невеликим запасом слів. Досить успішним проектом системи МП уважається німецька програма Meteo, що виконує переклад метеопрогнозів із французької мови на англійську й навпаки. Для полегшення роботи перекладачів і технічних письменників компанією Boeing у свій час був розроблений стандарт мови для написання технічної документації, який відомий як Boeing English.

Перспективи подальших розвідок за цим напрямом. Таким чином, говорячи про найбільш перспективні шляхи розвитку систем автоматизації перекладу, випливає, імовірно, зосередитися на тому, що здійснено на даний момент, тобто на створенні більш ефективних електронних словників з як можна більш ефективним механізмом пошуку й індексації, з як можна більш інтегрованою системою словникових статей. Якщо ж брати до уваги розвиток систем машинного перекладу, то найбільш перспективним напрямком тут виявляється вдосконалення підсистем граматичного аналізу й синтезу, а також збільшення обсягу контекстуального охоплення тексту й удосконалювання семантичних ланцюжків з метою більш точного добору значень слів.

Література і джерела

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. - К. : Вид. центр „Академія", 2004. – С. 304-342
2. Слепович В. С. Курс перевода (английский − русский): Translation Course / В. С. Слепович. – Мн. : Тетра Системс, 2001. – 278 с.
3. Коваленко А. Я. Общий курс научно-технического перевода: Пособие по переводу с английского языка на русский / А.Я. Коваленко. – Киев, 2004. – 356 с.
4. Виноградов В. С. Введение в переводоведение / В. С. Виноградов. – М. : Изд-во ИОСО РАО, 2001. – С.222
5. Shannon C. A mathematical theory of communication / C. Shannon // Bell System Technical Journal. − 27(3)/ − 1948. – PP.379-423

Рассматривается вопросы особенностей использования машинного перевода в условиях профессиональной подготовки будущих переводчиков. По мнению автора, системы машинного перевода помогают сократить временные затраты, если текст довольно объемный и содержит однообразную терминологию, но могут применяться лишь там, где используется максимально стандартизированный язык с простой грамматикой и сравнительно небольшим запасом слов.

Ключевые слова: машинный перевод, профессиональная подготовка, будущий переводчик, система машинного перевода.

The issue of special usage of machine translation in context of professional training of future translators has been considered. According to the author machine translation systems help to reduce time if a text is long enough and contains uniform terminology but can be used only in cases when the language is at most standardized with simple grammar and comparatively inconsiderable vocabulary.

Key words: machine translation, professional training, future translator, machine translation system.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 25

Комп'ютерна верстка: Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції